

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRACIELE LEHNEN BIJEGA

**AS CULTURAS INFANTIS E O DESENHO DA CRIANÇA: CRIATIVIDADE E
IMAGINAÇÃO**

CURITIBA

2015

GRACIELE LEHNEN BIJEGA

AS CULTURAS INFANTIS E O DESENHO DAS CRIANÇAS: CRIATIVIDADE E
IMAGINAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia,
Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin
Coutinho.

CURITIBA
2015

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2005, p.23).

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo às crianças, a cada uma delas que cruzou minha trajetória acadêmica.

Agradeço a todos os meus amores, que me transbordam sendo fonte de minha esperança: minha família sendo “louca”, divertidíssima, barulhenta, muito amada e tão felizmente minha; tantos (as) amigos (as) que são muitos (as), motivo meu de grande alegria. Um agradecimento especial às amizades tecidas na Pedagogia, no CAAT, no pátio da reitoria, no NEPIE, nas tardes de estudo na biblioteca. A todas as vozes humanas que lutam e acreditam em uma Educação impregnada de sentido.

A querida orientadora Angela Coutinho, por sempre ser para mim, fonte de tremenda inspiração, admirável como pessoa e tremenda profissional. Eu como discente, tive a sorte no encontro com ela, que tem muita paixão pelo que faz. Isto lhe transborda e me faz tão bem!

Ainda se faz necessário por último e não menos importante um agradecimento todo especial a Deus, que para mim, sempre foi fonte de minha fé no dom da vida, na incrível capacidade humana de criar e no poder imensurável do amor e nas várias formas do amar a vida.

Meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho propõe uma aproximação às *culturas da infância* a partir do desenho enquanto linguagem. Se debruça primeiramente sobre quem são as *crianças* que compõem essas culturas, que *infâncias* são estas e o que podemos entender por *cultura*. Tem como objetivos buscar elementos que permitam aprofundar a compreensão do desenho como uma linguagem das crianças; refletir sobre a *criatividade* enquanto uma necessidade existencial, partindo sempre de nossas experiências, nossos repertórios e conhecimentos de mundo, constituída assim nas relações que estabelecemos na sociedade, na cultura e no tempo em que nos inserimos e constituímos. Para pensar a infância utilizo Jens Qvortrup e especialmente as “*Nove teses sobre a Infância como fenômeno social*”, sustentando a ideia de que as crianças são parte da sociedade e que é necessário considerar a Infância e sua relação com as forças estruturais maiores. No campo da Nova sociologia da Infância, Corsaro (2011) e a ideia de criança como *ator social*, assim como sua concepção de teia global do desenvolvimento e a *Reprodução Interpretativa das crianças*. No Campo da Antropologia, Cohn (2005) com a perspectiva da criança como *sujeito social* e a cultura enquanto *sistema simbólico*, em que somente neste sistema estabelecido é possível compartilhar significados, são as *crianças atuantes* nestas relações sociais que partilham. Para reflexão acerca da cultura, Geertz (1989) e a concepção da Teoria Interpretativa da Cultura no entendimento de cultura sendo teias de significados. O desenho enquanto linguagem da criança; usando como referencial teórico Vigotski (2014) e a *atividade criativa* como a existencial atividade humana criadora. Sendo a criatividade elemento da imaginação, situadas sempre no social dependentes de nossas experiências. E ainda Derdyck (2010), que pensa sobre o processo de aquisição da linguagem gráfica da criança, numa visão orgânica, o ato criativo um processo existencial e o desenho enquanto uma linguagem em sua potência expressiva e poética. Para reflexão acerca do *desenho, criatividade e imaginação* foi desenvolvido um estudo qualitativo partindo da composição de um Grupo Focal com quatro professoras, lançando mão de um roteiro de entrevista previamente organizado, com gravação de áudio deste momento e posterior análise dos dados gerados. Desta maneira, foram possíveis algumas constatações: o desenho enquanto continente amplo indo além do papel; o desenho precisa de repertório e experiências sendo nossa responsabilidade enquanto docente o alargamento deste; a crítica à necessidade de nomearmos o desenho da criança numa lógica adulta que desprestigia os interesses das crianças; a problemática em relação aos tempos singulares das crianças; a crítica à lógica adulta de apontar o que falta as crianças e não aquilo que elas têm a nos contar; a consciência de que a criatividade está presente nas atividades do dia a dia; concordância de que a brincadeira é onde as crianças tem maior espaço para promoção de suas atividades criativas e ainda é unânime a todas as professoras que precisamos respeitar as crianças em seus modos e tempos.

Palavras chave: Educação Infantil; Culturas da Infância; desenho como linguagem; criatividade; imaginação.

Sumário

PARA UM COMEÇO DE CONVERSA	8
Capítulo 1 Concepções basilares deste estudo.....	11
1.1 Crianças e infâncias	11
1.1.1 As nove teses de Jens Qvortrup da Infância enquanto fenômeno social.....	12
1.1.2 Categoria Estrutural	15
1.1.3 A criança enquanto ator social.....	17
1.1.4 Olhando a criança sob ótica da antropologia	19
1.2 Cultura(s).....	22
1.3 Teoria interpretativa da cultura.....	24
1.4 Educação	26
1.4.1 Experiência	29
Capítulo 2 A produção cultural das crianças/na infância	31
2.1 Culturas da Infância.....	31
2.2.1 Culturas de Pares	31
2.3 Reprodução interpretativa das crianças	32
2.3.1 Linguagem e Rotinas culturais	33
Capítulo 3 : Desenho	35
3.1 A concepção histórico- cultural e a figuração no desenho	36
3.1.1 Imaginação dialogando com a criatividade e realidade	38
3.2 Pensando com Edith Derdyck.....	42
3.2.1.Processo de aquisição da linguagem gráfica.....	45
3.2.2 Sobre o olhar	47
3.3 Pensando com Luciana Esmeralda Ostteto	48
3.4 Desenho e a produção cultural das crianças	50
Capítulo 4 : Reflexões a cerca da Criança, Infância e o espaço do desenho em um Grupo focal	52
4.1 O que é um Grupo Focal? Possibilidades e limitações	52
4.2 Descrição do processo metodológico assumido	53
4.3 Apresentando quem compôs o Grupo Focal.....	53
4.4 Apresentação dos dados do Grupo Focal e breves constatações	54
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES.....	82

PARA UM COMEÇO DE CONVERSA

*“No começo era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio”*

(Manoel de Barros)

Tive sorte de me aproximar da Infância em minha trajetória acadêmica. Trabalhei com crianças de três anos, descobri que realmente me agrada a Educação Infantil, este prazer cresce quanto mais me aproximo, me distancio e tomo tempo para estudo e contato com estes coletivos infantis. Para quem é da área pode parecer tão óbvio, tão dado, mas para mim como pessoa, como profissional, me apaixona estas multiplicidades tão fluídas das crianças, como se relacionam, criam, elaboram, transformam, como as crianças criam rápidas e diversas possibilidades, às vezes muito mais complexas, frente às regras, que as vezes lhes vetam. As crianças driblam, dialogam, vivem e (re)criam os espaços que ocupam, quando lhes é *dado* voz, espaço e principalmente: **respeito às suas infâncias**. Estar neste envolvimento com elas, para mim sempre foi algo fantástico.

Quando escolhi a Pedagogia me aproximei dos espaços educativos com um olhar diferente, passamos por lá 12 anos de nossas vidas, mas quando voltamos como adultos é ainda mais gritante a percepção de uma lógica, que por diversas vezes, não acolhe a multiplicidade. Não respeita minimamente o aprender curioso que as crianças trazem consigo.

Este trabalho se propõe assim se aproximar das *culturas da infância*, me debruço primeiramente sobre quem são estas *crianças* que compõem estas culturas, que *Infâncias* são estas e o que podemos entender por *cultura*. Numa busca pelo saber curioso que as crianças constroem.

Tem como objetivo buscar elementos que permitam aprofundar a compreensão do desenho como uma linguagem das crianças, criança ser global que também conhece de corpo inteiro neste espaço. Refletir sobre a *criatividade* enquanto uma necessidade existencial, partindo sempre de nossas experiências, nossos repertórios e conhecimentos de mundo,

constituída assim nas relações que estabelecemos na sociedade, na cultura e no tempo em que nos inserimos e constituímos.

Para a reflexão acerca do *desenho, criatividade e imaginação* foi desenvolvido um estudo qualitativo, a partir da composição de um Grupo Focal com quatro professoras, partindo de um roteiro de entrevista previamente organizado, com gravação de áudio deste momento e posterior análise dos dados gerados. Outros aspectos metodológicos serão abordados na seção de análise.

Uso como concepção de cultura a elaborada por Clifford Geertz denominada de *teoria interpretativa da cultura*, dialogo ainda com Clarice Cohn e seu olhar antropológico sobre a criança¹. Sendo a Antropologia a ciência que estuda as diferentes culturas, ela se aproxima destas diferenças tentando compreendê-las e não somente “destrincha-las”. Concebendo cultura enquanto um sistema, esta ciência estuda as crianças por elas mesmas em suas culturas da infância.

Ainda pensando sobre as *culturas de pares* e as *culturas da infância*, utilizo Corsaro (2011) e seu conceito da *reprodução interpretativa da criança*, entendendo-as enquanto *agente social ativo* em suas interpretações; situando e desdobrando estas reflexões no campo da Nova Sociologia da Infância.

Para refletir sobre a Educação e nossas instituições de Educação Infantil penso com Larrosa (1998), caminho entre os conceitos de *alteridade na infância* e a *presença enigmática da infância* nestes espaços educativos.

Para pensar o desenho das crianças tomo como referência basilar três livros principais, sendo: *Imaginação e criatividade na infância* de Vygosky (2014), *Formas de pensar o Desenho* de Edith Derdyk (2010); *Imaginação e linguagem no desenho da criança* de Sueli Ferreira (1998).

Dialogo com outros(as) autores que contribuíram para a reflexão acerca do tema, os quais encontrei ao longo de minha graduação e me instigaram nesta escrita aqui desenvolvida. Aqueles que retomei e busquei mais atentamente foram: *O desenho cultivado da criança*, de Rosa Ivanberg (2013), *A constituição social do desenho da criança* de Silvia Maria Cintra da Silva (2002) que foi o livro chave deste meu percurso, qual me encontrou no meu segundo ano de graduação sendo estopim desta minha busca.

¹ Os(as) Autores(as) utilizados(as) em questão são de referencial antropológico, me proponho a um primeiro diálogo, utilizando pontualmente alguns de seus conceitos para desenvolvimento de meu trabalho de conclusão da graduação, tendo muita leitura ainda a ser feita de minha parte.

Ainda recorro à Luciana Esmeralda Ostetto, que nos convida a acolher o *ser poético* das crianças e Maria Isabel Leite no entendimento do desenho enquanto um espaço de produção cultural das crianças.

Capítulo 1 Concepções basilares deste estudo

1.1 Crianças e infâncias

A infância está posta globalmente, mas é subjetiva e um fenômeno local. Vale pensar como foi delimitada esta infância, e afinal, se quem compõe a infância são as crianças, elas têm tido legitimidade e opinado sobre esse tempo de vida? Fato é que as crianças são diferentes dos adultos, elas criam as suas próprias lógicas negociáveis, suas culturas, ao mesmo tempo em que nossa humanidade é a mesma. Nestes movimentos as crianças criam novas possibilidades frente à realidade, recriam estes espaços que estão postos e por mais distante que o imaginário possa ir, elas não estão isoladas da sociedade a qual compõem. Como pioneiramente apontou Qvortrup (1993), segundo ele, erroneamente, concebemos a infância como num outro lugar, à parte da sociedade, carregados (as) das ideias desenvolvimentistas de *socialização*, para a qual a criança deveria ser incluída na sociedade adulta. Enquanto deveríamos considerar a infância como *categoria estrutural permanente*. Corroborar-se essa ideia, ao compreender que a infância não é uma ilha isolada na sociedade, ela influi sobre este meio social e também está sob sua influência. Falando ainda sobre ilhas, nós adultos temos desbravado o território do ser criança, mas cheios de nossa arrogância e superioridade, temos uma necessidade intrínseca de dissecar as partes deste ser, nomear/definir cada pedacinho deste território, este ser que tem sentido tão plural, como bem já disse Larrosa (1998) “contemplamos mas não vemos”, isolamos a infância, em um outro local e não temos legitimado a criança como *sujeito criador* que compõe a sociedade.

Ainda vale lembrar que temos o hábito de apresentar um conceito como algo dado, único e imutável, eu gostaria de me aproximar destas infâncias que são múltiplas, e não de uma dada infância única, me aproximar, com o olhar atentando a buscar os seus próprios pontos de vista, de alguma forma trazendo legitimidade às crianças.

[...] precisamos nos desvencilhar das imagens pré-concebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. É por isto que uma antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege este objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia tem lidado com estas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre e com quem fala, seus objetos de estudo. (COHN, 2005, p.2013)

Abordar um universo partindo daquilo que há nele. Não daquilo que esperamos ou supomos que seja. Perceber este universo em sua amplitude e complexidade, legítimo por ele mesmo, com suas singularidades seus próprios modos, sua constituição, seus saberes distintos dos nossos.

1.1.1 As nove teses de Jens Qvortrup da Infância enquanto fenômeno social

Jens Qvortrup na década de 1980 desenvolvia projetos que tinham como foco a família e o divórcio na Austrália, neste seu trabalho percebeu a ausência da criança nestes estudos, constatando esta mesma ausência nas ciências sociais em geral. Entre os anos de 1987 e 1992 liderou um projeto pioneiro, “Infância como Fenômeno Social”, sob patrocínio *European Center* de Viena. Neste projeto, pesquisou a Infância em dezesseis países europeus e, simultaneamente, articulou o grupo de pesquisa “Sociologia da Infância” (RC53), da Associação Internacional de Sociologia (ISA), pelo período de dez anos. Nos fins de 1990 mudou-se para a Noruega lecionando e dirigindo o Centro Norueguês de pesquisa sobre Infância (NOSEB), ele ainda foi co-editor do periódico *Childhood* 1998 a 2007, importante meio de produção, reflexão e ampliação dos Estudos da Infância.

Foi Qvortrup quem apresentou a *Infância como categoria* na estrutura social, defendendo que a categoria geracional é aquela que define o lugar que a infância ocupa na sociedade, compondo e se relacionando com as outras categorias geracionais da sociedade. Em seu texto, “*Nove teses sobre a infância como fenômeno social*”² de 1993, que é composto pelos relatórios desta pesquisa pioneira, nos quais elabora as ideias que formulam este novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância, sendo fundamental seu conhecimento para desenvolvimento de estudos neste campo.

Estas nove teses sustentam a ideia de que *as crianças são parte da sociedade*, e que se faz necessário considerar a Infância e sua relação com as forças estruturais maiores, nos diz ainda que os estudos que têm como foco o desenvolvimento infantil e socialização tradicional dificultou o reconhecimento da Infância enquanto fenômeno social. Se fazendo necessário assim, uma abordagem interdisciplinar que considere a infância enquanto *categoria social* e

² Artigo publicado em *Eurosocial Report Childhood a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, n.47,1993, p. 11- 18. Tradução de Maria Letícia de Nascimento publicada pela “*Pro-posições, Campinas*, v.22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011”.

prestígio as crianças em suas vivências cotidianas, trazendo visibilidade à condição de vida das crianças e na compreensão das mesmas enquanto cidadãs.

Apresentarei³ aqui de forma breve estas nove teses. Me aproximarei posteriormente mais atentamente de “*A infância enquanto categoria estrutural*”⁴ através da leitura somente do primeiro capítulo, até então traduzido, deste *handbook*.

A primeira tese: *A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade*; a infância constitui uma forma estrutural particular, mas que não se define pelas diferenças identitárias individuais das crianças que a compõe. Conceitualmente, em relação à *forma estrutural*, esta pode ser comparada a *classe*: seus membros estão organizados e assinalados por esta *classe social infância* na relação a outros grupos sociais mais dominantes (neste caso os adultos). O autor ainda assinala duas características definidoras da infância na sociedade moderna, a primeira diz respeito à *institucionalização* das crianças e a segunda que o lugar concedido pelo grupo dominante às crianças é menor (no sentido aqui de inferior), ambas as características são determinadas socialmente.

A segunda tese: *A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico*, as crianças caminham por esta fase, mas a infância permanece *enquanto classe social* que compõe a sociedade permanentemente. Esta classe obviamente, assim como as demais classes, está sujeita a mudanças quantitativas e qualitativas, que são explicadas não somente pelas disposições individuais dos sujeitos que as compõem, mas primordialmente em função das mudanças e do número de *parâmetros sociais*. Sendo que assim a concepção de socialização, sob o ponto de vista desenvolvimentista, se faz pouco relevante nesta lógica do argumento sociológico.

A terceira tese: *A idade de criança, em si mesma, é uma problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural*, a desconsideração da criança no percurso histórico a concebendo como *supra-histórica* sendo indivíduo *a-histórico*, distancia a visão sob a ação construtiva histórica e cultural de seus direitos, impede de considerar a infância em sua variabilidade histórica, segrega as crianças da sociedade em que elas vivem.

Isso quer dizer, então, que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente – como um metanível-, são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico,

³ A apresentação destas Nove Teses sobre a Infância é respaldada no texto de autoria de Qvortrup (1993) ficando muito próxima ao texto original.

⁴ Tradução do texto “*Jeans Qvortrup, William A. Corsaro and Michael Sebastian Honig, ‘The Palgrave handbook of childhood studies’. Cap 1, England: Macmillan Publishers Limited, 2009. P. 21-23*” Feita por Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento publicada pela “*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010”

porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças. (QVORTRUP, 1993, p.205)

A quarta tese: *Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho*, sob o ponto de vista da socialização as crianças devem ser *incluídas* na sociedade em que vivem, desconsidera-se assim que elas são participantes ativas da sociedade, onde são influenciadas, mas também influenciam através das diferentes relações e espaços que compõem. A simples presença da infância modifica os planos e projetos, não somente dos pais, mas também do mundo social e econômico. A infância interage estruturalmente com outros setores da sociedade. Sendo plausível ainda pensar as crianças em meio à divisão do trabalho e recursos econômicos, as crianças consomem e requerem recursos sociais, para seu bem-estar físico, seus direitos, passando pelas políticas de proteção a infância até a economia familiar com suas demandas de consumo.

A quinta tese: *As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade*; as crianças não são passivas, muito menos meras receptoras, elas criam e (re)criam a sociedade através das diversas relações estabelecidas, em seus pares, ou além deles. Qvortrup nos apresenta a argumentação de Wartofski que as crianças são *criadoras inventivas*, porque se envolvem em *ações propositivas*. Considerar as crianças como participantes da sociedade é estar disposto a desestruturar uma dada ordem social pré-concebida, é considerar que as crianças agem de modo *intencional* (valendo aqui a redundância) e *propositivo*.

A sexta tese: *A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular*; a sociedade de um ponto de vista sociológico pode ser entendida como terreno comum para diferentes grupos que a compõem.

A questão, entretanto, não é indicar que crianças não possam interpretar o mundo diferentemente, mas sugerir que ninguém inclusive as crianças pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo. Como, por exemplo as forças econômicas, os eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico, as decisões políticas, etc. Dificilmente poder-se-ia pensar em qualquer questão, em áreas desta ordem que não causasse impacto na vida das crianças. (QVORTRUP, 1993, p.207)

Os eventos sociais e o marco estrutural exercem também grande impacto sobre a vida das crianças, reverberando mudanças que atingem as suas vidas. As crianças estão expostas às mesmas políticas públicas, crises econômicas e guerras civis que os outros grupos sociais.

A sétima tese: *A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às*

provisões de bem-estar, as estatísticas desconsideram a criança como unidade de observação e muito menos fazem esforço em analisar a infância levando em consideração o ponto de vista das crianças. Sendo que as razões que determinam esta situação podem ser consideradas em dois aspectos, a primeira é denominada “*Capitalização da Infância*”: em que sugeria que o Estado demandava somente os dados que eram estritamente necessários para planejamento e esforços de elaboração de políticas públicas, a outra que esta individualidade é consequência da normativa geral que via as *crianças como imaturas*, não adultas, assim desconsiderando-as. Qvortrup contradiz estas duas respostas e aponta, por exemplo, que a insistência em utilizar a família como unidade de observação impede de ver situações com crianças que aconteceram em contato com outros grupos na sociedade. Este *status* da criança como dependente, desconsidera qualquer ideia de “melhor interesse da criança”. Ou seja, a dependência relativa de provisão da criança em relação aos adultos, acarreta-lhes uma invisibilidade histórica, social em relação às políticas de bem-estar.

A oitava tese: *Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças*; a ideologia de família concebe a criança como propriedade dos pais, não é aceita uma responsabilidade geral socialmente sobre a infância, sendo que o Estado ou outros grupos intervêm somente em situações de risco. A sociedade deveria garantir que as crianças fossem providas num padrão básico de renda per-capita, uma vez que as crianças pertencem ao grupo social de menor renda per-capita. Outro argumento é em relação a garantia do direito das crianças, sendo que como elas contribuem, deveriam também reivindicar direitos, deveriam ainda ser consideradas as crianças *como crianças* e não somente como membros aptos que constituirão a próxima geração.

A nona e última tese: *A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras*; as crianças são grupo minoritário definido em relação ao grupo dominante, neste caso os adultos, que possuem o status social mais alto e privilégios. São envoltas em atitudes paternalistas em que o grupo dominante tem senso de superioridade e não prestigiam as potencialidades das capacidades infantis.

1.1.2 Categoria Estrutural

No final do século XX a introdução e ampliação dos termos *estrutura* e *agência* e a sua relação, era algo novo e muito significativo para o campo de Estudos da Infância. A socióloga canadense Anne Marie Ambert, assim como Qvortrup, constata quase uma inexistência sobre

a infância nas principais correntes da sociologia, nos aponta que esta ausência poderia ser sintomática em relação à posição desprestigiada que a infância ocupava na sociedade como um todo. As poucas publicações na área não eram inovadoras e permaneciam com o pensamento fiel à socialização.

A infância enquanto *categoria permanente* é representada numa *categoria estrutural da sociedade*, que é definida por um conjunto de parâmetros sociais ou estruturais.

[...] parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre as crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. (QVORTRUP, 2009, p.636)

Infância, ou aquilo que denominamos por, é resultado destes embates de *forças sociais* dos *diferentes parâmetros* que se relacionam socialmente, situados em uma época e um lugar, que concomitantemente se transformam, paradoxalmente permanece enquanto categoria estrutural para as crianças que por lá passam.

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la- para o que der e vier- por todo o período da sua infância. Quando esta criança cresce e se torna um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2009, p.637)

Sendo que a infância está submetida a um *contexto histórico*, denominado como *desenvolvimento da infância*, uma noção determinada pelos parâmetros sociais, estes parâmetros irão causar impacto nos diferentes grupos que compõe este contexto. É diferente ser criança hoje do que o ser a 100 anos atrás, como também o é diferente ser mulher, os parâmetros sociais “ditam” uma certa normativa aos diferentes grupos. A infância se modifica ao longo da história, ao mesmo tempo em que permanece enquanto *categoria*.

As *categorias geracionais* (infância, idade adulta, velhice) recebem o mesmo parâmetro social e lidam de forma diferente com estas forças, pois estão em posições diferentes na *ordem social*. Outra observação que se faz necessária é que a infância enquanto *categoria* é distinta da criança enquanto *sujeito*, o método para adquirir percepções tanto históricas quanto geracionais destas categorias não implica necessariamente a observação direta das crianças.

O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os

parâmetros exercem influencia sobre as crianças- tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância” (QVORTRUP, 2009, p.639)

As crianças ainda assumem posicionamentos diferentes em relação aos adultos, variáveis em relação às distintas culturas e sociedades que compõem. O que Qvortrup (2009, p.638) afirma é que “Há um impacto dessas macrovariáveis na infância”.

1.1.3 A criança enquanto ator social

Pensar a criança enquanto *ator social* é ter a compreensão que, desde muito pequenas, as ações das crianças são propositivas e intencionais, que há significado social partilhado entre as crianças em suas *culturas de pares*, com os(as) adultos(as)-crianças e crianças-adultos(as), e principalmente que as crianças têm os seus próprios interesses, problemas e buscas. “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem as suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15).

O entendimento das culturas infantis e uso do termo exclusivas, diz respeito às singularidades das crianças, seus modos próprios de conhecer o mundo. Modo singular, mas não isolado, exclusivo, porém não excluído, as crianças estabelecem suas grandezas dentro de suas próprias culturas com suas próprias lógicas, interesses e demandas. Em seus sistemas simbólicos que são diferentes dos do mundo adulto, com significados negociáveis, mutáveis assumindo formas distintas em relação ao “imutável” mundo adulto.

Os “novos estudos sociais da infância” é um campo que se desdobra a partir, deste novo olhar sobre a infância e as crianças, defendendo um espaço de estudo das crianças por elas mesmas, e não como cumprindo papel de caminho para estudo de outros fins. Esta nova abordagem tem como pressuposto 6 teses, formuladas por Prout e James:

A infância é entendida como uma construção social. A infância é uma variável de análise social. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudos em seu direito próprio. As crianças são E devem ser encaradas enquanto ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para estudo da infância. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está e empenha-se numa reconstrução da infância na sociedade. (PROUT; JAMES 1990, p.8 apud COUTINHO, 2009, p. 19)

(Re)pensar aquilo que se entende por infância legitimando-a enquanto instância de análise social, prestigiar as relações das crianças constituídas no social e cultural, estudar as

crianças em prol de suas próprias demandas e direitos é conceber uma outra e radical concepção sobre elas, crianças ativas que influem, modificam, criam. Para que assim as considere, implica em uma reconstrução daquilo que se entende por esta fase da vida, a infância, e quem compõe esta, as crianças.

O campo da Nova Sociologia da Infância estuda a criança por ela mesma, não mais estando obrigatoriamente ligada a família ou a outros grupos ou contextos que acaba por não legitimar as crianças em si e seus modos de *apreender* o mundo, é o rompimento com a visão prospectiva desenvolvimentista, e a legitimação das crianças, ou suas infâncias, enquanto objetos de estudo por **si mesmos**.

Corsaro (2011) nos apresenta a criança enquanto *agente social ativo*, seu conceito de *reprodução interpretativa da criança*, rompe mais uma vez com a visão tradicional de socialização da psicologia e sociologia, defendendo que a criança não apenas internaliza as práticas sociais, mas as interpreta, quando interpretamos algo não meramente reproduzimos, mas somos atores, imbuímos sentidos através desta interpretação.

Iniciar a reflexão sobre o conceito da *reprodução interpretativa* da criança, é partir do entendimento que a *apropriação* e os diferentes aprendizados das crianças não imitam ou internalizam o mundo adulto e sim que:

Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p.17)

Conceber a criança de forma não linear é compreender que seu desenvolvimento é singular e não unilateral, não são os estágios que comportam as crianças, mas as relações que estabelecem dentro de diferentes contextos que irão constituir seus aprendizados. São múltiplas as relações que as crianças estabelecem nesta busca pelo sentido e as possibilidades, plural novamente, de sentidos.

Para nos apresentar esta noção Corsaro (2011) propõe o modelo de espiral, que denomina como *teia global*, em que esta espiral é perpassada por diversos raios que delimitam assim faixas, locais, *campos*. Sendo estes raios estruturas estáveis (fixas), mas que mudarão de acordo com a cultura em quantidade e também mudam para a criança ao longo de sua vida, nos diferentes pontos de encontro de seu movimento de tecer na progressão desta espiral, em que encontra o mesmo raio em diferentes momentos, formando assim a teia de significados. Na progressão da espiral que a criança tecerá a partir de informações, relações, vivências e

experiências, perpassará estes raios em diferentes momentos de sua vida e a acompanha por toda ela. As crianças constituirão diferentes quadros culturais, sendo que esta ação de tecer será sempre coletiva, em diálogo, em partilha, em observação, em troca no “público”, em sociedade, entre seus grupos de pares ou entre crianças e o mundo adulto, nos diversos espaços sociais que as crianças ocupam.

Esses recursos coletivos, produtivos e inovadores das culturas infantis de pares são capturados pelos recursos básicos do movimento espiral e integrado no modelo de teias global. As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim o *desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares, que por sua vez, contribuem para a reprodução e a alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos* (CORSARO, 2009, p.39).

Como já mencionado, estas teias serão variáveis em relação ao número de raios (que são os campos institucionais) que sustentam esta espiral, em suas diferentes culturas e contextos históricos quais são instituídos. Este modelo de teia global apresentado por Corsaro (2011) simboliza uma metáfora para explicar/representar algo extremamente complexo e abstrato, que são as *culturas infantis* e este processo de apreensão/produção da criança. Se faz ainda muito útil a apresentação destes diversos pontos de encontro que se sobrepõem e estruturam esta teia, na qual as culturas se interligam, se cruzam e perpassam todo este tecer no percurso das crianças, a cultura é plural.

As *culturas infantis* são constituídas por estes sujeitos singulares crianças, que negociam os valores por lá estabelecidos. As crianças atuam ativamente na instituição destas grandezas, na interpretação do mundo, na resolução de seus próprios problemas. As crianças interpretam significam, resignificam, buscam curiosamente compreender as outras crianças e os adultos, os misteriosos conhecimentos e reconhecimentos. As crianças são sujeitos, inseridas e interligadas nas diferentes esferas sociais, compõem o mundo e atuam sobre ele.

1.1.4 Olhando a criança sob ótica da antropologia

Tanto as crianças quanto as infâncias são perpassados por diversas concepções situadas historicamente, socialmente e culturalmente. Os significados mudam de acordo com o tempo, assim como a sociedade que os partilha e produz *cultura*. Há diversos postulados

sobre a criança. Utilizarei um olhar da Antropologia que, como já citado, sendo a ciência que estuda a as diferentes culturas, se aproxima destas diferenças na tentativa de entender as crianças por elas mesmas. Trata das *culturas enquanto sistemas*, compreendendo os eventos dentro destes sistemas, escapando da ideia de se falar de criança de forma tão genérica em que se apresenta um conjunto de “reconhecimentos” que pode até conhecer as crianças, mas não as compreende. Compreender algo é distinto de apenas reconhecer, compreender exige envolvimento e apreço pelas crianças e suas infâncias.

Cohn (2005) reconhece o desafio que é estudar crianças e as legitimar como objeto de estudo, pois reina desde o senso comum a diversas abordagens do desenvolvimento, o pensamento delas como seres incompletos a serem formados e socializados. Pensamento que acompanha uma mudança desde os meados de 1960, em que outras minorias se legitimam enquanto *sujeitos sociais*.

Os primeiros estudos antropológicos que têm a criança como foco datam de 1920 e 1930 com a norte-americana Margaret Mead formada nas escolas culturais fundadas por Franz Boas, ela se preocupa em entender o que é ser criança ou adolescente em outras realidades socioculturais. Seu trabalho desenvolvido nas ilhas de Samoa, região norte do Pacífico, discorre sobre o que é propriamente a *cultura* na esfera do que é *particular* e o que é *geral*, no inato e naquilo e no que é adquirido.

Em sua vivência em campo nas ilhas, ela observa que a rebeldia adolescente norte-americana é cultural, não tendo bases biológicas inatas para tal, sendo que a própria ideia de adolescência não é universal e sim um *fenômeno local*. Gregory Bateson, antropólogo de formação, acompanha o estudo de sua esposa. Enquanto ela tomava notas, ele fotografava as crianças, criando um método de análise do cotidiano das crianças a partir destes ensaios fotográficos. Em seu livro, *Balinese Character: A photographic Analysis*, suas conclusões principais são sobre o modo de aprendizado dos balineses, que o casal definiu como visual, sendo pela *observação e cinestético* através da dança em que o professor-tutor movimenta o corpo de seu aprendiz, ensinando a passividade e uma consciência particular em relação ao seu corpo.

O conceito de cultura é revisto pelos antropólogos (as) entendendo que não são os valores e as crenças que são a cultura em si, sendo esta aquilo que os *conforma*, sendo conformados através de um *sistema simbólico* que opera em lógica particular, articulada pelos *atores sociais* para dar sentido a suas experiências (COHN, 2005). Ou seja, *cultura* é aquilo que institui uma ordem social, permite que as pessoas possam viver em sociedade,

compartilhando significados/sentidos, compartilhamento *possível somente através desta compreensão partilhada dentro do sistema simbólico comum.*

[...]a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (COHN, 2005, p.20)

A sociedade, assim, também é constantemente produto da estrutura social, mas vislumbrando como se dá esta estrutura de maneira diferente, numa produção constante de *relações* que a formam um **contexto social**. Não é mais uma totalidade estruturada a ser reproduzida, sendo entendida *como conjunto estruturado em constante movimento*, constituída por seus indivíduos e nas relações estabelecidas, numa constante recriação.

Rever a sociedade implica rever também o papel do indivíduo dentro dela. Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles são no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem interpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade. (COHN, 2005, p.20)

A antropologia também contribui com as metodologias de pesquisa para o reconhecimento destas *culturas infantis*, a etnografia se faz uma ferramenta útil para *apreensão* do que é ser criança e como isto muda de acordo com os diferentes contextos, pois a visão de criança bem como a pessoa humana como um todo mudará nas diferentes culturas, quais compõem estes contextos sócio culturais.

Quando falamos em *cultura*, falamos em *redes* (há ainda quem fale em *grelhas/formas*) *complexas* de relações que poderão ser diferentes das nossas, compreender o que é infância e o que é ser criança é complexo, sendo que agregamos a esta complexidade as diferenças de *sentido*, dependo de onde e com quem falamos, devendo lembrar ainda de seu contexto histórico, social e cultural.

Outro conceito que Clarice Cohn nos apresenta é o de *criança atuante*, que é aquela que assume papel ativo nas relações sociais em que partilha. A partir desta definição, entendo assim que a criança não incorpora os papéis sociais e sim *interage ativamente* nestas relações, consolidando estes papéis que irá assumir, não apenas os incorporando. Portanto, as crianças compõem estes sistemas e não apenas se apropriam, assim como aponta Cohn (2005) “Não é um sistema de relações anterior a criança, e sim sistema que ela também compõe”.

A compreensão da *cultura* como um *sistema simbólico* implica que esta não é algo dado que as crianças incorporam, concebendo-a assim como formulação de sentido daquilo que as rodeia. A concepção de cultura deixa de ser vista a partir de quando a criança elabora, ou o que a criança elabora, e sim qual o *sistema simbólico* que é utilizado para dar sentido às suas ações.

As crianças não são apenas produzidas pela cultura, elas são produtoras de cultura. Assim as crianças têm *autonomia cultural* (relativa) em relação aos adultos, elas dão sentidos ao mundo (ou aos seus mundos) em suas próprias experiências compartilhando suas *culturas infantis*. Esta autonomia é relativa, pois parte de um *sistema simbólico* compartilhado pelos adultos desta sociedade, num contexto social qual também partilham.

1.2 Cultura(s)

Algumas ideias que talvez façam sentido. Chamo aqui de ideia aquilo que elaboramos por ser algo, alguém ou algum conceito, por exemplo, temos diversas ideias daquilo que entendemos por família, mulher, homem, criança, infância. Criamos estas ideias a partir de nossas próprias vivências, informações, relacionamentos, conhecimento de mundo ou por aquilo que está culturalmente posto. Por diversas vezes aquilo que pensamos diverge do(a) outro(a), e é difícil mudarmos ideias que socialmente e culturalmente estão bem enraizadas, fincadas em certos estereótipos, em alguns casos, infelizmente, postas de forma incisiva por relações de poder. É difícil desconstruirmos uma ideia e a resignificarmos, mas se faz necessário. É preciso que façamos parte deste processo.

Isto que estou aqui chamando de ideias tem significado somente quando é partilhada, dentro de um grupo, dentro de uma *sociedade*, que partilha *cultura*. Que podem ou não estar em contato com outras *culturas*, outras ideias. Ideias divergentes. Ideias que se relacionam: se confrontam ou se abraçam. Ideias e mais ideias postas, criadas, modificadas, dentro, fora, a partir, ou em outras culturas.

A cultura não é uma determinante única que compõe nossa humanidade em sua totalidade, há vários “retalhos” que nos compõem como pessoa, como *ser humano*. Este ser é diferentemente construído a partir da cultura em que se insere, num eterno movimento de ir e vir. A cultura nos perpassa, os significados, modos de agir, nossas ações, linguagem, são influenciados pela cultura que influi sobre nós e nós influímos sobre ela. Pode ser entendida como um destes muitos outros pedaços de tecido, com múltiplas estampas que nos compõem. Nessa lógica, podemos tomar como exemplo o fato de nos enlutamos com a cor preta pela

morte, entendendo como perda e oferecermos nosso sentimento de compaixão à dor alheia quando esta não atinge diretamente nosso círculo de pessoas amadas. Os chineses vestem branco que seria a nossa cor da paz, enquanto os mexicanos articulam ruidosas e coloridas festas. Os *significados sociais* mudam de acordo com o local do qual falamos.

É nos significados sociais partilhados que conseguimos unir os retalhos desta colcha que somos, da sociedade a qual compomos, penso que seja possível ainda entendermos o significado como linha e a cultura como agulha. Esta agulha só vai tecer, unindo na possibilidade de laço, quando entende este mesmo laço composto no plural por culturas. “Afim, as culturas movem-se não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que podem vir a existir” (SANTOS, 1986, p.20).

A cultura é algo que está em constituição e não algo que somente já se deu, é processo e não objeto aprisionado. Eventos tradicionais de uma cultura, por exemplo, podem ser recorrentes, mas estarão dispostos dentro de outro grupo com diferentes sujeitos que agora o compõem, com diferentes possibilidades e novos sentidos dentro desta *realidade cultural* tendo as suas próprias lógicas internas. E ao mesmo tempo em que consideramos cada cultura em particular, não podemos nos esquecer de que há relação entre as culturas.

Numa sociedade há espaço a uma *realidade cultural comum*, se não houvesse esta possibilidade de significado partilhado seria impossível o estabelecimento de qualquer sociedade. Mas ao mesmo tempo em que há realidade cultural comum, estas culturas são resultado de histórias paralelas, histórias particulares que as compõe.

Quando nos aproximamos de uma cultura, sempre estaremos sujeitos a um relativismo na forma de considerá-las, pois nosso ponto de vista estará também situado em local diferente daquela que observamos. E ao mesmo tempo há um processo histórico em comum que poderá relacionar estas culturas, não sendo totalmente estranhas entre si, pois compõem uma sociedade que lhe é comum (em alguns aspectos). É necessário olharmos estas culturas diferentes de forma não extremista entre aquilo que é dentro ou fora, comum e divergente, conhecido e o estranho e sim com pontos que às vezes mesmo sendo comuns entre si, há possibilidade de construção de sentidos diferentes. De acordo com a abordagem escolhida neste trabalho, se torna inviável pensar a cultura de forma evolutiva, onde uma cultura se torna “maior” em relação a outra, e sim busca a ideia afirmativa que cada uma carrega suas histórias, particularidades e sentidos diferentes. Lógica diferente não é sinônimo de “apequenado” e sim pluralidade de possibilidades, quando concebo o plural como *plus*, como múltiplo, entendendo o heterogêneo como vasto, sendo que desta forma enaltece.

Nós como adultos (as) por diversas vezes compreendemos o nosso modo de fazer, nosso ponto de vista, nossa solução como os mais práticos, mais rápidos os melhores. Imersos (as) nesta preocupação constante em torno do produzir e toda “lógica da fazeção” dentro dos espaços educativos, nos esquecemos dos ricos e diversos caminhos que nos levam aos aprendizados impregnados de sentido.

Eu como pessoa gosto de viajar, é claro que me delicieo ao ver as pontas dos meus dedos sujos de grafite e meu desenho (ou rabiscos) da ponte japonesa nos Jardins de Monet finalizado, mas tenho de assumir que o meu amor com o impressionismo é amor antigo, teve algum outro encontro, alguma outra apreciação, uma paixão que me movimentou a viajar até Giverny. Nós gostamos de concluir nossos projetos, chegar a certos pontos que almejamos, mas este trajeto até este ponto, e tudo que nos compõem nos transpassa, nos transborda e também faz parte disto, carregamos conosco nossas trajetórias como pessoas, as nossas próprias histórias de vida, e por mais refugiados, isolados na solidão ou solidão, por mais criativa e inovadora que seja uma ideia (ou este mito da criatividade), o significado daquilo que criamos bem como *nossa criação é pública*, somos de certa forma eternos *co-criadores*.

1.3 Teoria interpretativa da cultura

Interpretar. 1. Ajuizar a intenção, o sentido de [...] 2. Explicar explicar ou aclarar o sentido [...]. (FERREIRA, p. 1127, 1990)

Prossigo a discussão do conceito de cultura com referencial da antropologia. Pretendo desenvolver a partir da leitura de “A interpretação das Culturas”, de Clifford Geertz ,um primeiro diálogo em torno da teoria interpretativa da cultura. O conceito de cultura que se desdobra vai ao encontro de Max Weber que apresenta o homem como animal amarrado em teias de significados que ele mesmo tece, portanto, Geertz diz: “[...] assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa em busca do significado.” (GEERTZ, 1989, p.15).

Quando queremos entender algo podemos partir daquilo que se fala, discute ou se produz neste campo. Geertz (1989) nos sugere voltarmos nosso olhar para aquilo que se faz. Em Antropologia, aquilo que se faz é a etnografia.

Não mergulho na densidade que é este método, mas julgo importante falar brevemente sobre. A antropologia contribui com as ciências humanas em geral, pois oferece esta

ferramenta científica de pesquisa, a etnografia, que busca pela interpretação de significados em seu. Quando te dou uma “meia piscadela” a minha intenção de comunicar minha “meia verdade”, ficaria perdida sem esta teia de significados que a anuncia e estaria apenas contraindo as minhas pálpebras inutilmente. Ou seja, a antropologia não é ciência experimental que tem como objetivo a busca de leis, e sim uma ciência interpretativa na busca de significados, é *aclarar* este sentido que antes permanecia obscuro no estranho desconhecido, busca compreender e conhecer este sentido não como alheio e sim diferente. O sentido é uma razão de *ser*, é se tornar compreensível, e o significar é ter este sentido, é expressar esta clareza da possível interpretação.

O significado é público, partilhado nas relações estabelecidas com o outro. A cultura, esta teia de significados, é desdobrada e tecida no público, partindo dos significados que são tecidos, estabelecidos, modificados nas relações com os outros, “A cultura é pública porque o significado o é” (GEERTZ, 1989, p.22).

A cultura é posta e, ao mesmo tempo, criada por nós e (re)criada nas diferentes relações que estabelecemos, que estabelecem conosco, é isto que dá sentido as nossas práticas. Há um saber por trás de nosso fazer, como nos vestimos, sentamos, comemos, falamos, há um significado público posto. Não adianta apenas sabermos fisicamente contrair as nossas pálpebras ou como nos sentarmos em uma cadeira para uma refeição, vai além do fazer algo, diz respeito ao porque faço desta ou daquela maneira, partindo desta ação social, neste sistema simbólico compartilhado. Como bem disse Geertz (1989), um sistema simbólico é orientado pelos seus atos.

Outro ponto que Geertz (1989) nos chama a atenção diz respeito às nossas produções a partir destas análises culturais etnográficas. O autor nos diz que isto que produzimos academicamente sempre será uma *verdade em segunda mão*, pois se mescla com o nosso próprio ponto de vista. Interpretar algo não é validar, isto que tento compreender, fechado em si mesmo, e sim uma tentativa de compreensão, de como as tramas se dão e quais são os entrelaçamentos dos sujeitos que tecem esta colcha.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p.24)

Dentro de cada contexto há algo de particular, um significado variável de acordo com o padrão de vida sob o qual ele nos é informado, nossa grande “sacada” então é a habilidade

de relacionar estes *outros* significados com os significados que nos pertencem, que nos são próprios, que nos constituem. Este movimento de tentar olhar, compreender, interpretar, este *significado* do ponto de vista diferente de minha banalidade habitual. Buscando esta interpretação nos atos dos sujeitos que compõem esta realidade cultural, partindo daquilo que nós especulamos sobre este significado, mas considerando o ato de especular como sendo reflexo do significado em si, desta realidade que é submetida às experiências dos sujeitos que a compõem. Ou seja, ao interpretarmos algo a partir destas nossas especulações, tomar consciência de até onde, nesta ânsia pela coerência, não sucumbimos às experiências, às ações sociais e às formas culturais articuladas por estes sujeitos em favor de nossos próprios interesses.

A busca em uma interpretação antropológica é “inscrever” este discurso social, descrevendo e registrando este momento para além desta ocorrência momentânea, sendo uma enunciação da ação. Aquilo que inscrevemos não é o discurso social bruto qual não somos atores, mas uma explanação das melhores conjeturas (GEERTZ,1989).

Entendo a *inscrição* enquanto uma *descrição densa*, e não especificação ou diagnose. A etnografia busca através de seu discurso o que o ato simbólico tem a dizer sobre si mesmo, discorre sobre as formas de sociedade que são aquilo que constituem a cultura.

1.4 Educação

"Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós".
(Manoel de Barros)

Ouvi certa vez que todo processo educativo é uma forma de sufocamento, uma comodidade bem fixada em suas certezas, que as crianças incomodam esta linearidade e abalam esta estruturação. Penso que educação é mais do que o ato de organizar saberes, empilhar conhecimentos, sufocar o orgânico. Penso que Educação tem a ver com esta curiosidade presente nos olhares, que cruzam com o meu, dos “pequenos” sujeitos históricos, sociais e culturais que estão nestes espaços educativos. Penso que se faz urgente impregnar de sentido e devolver vida à nossa docência. Todos nós temos necessidade de novidade, de

construção e reconstrução, a criança desvela e apresenta a sua novidade se assim permitirem. Penso aqui, sobre os espaços de educação infantil, em que a criança tem que pedir licença, sendo que a lógica deveria ser a promoção desta curiosidade e não esta permissão de passagem do vir a ser.

Definimos a todo o momento aquilo que é “para crianças”, nós adultos detentores de nossos saberes, demarcamos ou caricaturamos como isto ou aquilo deve ser feito, ditando em termos de vestuário, comida, modos, acessos ou não acessos à espaços, produções culturais, e tudo que nos for possível, o que pertence ou não pertence às crianças. Ora, quando definimos algo como sendo infantil estamos indicando ou apresentando isto de maneira distinta daquilo que é nosso e aquilo que é do outro. Quando definimos, operamos em uma lógica mais racional, apresentamos este objeto em seus detalhes, características, diferenciações, de certa forma convicta nestes nossos saberes e todas as suas austeridades.

Ocorre aqui certo absurdo qualquer, em tentar definir previamente aquilo que se trata do humano, do cidadão, das relações, das identidades, dos sujeitos, dos **atores sociais**. Em nossas instituições de Educação Infantil temos longos e diversos planos a se trabalhar com as crianças, com uma longa lista de objetivos para “correr atrás”.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos, científicos, a presa de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou o usuário de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou pretendemos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para albergá-las (LARROSA, 1998, p.68).

Quando pensamos com o outro, este é algo que nos escapa, nos extrapola, aquilo que ainda *não sabemos*, mas esperamos saber, em sua inquietude e não captura, a insegurança de nossos não saberes. “Pensar a infância como algo outro é justamente pensar esta inquietude, esse questionamento e esse vazio” (LARROSA 1998 p. 69). Se encontrar com o outro é dar espaço a esta novidade da infância, em que somos corajosos(as) o bastante para nos encontrar com aquilo que não nos é reconhecível ou familiar. Não é mais uma objetivação a se fazer em nossa prática docente, e sim receber este vazio instavelmente subjetivo.

A Infância como algo outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite

exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites. Portanto, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da Infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: a medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e nosso poder. (LARROSA, 1998, p.70).

Adentrar no território da Infância é antes de tudo pedir licença e partir daquilo que por lá se faz, do que lá se conhece, quais são as grandezas e importâncias por lá acordadas e principalmente ter a *curiosidade* como bússola. Considerar de suma importância esta necessidade de novidade, de expressão, de brincadeira que é comum a toda nossa humanidade. Se encontrar com esta criança é lhe dar espaço, tempo, *ausculta*.

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Nós adultos temos de nos colocar no lugar de escutar aquilo que as crianças têm a nos contar, de “suspender” o juízo, “cultivar a atenção e a delicadeza”. Numa lógica que nos é posta na sociedade da informação em que vivemos onde todos sabem de tudo, parar por um momento e “cultivar a arte do encontro” é cada vez mais raro e mais difícil, porém se torna urgente, sadio e fundamental para a legitimação dos *saberes das crianças*. Não me apraz o demasiado uso dos verbos imperativos, das certezas postas, das ordenações, mas se faz aqui necessário e válido reconhecer: **as crianças são autoras de suas ações, de suas produções de suas próprias experiências.**

1.4.1 Experiência

Temos falado muito de experiência em Educação, nos deparamos com as várias ideias sobre sua concepção, sobre sua utilidade, das várias nomeações daquilo que é. Enche-se a palavra experiência das diversas concepções, informações, mas não necessariamente este encher é sinônimo do significado daquilo que de fato a experiência poderá ser. Larrosa (2002) nos convida a pensar a *experiência* com seu par *sentido* enquanto uma relação conjunta, a *experiência enquanto um acontecimento com sentido*.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21)

Informação não é sinônimo de conhecer algo, para conhecer é necessário espaço, tempo e esvaziamento de nossas concepções, deixar de lado novamente as nossas certezas. Larrosa indica ainda a informação e excesso de informação enquanto uma antiexperiência, na ânsia de se estar sempre informado nada nos “acontece”. Como se aprender fosse reduzido ao mero consumo desta informação, consumo sendo momentâneo e assim que se consome é necessária alguma nova informação.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p. 26)

A cada dia se vive mais o pontual, o fragmentado, se tem muito, mas é impossível montar o todo. O tempo de uma forma que nos é prejudicial, em prol de suprir esta demanda de informação, do ter que se fazer. E “(...) por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

O *sujeito da experiência* é aquele que se deixa afetar, deixando que o acontecimento o perpassa. Neste perpassar que há possibilidade de se deixar afetar, há possibilidade e abertura à mudança, à transformação. O *saber da experiência* está intrinsecamente ligado com a elaboração do sentido, elaboração esta que é particular a cada pessoa de acordo com seus trajetos de vida. Saber subjetivo, este saber não como algo externo a nós armazenável, mas como esta elaboração de sentido, a partir das experiências que nos acontecem, experiências que também serão subjetivas e singulares a cada diferente pessoa que as vivencia. O *saber da*

experiência tem condição existencial, não há como separar o sujeito de seu saber, de seu saber real, de sua vida real, um saber vivo.

Capítulo 2 A produção cultural das crianças/na infância

2.1 Culturas da Infância

O conceito de *culturas da infância* tem sido pensado e elaborado pela nova Sociologia da Infância. Este conceito aponta as múltiplas capacidades das crianças em construir de forma *sistematizada* significados, entendendo suas ações como intencionais e propositivas, não são desapropriadas de sentido ou mera internalização do observado, as crianças são *co-construtoras* do mundo a sua volta, elas têm seus próprios problemas e vontades. Devemos levar em conta ainda que seus sistemas são distintos dos adultos. Conceber este conceito em termo plural é considerar que as culturas mesmo sendo particulares não são individualizadas, isoladas, as culturas são atravessadas por outras culturas, produzidas nas diversas relações estabelecidas pelas crianças. O modo pelo qual as crianças dão *sentido* ao mundo através de suas *práticas sociais* são diversos, são plurais também. Elas estão envolvidas nesta complexidade de significados, sentidos, percepções, padrões, signos, dentre outros, que compõem a sociedade a qual fazem parte. Sociedade esta que acompanha um processo histórico, estando em constante processo de mudança das diversas relações que a constituem, assim como a cultura e as culturas da infância, sendo inviável generalizar de forma única num certo modo, num certo período, as múltiplas e ricas percepções, representações, ações das crianças.

2.2.1 Culturas de Pares

Numa primeira abordagem tradicional sobre a *cultura de pares* esta ainda era somente levada em conta numa lógica de causa, de resultado, no que esta iria acarretar de positivities ou negatividades no desenvolvimento individual da criança, num entendimento de cultura a ser internalizada através de normas de sociabilidade que orientariam o comportamento. Para ser possível o diálogo com a *reprodução interpretativa* é fundamental a mudança de concepção no conceito de cultura, entendendo-a sempre em relação ao **grupo**, o que a constitui são os artefatos culturais e em seu significado partilhado. Este significado é negociável a cultura de pares, é *performática* não um conjunto normas estabelecidas antes da

ação coletiva. A cultura só é possível no partilhar, no encontro com o outro e no outro que me compõe.

Entendendo e usando o termo *pares* especificamente para se referir ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias Corsaro (2011), apresenta intercalando com relatos de seus estudos de campo etnográficos que nestes seus grupos de pares as crianças produzem diversas culturas locais, com significados partilhados e negociáveis dentro destes grupos ao mesmo tempo em que produzem estas culturas locais contribuem e afetam as culturas mais amplas em contextos que as crianças e suas culturas também compõem.

As crianças se apropriam criativamente no mundo adulto para produzir suas próprias *culturas de pares*, elas se apropriam de informações na busca de respostas de suas próprias questões, seus próprios problemas, numa lógica diferente do mundo adulto. O estudo da criança a partir dela própria e em sua cultura de pares se faz necessário e é obviamente legítimo.

As crianças se envolvem em ações partilhadas em seus grupos, elas criam e operam num movimento constante entre o *fantástico* e o *real*. O que quero chamar a atenção é algo banal, algo bem conhecido, mas que por diversas vezes é desconsiderado: *as crianças são extremamente criativas, produzem suas próprias culturas e desde muito pequenas têm sua autonomia relativa*.

Este processo de *apropriação criativa* da criança é a ação que compõe a *reprodução interpretativa*. Corsaro (2011) conceitua três tipos de ações coletivas das crianças sendo estas indissociáveis entre si, uma ação é consequência da outra sendo apresentada nestas três facetas para nossa melhor compreensão: 1) ***apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças***; 2) ***produção e participação de crianças em uma série culturas de pares***; 3) e ***contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta***.

2.3 Reprodução interpretativa das crianças

Corsaro (2011) nos apresenta um possível ponto de vista sobre o conceito de *socialização*, diferente da concepção desenvolvimentista tradicional que cunhou e entendia este conceito como a internalização dos conhecimentos que as crianças necessitavam para se inserir no mundo adulto que as aguardava, ele reconhece que no processo de *socialização* as crianças vão muito além da internalização.

O que é fundamental para esta visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta- como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (Corsaro,1992; James, Jenks e Prout,1998 apud CORSARO, 2011, p. 31).

As crianças transbordam esta lógica individualista e prospectiva, concebendo assim socialização como processo de *apropriação, reinvenção e reprodução criativa*. Porém, ao se empregar o termo *socialização*, mesmo o concebendo a partir de um ponto de vista diferente, este vem carregado com o significado de seu uso anterior. Sendo assim, Corsaro (2011) propõe o emprego e noção da *reprodução interpretativa da criança*, as crianças não apenas “consomem” a cultura que está posta socialmente, mas também a recriam e (re)significam para seus próprios usos. Elas interpretam.

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

As crianças criam as suas próprias culturas em seus *grupos de pares*, elas são criativas e não se limitam a visão tão restringida de internalizar a sociedade de modo passivo. Dentro dos grupos de pares os significados são negociáveis e as possibilidades sempre múltiplas. As crianças afetam a produção e mudanças sociais ao mesmo tempo em que também são afetadas por estas mudanças.

2.3.1 Linguagem e Rotinas culturais

Para melhor apresentação e compreensão da noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) nos convida a observar pertinência de dois de seus elementos constituintes: *Linguagem* e as *rotinas culturais*. O primeiro diz respeito à importância e fundamental função da *linguagem* na participação das crianças em suas culturas, como *sistema simbólico* que codifica esta estrutura local, social e cultural, podendo ser entendida como *ferramenta* para tal codificação e criação destas realidades e rotinas da vida social concreta. O segundo diz respeito ao caráter habitual e possível previsibilidade de certas ações, acontecimentos e

momentos que compõem o dia a dia das crianças. Esta previsibilidade traz segurança aos *atores sociais*. Ao participar das rotinas culturais as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis, ao mesmo tempo em que podem ocorrer mudanças a partir das diferentes interações dos *atores sociais* envolvidos. Como, por exemplo, nos jogos de esconde que os bebês tanto gostam, este pode ser entendido como tentativa de estabelecimento de um entendimento-ação compartilhada, tanto entre bebê-adulto, ou bebê-bebê. As crianças são expostas a conhecimentos locais e demandas comunicativas que por diversas vezes não compreendem na totalidade, mas esta *interação previsível* dentro de um *movimento negociável* prossegue dando continuidade a este **entendimento partilhado**.

Podemos dizer então que as rotinas são estes possíveis e “previsíveis” encontros entre os atores sociais, em espaços, momentos, ações; nestas *relações culturais* as crianças dão sentido ao mundo, mesmo havendo esta previsibilidade do momento e até mesmo dos atores envolvidos, haverá sempre espaço ao novo e ao desconhecido nas relações estabelecidas que são ímpares, sempre serão inovadoras, de alguma forma diferentes.

Capítulo 3 : Desenho

“Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. (...) o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas e bichos. E vemos? Não, não vemos. (...)Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos.”

(Otto Lara Resende)

Tudo aquilo que vive se movimenta, e é neste movimento que nossos encontros se dão. Este encontro pode ser ponto, mas é no traço que a gente vive. O significado e sentido, ao mesmo tempo que é subjetivo e individualmente poderá ser meu, só existe no social, nestas pontes fundadas nas relações que estabeleço com o meio, com o outro, com aquilo que me toca, sendo as estacas que seguram esta ponte as diversas formas de manifestações de nossa humanidade. Se for no caminhar que encontro estas minhas experiências, se é no perpassar e não no ficar que encontramos esta superfície sensível, não há como “estancar” o aprendizado de nossas crianças em nosso olhar adulto supervisionado, em nossas atividades propostas; as crianças transgridem (ou tentam) esta linearidade que é sobreposta como grades ou grelhas sob as suas experiências.

Neste momento do desenvolvimento de minha escrita, parto da reflexão especificamente em torno do desenho enquanto linguagem e produção das crianças e algumas reflexões acerca dele, mas considero válido ainda deixar aqui o apontamento que as crianças estabelecem suas experiências na integridade de seu ser, usufruindo de múltiplas linguagens, através de suas infinitas ações, em suas brincadeiras, dentre suas infindáveis “peraltices”.

Nesta seção tomo como referência basilar três livros principais, sendo: *Imaginação e criatividade na infância* de Vygotsky (2014); *Formas de pensar o Desenho* de Edith Derdyk (2010); *Imaginação e linguagem no desenho da criança* de Sueli Ferreira (1998).

Dialogo com outros (as) autores (as) que contribuíram para a reflexão acerca do tema, quais encontrei ao longo de minha graduação e me instigaram nesta escrita aqui desenvolvida. Aqueles que retomei e busquei mais atentamente foram: *O desenho cultivado da criança* de Rosa Ivanberg (2013), *A constituição social do desenho da criança*, de Silvia Maria Cintra da Silva (2002), que foi o livro chave deste meu percurso, qual me encontrou no meu segundo ano de graduação sendo estopim desta minha busca.

Ainda compõem este diálogo, Luciana Esmeralda Ostetto, que nos convida a acolher o *ser poético* das crianças e Maria Isabel Leite no entendimento do desenho enquanto um espaço de produção cultural das crianças.

Cabe salientar que a apresentação de tais obras e referenciais tem por objetivo situar os debates sobre o desenho no campo da educação infantil e que a partir de tais posicionamentos a escolha teórica deste trabalho se delimita.

3.1 A concepção histórico- cultural e a figuração no desenho

A concepção histórico-cultural de L.S. Vigotski tem impacto decisivo sob uma mudança de visão da criança dentro do campo da psicologia e data do início do século passado, revolucionária ao seu período, concebe o desenvolvimento relacionando dialogicamente o plano *biológico* e *sócio-histórico*. A criança (pré-escolar) passa a ser entendida enquanto sujeito, esta que dialoga com seus pares, com os adultos, com a sociedade e com a cultura qual compõe, sob prestígio de sua história e cultura. Esta concepção histórico-cultural reverbera até o momento atual e tem suscitado relevantes estudos e reflexões dentro do campo do desenho da criança, nos fornece elementos de respaldo para a compreensão de como se *constitui o conhecimento*, a *figuração*, a *realidade* e a vinculação da *imaginação* e da *realidade* na *atividade criativa*. Prestigiar estas formas de constituição do desenho, implica em outra e nova interpretação sobre o seu processo de elaboração.

Na obra *Imaginação e criatividade na Infância*, Vigotski (2014) aborda problemáticas em torno do desenho infantil em relação a *imaginação* e a *transversalidade do processo criativo*, ainda nos apresenta os estudos de Kerschensteiner⁵ que foi um prestigiado pedagogo Alemão de Munique, que estudou o desenvolvimento do desenho da criança, sistematizando-o em quatro estágios: 1º) *estágio do esquema*, 2º) *estágio da forma e da linha* 3º) *estágio da representação realística* e 4º) *estágio da representação plástica*.

O primeiro **estágio do esquema**, parte da criança em idade pré-escolar, cuja criança representa de forma *esquemática* os objetos, distante ainda de seu aspecto real. Para a representação da figura humana a criança se limitará a representar a cabeça, as pernas, as vezes os braços ou o tronco e assim finaliza sua representação, estas representações são denominadas como *seres esquemáticos*. Respalda em Corrado Ricci (1901) que investiga desenhos infantis, as crianças limitam suas representações em partes que compõe a figura humana e não na sua integridade, pois para a criança já se faz suficiente desta maneira, para ela há o entendimento de que se trata de uma figura humana, cumprindo assim o papel de

⁵ Impossível buscar na referência à Kerschensteiner mais informações sobre seu estudo no campo do desenho da criança, a obra em questão é *O desenvolvimento da criatividade artística na criança* se tratando da tradução do alemão para o russo, referenciada em russo por Vigotski (2014), ainda não traduzida para o português.

significar esta sua representação. Outra característica é que neste estágio as crianças desenham de memória, não copiam de um modelo, elas desenham o que sabem sobre as coisas, as suas características mais importantes, não aquilo que se vê ou a imagem que formam sobre as coisas. Resultando naquilo que é designado como desenho em raio-x, assim a criança é mais *simbolista* do que *naturalista*, entendo que neste estágio o desenho da criança é uma *narração gráfica*, um *relato gráfico* sobre o objeto que ela representa “[...] quando a criança esta desenhando pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse descrevendo-o” (VIGOSKI, 2014, p. 99).

Estes *esquemas figurativos* são constituídos a partir das percepções da criança, sendo impossível separar esta *percepção visual* de seu *significado*, a criança atribui significado em sua representação ela não se preocupa somente com a forma deste objeto, ou seja, a criança interpreta aquilo que vê. Ao ver um livro a criança o vê como livro, e não como um retângulo com determinada espessura cor ou tamanho.

O segundo **estágio da forma e da linha** a criança tem como intenção não apenas nomear as características concretas do objeto descrito, mas relacionar as formas entre as partes deste objeto qual pretende representar. Aqui a criança utiliza tanto a *representação esquemática* quanto a *representação formal*, ainda há esquemas de representação e uma tentativa da representação da realidade formal, podendo ser entendido enquanto uma transição na busca mais realista de representação.

O terceiro *estágio da representação realística* a representação esquemática desaparece do desenho da criança e assume forma de *silhueta*, *contorno bidimensionais*, a possivelmente ainda dará uma ideia de perspectiva, mesmo geralmente desenhado no plano a criança esta mais vinculada a sua representação de modo à sua imagem real. Sendo esta a etapa que a maioria das pessoas, tanto das crianças e os adultos estancam, poucos(as) são aqueles que seguem ao quarto estágio do desenvolvimento do desenho.

O quarto **estágio da representação plástica** há utilização de luz, sombra, perspectiva, sugestão de movimento, numa impressão plástica tridimensional do objeto, todas as partes visíveis dos objetos aparecem.

Pensar o desenho da criança dentro de estágios na teoria histórico-cultural pode causar alguma estranheza, mas faz sentido a medida que há um percurso gráfico de representação que a criança faz no desenvolvimento de seu desenho, sendo este não inato, mas desenvolvido através de conhecimentos, técnicas gráficas e apropriações por parte da criança, ao mesmo tempo interligado sempre ao seu modo de enxergar o mundo e ver-se nele. Há quem diga que crianças não desenham de memória e também observam aquilo que desenham, aqui minha

intenção foi apresentar aquilo que Vigotski (2014) trouxe ao meu conhecimento através dos estudos de Kerschensteiner. Outra ponderação ainda, é que nesta sua obra Vigotski (2014) se refere à criança enquanto artista e utilizando referência a outros estudiosos, utiliza a palavra “talento” artístico para se referir as crianças que completam todos os estágios. Legitimar aquilo que a criança faz enquanto arte ou ela enquanto artista, me renderia outra monografia, o uso da palavra talento e este inatismo que ela carrega acaba por ser um paradoxo, situada na terra histórico-cultural, acredito se tratar de uma tradução infeliz ou aquilo que consta nas referenciais usufruídas pelo autor, situadas em meados 1930, não necessariamente que o autor tenha concordância com o uso da mesma.

3.1. Imaginação dialogando com a criatividade e realidade

“[...] nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: em toda invenção existe sempre uma colaboração anônima”.

(Théodule-Armand Ribot)

Há certa aura em torno da criatividade, um mito que a envolve com vestes apoteóticas, como se esta divindade fosse dom de alguns e lamurias na privação de outros. Vigotski (2014) defende que a *criatividade* terá sempre sua *origem no social*, resultante das trocas simbólicas que estabelecemos.

A *atividade criativa* é a atividade humana criadora de algo novo, uma representação de algo constituído nesta atividade. É possível fazermos duas distinções em relação a *atividade criativa*, sendo que a diferença está no tipo de ação que move a atividade; A primeira denominada como *reprodutiva* ou *reprodutora*, quando em nossa criação, esta é entrelaçada fortemente com nossa memória, quando busco em meu referencial *traços destas impressões vividas*, do mesmo modo quando estou representando algo a partir da observação na presença de um modelo, *reproduzo* aquilo que está em minha presença, repito com maior exatidão ou não, dizendo respeito aquilo que já existe anteriormente, preservando minhas experiências anteriores. É uma atividade então *reproduzida*, meu “produto” é um semelhante ao meu conhecimento.

A outra ação é a *combinatória*, quando *projeto* algo em minha criação. Projetar tem haver com distancia, quando me distancio adentro ao que não conheço, sendo possível o encontro com o novo.

Além da atividade reprodutora, é fácil descobrir no homem outro tipo de atividade, a que combina e cria. Quando imaginamos alguma projeção no futuro, como, por exemplo, a vida humana em uma sociedade socialista, ou quando pensamos em fatos muito antigos da vida humana e da luta do homem pré histórico. Não nos limitamos a lembranças de estímulos passados que causaram impressões em nosso cérebro, pois não conhecemos esses eventos no passado nem os do futuro e, ainda assim podemos formar uma ideia, uma imagem (VIGOTSKI, 2014, p.3).

Toda atividade humana que não é *reprodutora é combinatória*, podemos combinar elementos conhecidos, vividos, nossas experiências, porém nós (re)-elaboramos, (re)-criamos, modificamos nosso presente projetando-nos ao futuro (ou ao novo).

Imaginação ou fantasia é esta possibilidade de novidade a partir desta capacidade combinatória, não somente aquilo que parte do irreal, do surreal, ela pode ser entendida enquanto elemento fundamental de toda atividade de criação humana.

Da mesma forma a débil chama de um fragmento de madeira, uma tocha primitiva, conduz-nos através de uma longa série de invenções até a iluminação a gás ou a iluminação elétrica. Todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada. (DERDYK, 2014, p. 4)

A nossa concepção posta em torno da imaginação não corresponde ao seu papel social, nem ao sentido científico da palavra. Nos mais simples atos não somente nos grandes feitos, a criatividade que é elemento da imaginação, está presente nas mais simples ações combinatórias a fim de se criar algo novo, um instrumento, solucionar um problema.

Esta atividade combinatória irá ser também um processo, com formas mais simples inicialmente e se complexificando, cada etapa etária do desenvolvimento, tem uma expressão particular, cada período da infância tem sua forma própria partindo de sua realidade conhecida. Segundo Vigotski (2014) a imaginação não se encontra isolada da realidade, há quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa a realidade, sendo a *imaginação uma função necessária a vida humana*.

A primeira forma desta vinculação da fantasia com a realidade, diz respeito ao repertório do ato imaginativo sendo tomado de experiências, da realidade.

Seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada. Só as representações religiosas ou míticas da natureza humana poderiam atribuir ao processo imaginativo uma origem sobrenatural, não vinculada a nossa experiência passada. (VIGOTSKI, 2014, p. 10).

Mesmo as mais elaboradas e criativas das fábulas fantasiosas, nada mais é que a complexificação de combinações de experiências passadas, vividas, reais, ou seja, os

elementos (reais) são combinados com novos arranjos. Mesmo a imagem de seres mitológicos (não reais) é a nova possibilidade da combinação de elementos conhecidos no real, a fantasia assim se constitui de possibilidade de arranjos com elementos captados do real, quando maior for a amplitude das experiências das crianças, maior será seu repertório, suas possibilidades de combinação.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOSTKI, 2014, p. 13)

Torna-se fundamental que em nossa ação docente possamos ampliar a experiência das crianças, onde estas são a base para sua *atividade criativa*, a realidade vivida pela criança dialoga com a fantasia, quanto mais vasta for sua experiência, maior será a quantidade de elementos para sua ação combinatória, a fantasia busca na memória estes elementos e elabora inovadoras combinações.

A *segunda* forma é subordinada a primeira lei, é necessário termos experiências e recorremos a elas em nossas elaborações e novas elaborações, mas nesta segunda forma a elaboração de fantasia não parte diretamente do meu real vivenciado, e sim se desdobra na narrativa da experiência alheia que me é comunicada. Através de uma narrativa escrita, de uma imagem que carrega, por exemplo, prestações históricas, onde:

Essa forma de ligação torna-se possível apenas graças a experiência alheia ou a socialização. Se ninguém tivesse visto nem descrito um deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível. É só porque a minha imaginação trabalha, não livremente, em ambas as situações, mas sim orientada pela experiência alheia, agindo como se fosse conduzida através de outros, é só graças a isso que pode conseguir o resultado obtido na situação presente, no qual o produto da imaginação concede com a realidade. (VIGOTSKI, 2014, p. 15)

Aqui a imaginação é elemento fundamental para o desenvolvimento humano, respaldada na experiência histórica e social de outros, é condição à atividade intelectual de todo ser humano. Ampliando as fronteiras de nossa experiência, tanto em relação a espaços físicos, quanto a tempos históricos distintos, “[...] em todos estes casos, nossa imaginação está a serviço da nossa experiência” (VIGOTISKI, 2014, p. 15).

A *terceira* forma de ligação diz respeito a conjunção emocional, dependendo de nossos sentimentos, percebemos a realidade que nos cerca de maneiras diferentes, da mesma forma em nossas *combinações da fantasia*, as imagens agregam-se a partir de um *tom afetivo*

comum, os sentimentos irão influenciar na escolha, constituição, elaboração do desenho. Vigotiski (2014) partindo de Ribot nos apresenta, de maneira sucinta, a lei da representação emocional, onde as diversas formas de representação carregam consigo elementos afetivos. Tudo aquilo que é construído na fantasia nos atinge emocionalmente, esta construção imaginativa não necessariamente é correspondente a realidade, mas nos provoca medo, alegria, candura, repúdio, sentimentos que são reais. Ao nos envolvermos em uma narrativa, por exemplo, nos contagiamos emocionalmente aquilo que os personagens, que por lá criados, vivem. Uma relação recíproca entre imaginação e emoções, onde há dois sentidos nesta relação, quando há influencia dos sentimentos sobre o nosso processo de criação e também o outro movimento, quanto as diferentes formas destas criações, já materializadas, nos atingem em nossos sentimentos.

A *quarta* e última forma depende da terceira, mas se diferencia nesta construção cuja imaginação se “cristaliza” se transformando em um objeto real que fará parte da realidade, a imaginação é convertida em objeto uma máquina, um instrumento, uma pintura, que começa a existir no mundo, influenciando-o. Estes objetos carregam consigo uma história e também a emoção que no ato criativo está presente, a criação é constituída por pensamento e emoção. A emoção que está presente na obra em sua criação, é evocada também para aqueles(as) que a presenciam posteriormente, no envolvimento de quem a cria e quem prestigia. A imaginação e os objetos que são criados nestes processos criativos possuem ainda uma lógica interna, instituída entre o sujeito que cria e sua criação, que mescla realidade e fantasia, fantasia que inova e respalda-se nos elementos reais.

A imaginação é um processo de composição extremamente complexo, esta criação não é algo imediatista e sim resultado de um longo processo. No início deste processo estão as nossas *percepções internas e externas* que são elementos fundamentais de nossa experiência, aquilo que a criança desde muito pequena vê, ouve, toca são as bases para a sua futura fantasia, a partir destas percepções há início de uma complexa elaboração, sendo estas partes constituintes dissociadas e associadas *partindo das impressões adquiridas através das percepções*.

Para ligar diferentes elementos em uma nova combinação, o ser humano precisa primeiro dissociar-lo do todo, percebe estes traços individuais, misturando estas partes em outras, integrando assim sua criação.

As crianças em suas criações por diversas vezes exageram em partes, detalhes que percebem, este exagero é despertado pelas coisas que afetam a criança, que a criança percebe enquanto extraordinário, o exagero é necessário a imaginação a possibilidade de invenção de

acordo com aquilo que lhe apraz. O exagero está presente na humanidade, esta dimensão de grandeza, de se abrir a amplitude da criação.

Vemos, assim, que o exagero tal como a imaginação de modo geral, são tão necessários na arte como na ciência. Sem essa capacidade, que se manifesta tão comicamente no conto da menina de cinco anos e meio a humanidade não teria sido capaz de criar a astronomia, a geologia, e a física. (VIGOSTKI, 2014, p. 29)

Outro momento do processo imaginativo é a associação, a ligação destas partes dissociadas e modificadas. Esta combinação se guia por diferentes motivações, tanto emocionais, quanto subjetivas, cumprindo ainda a fins científicos de agrupamentos. Não necessariamente realizar este agrupamento é sinônimo que se completou esta atividade imaginativa, o que indica o seu final, ou o final de um destes processos, é a cristalização desta imaginação em algum objeto material/real.

A ação criadora terá como propulsora alguma espécie de necessidade, de inadaptação, de busca por mudar algo ou criar, mais um dos elementos contra a ideia de uma criatividade espontânea. O desejo somente não será suficiente para a criação de algo, segundo Vigostki (2014) usufruímos de *imagens de surgimento espontâneo*. Para este autor, essas imagens habitam nosso inconsciente, habitam as formas, por vezes ocultas, de nosso pensamento por analogia, a grosso modo quando pensamos de forma relacional, utilizamos o que sabemos de uma determinada área pra tentar resolver problemas de áreas estranhas a nós.

A imaginação depende sempre de nossas experiências, de nossas vivências, de nossos repertórios, a necessidade, o desejo impulsiona, mas será dependente desta fundamentação instituída na experiência real. A criatividade depende ainda do contexto qual estamos inseridos, em uma época, e um ambiente, acompanhando também um processo histórico os acessos ou não acessos, os meios e possibilidades ou impossibilidades ao viabilizando ou impedindo o processo de criação.

3.2 Pensando com Edith Derdyck

Dercyk (2010) nos traz relevante reflexão em torno da leitura do processo de aquisição da *linguagem gráfica da criança*, numa visão orgânica, entendo esta enquanto um processo com idas e vindas não somente uma evolução “etapista” linear. Sendo o *ato criativo* natural, um processo existencial e o *desenho* uma linguagem em sua potência expressiva e poética.

O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca do conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente. (DERDYK, 2014, p. 19)

A linguagem gráfica faz parte do universo gráfico infantil, que terá uma sensibilidade particular à criança, pelas formas diferentes de apreciar e apreender aquilo que a cerca, porém não excluídas do restante de nossa humanidade. Uma questão se faz fundamental: Como convidar então os adultos que se relacionam dia a dia com as crianças nos ambientes de educação infantil, a adentrar esta forma diferenciada e curiosa da criança de expressar, representar, conhecer, o mundo que lhes envolve através de seus desenhos? Derdyk (2014) nos aponta novamente a velha e boa, interdisciplinaridade, entendendo esta enquanto a curiosidade adulta acerca de outras áreas, de outras crianças, de outras infâncias.

É necessário rompermos com estereótipos que envolvem a Educação Artística, e concepções acerca do desenho, em que a Educação Artística é vista enquanto atrativo, espaço para se aliviar as tensões das crianças, os trabalhos manuais sendo confinados a datas comemorativas ou eventos da vida escolar, ainda servindo a comunidade ilustrando grandes acontecimentos. Se nós como educadores não possuímos uma *vivência prática* e efetiva das linguagens expressivas, cairemos nestes mesmos equívocos. Uma educação carregada de especializações, numa cultura urbana/moderna que nos ensina a vivermos as especialidades, uma fragmentação do conhecimento acaba marcando e perpassando também a vida escolar das crianças e suas infâncias. Separa-se teoria de prática, fazer de reflexão, numa relação de poder reproduzida e marcada entre adulto-criança, pais-filhos, Estado-cidadão. A *vivência prática* pode ser esta possibilidade de *auscultar* melhor as crianças e trazer integridade ao processo educacional, não somente o desenho pelo desenho, o fazer pelo fazer, mas o sujeito criança (sujeito global) que faz, cria, interpreta e (des)-faz, (des)-cria, e (des)-interpreta através do seu desenho, e tudo aquilo que lhe compõe e também o perpassa.

A criança ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala.

Para o educador da pré-escola é essencial absorver a noção da possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas, simbólicas, enfim, de tudo que concorre para o pleno desenvolvimento da criança. (DERDYK, 2014, p. 21)

Para mudança de uma concepção a cerca deste fazer das crianças, é necessária uma primeira apresentação dos *conceitos* e *pré-conceito* em torno do desenho. Derdyk (2014)

compreende o desenho enquanto *linguagem*, nesta infeliz lógica de fragmentação do processo educativo e de nossa fragmentação do conhecimento, o desenho enquanto linguagem de comunicação acaba assumindo papéis utilitaristas específicos, um instrumento restrito a sua função, por exemplo, o arquiteto que desenha utilitariamente cumprindo seu papel de projetar. O desenho é também instrumento de trabalho enquanto linguagem, porém não é esta sua única identidade. Nós como professores(as) tentamos por diversas vezes *ensinar a desenhar*, como se ensina a escrever, a se comunicar, claro que existem técnicas, sistemas simbólicos e um saber por trás do fazer, que são de suma importância para as crianças conhecerem ao mundo. Mas existem formas de caminhar e diferentes formas de o fazer, com tempos, modos, espaços diferentes, não podemos com nossa austeridade podar o quintal do imaginário, que a criança caminha nesta mescla entre real e fantástico que a criança assume com maestria, a criança recorre a nós, aos livros, aos saberes quando assim necessita, e sim nós educadores temos de ter formação adequada para junto as crianças solucionarmos *seus* problemas, num entrelaçar de mãos e não um arrastar para conduzir à.

O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso de lápis e papel. O desenho como índice humano, pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc. (DERDYK, 2014, p. 24)

O desenho não se restringe as limitações do papel, deste suporte delimitado até uma margem que é possível ir, as crianças deixam suas marcas no mundo e desejam isto. O desenho poderá ser um continente mais amplo, não somente uma manifestação gráfica, podendo ser um espaço para devaneio, para o imaginário, para o sonho.

O desenho requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial deste mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (DERDYK, 2014, p. 29)

O conceito sobre desenho gira em torno de representação, de sua produção com lápis e papel, espaço para explicação de algo num croqui, como instrumento de trabalho, cumprindo seu papel comunicativo, porém “o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento.” (DERDYK, 2014,

p. 34). O desenho esta inscrito nas imagens que nos cercam, que nossos olhos observam, nas diferentes texturas das folhas, nos veios da madeira, na vareta que risca a areia do pátio, na comida sobre a mesa, os dedos sujos de terra que deixam marcas sobre as vestes, nesta necessidade de deixarmos a *nossa marca*.

3.2.1. Processo de aquisição da linguagem gráfica

Diversas áreas de conhecimento estudam o desenho da criança e esta aquisição da linguagem gráfica. Em distintas áreas ha diversas concepções que discordam entre si, porém tem a tentativa comum de enquadrar em determinados estágios o desenvolvimento do desenho da criança, desta forma o classificam de um modo simplista o enquadram numa redução da complexidade ampla em que este se constitui.

Derdyck (2014) registra o desenvolvimento do desenho da criança em uma visão processual e orgânica, cujo neste processo há diversas idas e vindas, não sendo assim linear uma vez que é processo, sem dividir esta produção gráfica em faixa etária, mas em *conteúdos vivenciais denotadores de pesquisas gráficas*.

O adulto ao interpretar o desenho da criança, traz junto consigo uma ideia pré-concebida de infância e da criança, enquanto se esforça para enquadrar a criança num determinado estágio, esta já se encontra em outro, “o adulto afinado com a percepção dinâmica e poética da criança compartilha mais do que ensina.” (DERDYK, 2014, p. 48).

O desenho é um espaço de brincadeira da criança, um espaço convidativo a poética, para atender a uma demanda humana intrínseca a criança e a todos nós: de criar. Porém nem todas as crianças gostam de criar através do desenho especificamente, há outras preferências, outras possibilidades de expressão, há a pintura, a dança, a escrita, e tantas outras, enfim, as formas de expressão são diversas, mas o desejo de expressão e o ato criativo são comuns, envolvendo grande potencial imaginário, assim o desenho sendo *linguagem expressiva do imaginário*.

A criança expressa através do desenho esta maneira que ela sente existir no mundo, a criança cria e recria suas diferentes vestes, identidades, maneiras, infinitas possibilidades, desde as primeiras garatujas as crianças imprimem esta sua existência.

Pula. Puxa. Corre rápido! Desvia. Mergulha. Pisa. Roda. Cai. Levanta. Abaixa. Joga. Cata. As crianças através de seus gestos desvelam o mundo, no desenho estas suas linhas de movimento ficam ali grudadas na superfície através das linhas.

Quando a criança, por volta dos 18 meses, pega ocasionalmente o lápis e descobre seus registros no papel, vivencia corporalmente a ponta do lápis raspando na superfície. Mas não só o lápis no papel, é também qualquer marca impressa em qualquer superfície: o rastro de uma vareta na areia da praia, o risco do caco de tijolo no muro e na calçada, a marca do giz na lousa, os furinhos feitos com dedo na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, o caminho feito pelo barbante no chão, a marca da ponta do dedo no vidro embaçado... (DERDYK, 2014, p. 54)

Para Derdyk (2014) as garatujas são uma excitação motora, cujo prazer conduz os gestos das crianças, ainda não existe um controle sobre o instrumento, não há compromisso com a figuração. Mesmo sem um comprometimento com a representação e que este gesto seja impulsionado pelo prazer, ele vem carregado de uma significação simbólica, em que a criança esta integralmente presente enquanto sujeito, corpo, criador. Aos poucos este prazer corporal dá espaço ao prazer visual.

Há ainda neste espaço um pedaço que pertence a *brincadeira, experimentação e vivência*. A percepção da criança sobre seu desenho acompanha a percepção do seu próprio corpo, surge a descoberta do pezinho que é levado a boca, o movimento dos dedos, as diferentes possibilidades de movimentação do corpo, do gesto, da ação. Desenhar de corpo inteiro, um mundo que a envolve, em suas experiências espaciais, suas percepções e concepções.

Desenhar acaba se tornando, nestes reconhecimentos corporais, uma *atividade lúdica* que abre espaço ao imaginário, em meio aos rabiscos a criança percebe formas que narram suas histórias. A criança percebe de forma diferente do adulto o *tempo* e o *espaço*, ela elabora hipóteses para explicar fenômenos físicos, ela percebe a temporalidade em *sua* própria lógica. A criança no desenvolvimento de seu desenho passa a *estabelecer referências*, organiza grupos, séries, elementos gráficos que se repetem lado a lado, traços que se agrupam.

Aparecem nos desenhos os elementos gráficos que se repetem lado a lado. Traços que se alongam vertical ou horizontal e paralelamente, acompanhando-se, agrupando-se. Nascem as cruces: futuros eixos de pensamento cartesiano do tempo e espaço. (DERDYK, 2014, p. 77)

Por volta dos três a quatro anos as crianças passam a combinar diferentes elementos gráficos, isto indica uma habilidade no uso da linha, da memória, a criança combina diferentes elementos e os compõem. Esta correspondência nas formas, acompanha esta possibilidade que a criança tem, em identificar as semelhanças, as diferenças, suas qualidades, ao conceber uma concepção do objeto, a criança projeta no papel suas percepções espaciais vividas e estas vivências espaciais da criança permite-nos visões inusitadas, a partir de posicionamentos

diferentes que as crianças habitam em diferentes lugares em relação ao adulto, na ocupação deste espaço.

Ao acabar seu desenho quando a criança analisa aquilo que fez, esta *interpretação verbal* que a criança faz por diversas vezes é *aberta*, se transforma em outra história, com diversas possibilidades de significação, sendo esta interpretação verbal da criança, mais criativa em sua elaboração que o desenho em si, o desenho ocupa assim um espaço/suporte de *narração verbal*.

Junto com a linguagem, a criança estabelece outra relação com seu desenho, com o mundo, *a palavra é instrumento de elaboração* de seus sonhos, seus medos. Evocando a palavra em seu desenho a criança narra, interpreta seus próprios desenhos, recria no real, no percebido e no imaginário, “Desenhar e falar são maneiras de interpretar” (DERDYK, 2014, p. 92).

3.2.2 Sobre o olhar

“Para conhecer as coisas, há de dar-lhes a volta toda”
(José Saramago)

“[...]é a visão aquilo que atapeta interiormente, a textura imaginável do real”.
(Merleau- Ponty)

Não seria a visão aquilo que *interpretamos* de nossa percepção através do nosso conhecimento, encontro, experiências e nossas próprias histórias e trajetórias de vida sobre o mundo? Não seria uma forma de apreensão do real que conheço ou descubro? Não poderia ser ainda reinvenção deste conhecido real a possibilidade outras formas de enfoque, outras formas de estruturações, outros formas de conhecimentos?

Olhar não é apenas ver, olhar é pensar, o olhar é uma atividade perceptiva que parte da consciência. Desenhar não é mera copia, ao desenharmos interpretamos “O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito” (DERDYK, 2014, p. 110). Vemos de um local, a partir de nossos conhecimentos, inseridos numa cultura, isto no qual nos inserimos influencia também nosso modo de olhar. Derdyk (2014) ainda nos propõe a **observação** enquanto **presente**, **memória** enquanto **passado** e **imaginação** enquanto **futuro**, sendo o desenho uma possibilidade de congrega estas três temporalidades.

Eu olho a cadeira que pretendo desenhar. A cadeira lembra um acontecimento do dia anterior. Desenhar evoca o acontecimento incitado a invenção a projeção de uma nova situação para a cadeira num outro tempo, num outro espaço. (DERDYK, 2014, p.116)

A criança dos dois aos seis anos começa a retratar aquilo que sabe do objeto e não somente aquilo que lhe é visível, sendo este conhecimento estabelecido a partir das relações que a criança estabelece, no toque, no cheiro, nos pés. A criança conhece de *corpo inteiro*, este conhecimento é então construído também, partindo de uma memória corporal, sendo a memória aliada a imaginação, uma vez que recorremos aos seus dados e signos, “ A memória gera um espaço vivencial interpenetrado nas frestas do imaginário” (DERDYK, 2014, p. 120). Quando o conhecimento em qualquer esfera do processo educativo é estabelecido por meio da copia, a memória se torna *anti-inventiva*, a resposta é acabada e imediata, este conteúdo vazio do vivido é esvaziado assim de um repertório gráfico.

Num terceiro momento, por volta dos seis anos, a criança passa a demonstrar interesse as propriedades de medida, grandeza dos objetos, a *observação* aqui se faz caminho nesta busca de ampliação do repertório gráfico, auxílio nas constatações das crianças dos fenômenos físicos.

É possível fazermos então algumas considerações sobre o desenho. Este é linguagem, para qual a criança necessita sim, de um repertório gráfico no desenvolvimento de seu desenho, a fim de estabelecer sua comunicação, sendo uma problemática a forma que é estabelecido este processo de aquisição. A criança é ser inteiro, com linguagem orgânica, o conhecimento sendo vazio de experiência é falso, mero “papaguear”, impedindo o desenho cumprir seu papel enquanto linguagem, espaço de conhecer e construir o mundo; um pensamento visual, que poderá ser utilizado nas diferentes ciências enquanto instrumento para tal; sendo que imaginação, memória e observação estarão sempre presentes interligadas intrinsecamente e unidas no desenhar.

3.3 Pensando com Luciana Esmeralda Ostteto

Para desdobramento em torno do desenho quero pensar agora junto à Ostteto (2011) que apresenta sua concepção em torno do *fazer artístico* e o *ser poético* da criança, que reclama por atenção e espaço. Para isto é necessário, um repensar em torno da prática docente e maior acesso das crianças a produção artístico-cultural, aproximando as crianças a diferentes produções artísticas com diferentes *códigos estéticos*, numa tentativa de maior *experimentação* por parte das crianças e suas *vivências culturais*, “Nesse sentido então,

poderá o professor seguir ajudando meninos e meninas a darem forma e expressão aos seus sonhos e devaneios, às suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores!” (OSTTETO, 2011, p.1).

Ostteto (2011) nos chama a atenção para aquilo que Carlos Drummond de Andrade afirma: que as crianças são poetas. Uma vez que as crianças reinventam o mundo a sua volta, elas têm a necessidade da reinvenção e pensam de forma metafórica. A poesia neste caso pode ser entendida enquanto sinônimo ao universo da arte e da *inteireza do fazer artístico* das crianças, envolvendo sentimento, razão e emoção.

Para a criança a arte lhe é proveitosa em seu processo vivido, em sua experiência, valendo novamente frisar: experiência que experimenta *de corpo inteiro*. Não sendo possível recortar a arte e a encaixar em um espaço pré-definido pelo adulto, num certo tempo e lugar estabelecido. Interagimos com o mundo que nos cerca e somos feitos pelas relações que estabelecemos, ao mesmo tempo em que fazemos o mundo através delas. Nosso repertório é assim constituído nos diferentes encontros que temos ao longo de nossa vida e são nestes encontros que significamos o mundo. “Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as ‘coisas do mundo’, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.” (OSTTETO, 2011, p.5).

Na Educação Infantil temos como pressuposto para orientação de nossa ação docente a ampliação das vivências e repertórios culturais das crianças, mas por diversas vezes, o que presenciamos é um empobrecimento em prol da “escolarização” da Arte. Ostteto (2011) partindo de Holm (2004), nos convida a acolher o *ser poético* das crianças, entendo este enquanto convite ao mistério ao olhar o mundo com perpetuo olhar de espanto, cultivando o abismo da dúvida. Entendo a arte enquanto *poética da vida* e esta educação do *ser poético* possível somente na *totalidade do ser, do olhar*. Educação que presta atenção ao mundo à sua volta, ao outro.

Para acolhermos então o *ser poético* das crianças é necessário dar espaço a elas, convivermos e privilegiarmos as incertezas que as crianças trazem, nestas relações que estabelecemos em nossos espaços de Educação Infantil e pensar assim a nossa ação docente livre de austeridade e aberta ao diálogo, se despindo de nossas certezas, ou se vestindo com esta fluidez dos sujeitos crianças.

Ostteto (2011) nos propõem a *educação estética* como rota de fuga ao ensino na arte de forma verticalizada e fragmentada. Esta vai além do ensino da arte e considera a totalidade do ser criança, considerando seus movimentos, seus olhares, a escuta, prestigiando os seus sentidos, que estão interligados na totalidade desta sua ação de conhecer o mundo.

Conhecendo mobiliza seus sentidos em torno do significado, a criança se expressa no ato de conhecer, sua *expressão* é criação que parte destas experiências que estabelece se relacionando com o mundo. Se expressar não é mera resposta a solicitações externas a si e sim uma necessidade de existência, de conhecer e conhecer-se.

Nós, como professores(as), devemos assumir assim um papel de *interlocutores(as)* neste processo de expressão das crianças, o qual necessita de um suporte, tempo e saberes para prosseguir nestas suas expressões, ampliando assim seu olhar, seu processo de conhecer e reconhecer o mundo. É fundamental respeitarmos as preferências das crianças, mas temos a responsabilidade de alargar seu repertório imagético, musicais, literários, cênicos, fílmicos, tanto nas atividades propriamente, quanto ao zelo e organização do espaço físico de nossas instituições.

As imagens que estão dispostas no espaço comunicarão algo, não sendo mera decoração, poderão ser referenciais para o repertório imagético das crianças. Para que as crianças possam assim gostar disto ou daquilo, com opções diversas e não somente tragam aquilo que a mídia, família, escolarização, ou seja, lá quem ou o que, lhes impõem. O cuidado da estética dos espaços educativos é fundamental tanto naquilo que oferecemos imageticamente as crianças quanto na forma que dispomos, prestando atenção na quantidade, contra uma poluição visual. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças como o universo artístico-cultural e, com isto, ampliem suas possibilidades de criação. (OSTTETO, 2011, p.7).

É necessário pensarmos sobre o que disponibilizamos para a apreciação das crianças em nossos espaços educativos, criamos a partir daquilo que conhecemos e somos dependentes de nossos repertórios, para irmos além daquilo que as crianças já conhecem ou gostam. Para ser possível escolher é necessário ter opções e ampliação de possibilidades, para ser possível a escolha efetiva, não meramente estar num movimento fatalista daquilo que é possível, encurtado e afunilado.

3.4 Desenho e a produção cultural das crianças

Reina sobre a criança, bem como sobre seu desenho, uma visão por estágios evolutivos, de seu processo de desenvolvimento. Leite (2011)⁶ desenvolveu seus estudos em

⁶ Texto: “Nem fase do grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças” de autoria de Maria Isabel F. P. Leite, do livro: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 257-268.

torno do desenho das crianças como espaço de produção cultural. Nós como professores (as) não buscamos mais um padrão de desenho e averiguação de onde esta criança ou o que ainda lhe falta e sim uma lógica inversa, que parte daquilo do que as crianças têm a nos contar, o que elas sabem e querem compartilhar conosco? Entendo que este processo de criação é resultado de diversos fatores sociais e culturais, estabelecidos nas relações com o outro, com o meio, sendo estas relações de fundamental importância para o processo de desenhar uma base e sua condição primordial. Na impossibilidade destas relações, não haveria desenho.

O desenho tem a possibilidade de ser único a cada criança, espaço para sua singularidade. Enquanto sua linguagem parte daquilo que a criança é, de suas experiências e impressões. Assim como Leite (2011) aponta, nós como professores (as) poderíamos identificar o desenho de cada criança a partir da preferência de cores, de traços característicos, da disposição de uso do espaço do papel, estas singularidades de cada criança expressa em seu desenho. Tristemente o desenho por diversas vezes, acaba sendo padronizado, com a utilização de estereótipos e imagens prontas que não são resultado de um processo de percepção de quem desenha. É necessário legitimar o desenho enquanto linguagem, enquanto suporte para as narrativas das crianças, possibilidade de fantasia e nos desvencilharmos da concepção do desenho enquanto caminho para diagnósticos, ou avaliações, mas resgatar a sua identidade enquanto linguagem.

Para mudança em torno do desenho é necessário que quem atue com as crianças tenha uma formação humana, criativa, e repense a criança, sua infância, oportunize a ampliação de seus repertórios. É urgente dar espaço as crianças, e entender que ao mesmo tempo em que devemos ceder este espaço, devemos pensa-lo também, não abandonar de forma negligente as crianças, mas partir de seus interesses de seus desejos e viabilizar o tempo, o espaço, os meios, os materiais, e as técnicas que são necessárias para sua criação.

A questão então, não é apenas proporcionar espaços de criação. A questão central parece-me ser neste caso, a da qualidade das abordagens – percebermos a criança como capaz de expressar-se e, então, fazê-la sentir-se convidada/desafiada a isso, é parte fundante de uma pedagogia da educação infantil. (LEITE, 2002, p. 273)

Perceber a criança enquanto sujeito, com suas próprias vontades estabelecendo seus processos de criação. Compreender o desenho em sua dimensão *poética* e *estética*. Estas produções das crianças partem do contexto qual estão inseridas, da cultura que compõem e de qual também são compostas. O desenho enquanto espaço de se *expressar* no mundo e sobre o mundo, de criação invenção e ressignificação, *poética*, como possibilidade de extensão de reinvenção da língua, do mundo e da vida.

Capítulo 4 : Reflexões a cerca da Criança, Infância e o espaço do desenho em um Grupo focal

4.1 O que é um Grupo Focal? Possibilidades e limitações

Um grupo focal é uma ferramenta de análise qualitativa, uma variação das entrevistas em grupo. No caso deste estudo, foram convidadas quatro pessoas a exporem aquilo que pensavam partindo de um assunto, um foco de interesse do mediador, neste caso o “Desenho da Criança”, por meio de reflexões, concepções, ideias, acerca da imaginação, criatividade, processo criativo e repertório gráfico das crianças. Assumindo o papel de ferramenta de pesquisa para enriquecimento e reflexão teórica desde Trabalho de Conclusão de Curso.

Algumas possibilidades podem ser indicadas na escolha de seu uso como, por exemplo, seu *tempo*, se tratando de algo rápido de se fazer, não demandando como na etnografia, meses ou até anos de dedicação, envolvimento e recursos econômicos. Diferente dos questionários individuais fechados acaba se tornando mais *contextualizado*, não é uma amostra isolada representativa e sim um espaço de fala dos sujeitos ali presentes apresentando suas ideias e concepções, dentro de um grupo, de um contexto não isolados de forma individual, com maior possibilidade de expressão das pessoas que participam da pesquisa, uma vez que o roteiro que guia o grupo focal é um norte e não trajeto fixo.

As limitações seriam de que forma os dados recolhidos são interpretados e como os *documentar*, como *enunciar* as diferentes pessoas que compuseram o grupo. Não sendo feita uma identificação adequada, tendo zelo e detalhamento das informações, em leituras posteriores podem haver equívocos nestas interpretações e constatações. Outro ponto é a *extensão textual* destes dados, que acabam se tornando realmente muito longas, demandando uma boa quantidade de tempo para análise e interpretações.

A *postura do mediador (a)* é importantíssimo e como o mediador se mantém neutro frente aos julgamentos e concepções apresentados em relação ao tema em questão, seu papel é manter a “harmonia” do grupo, garantindo espaço de fala a todas as pessoas, tentando mediar as divergências que poderão surgir, impedindo ainda a monopolização da fala de apenas uma pessoa ou somente uma concepção.

O guia de entrevista precisa ser estruturado de forma diversificada, que provoque, instigue as pessoas participantes com perguntas não diretivas e sim reflexivas e questionadoras.

4.2 Descrição do processo metodológico assumido

O grupo focal partiu de um Roteiro de entrevista (Apêndice I), subdividido em três blocos, sendo o primeiro solicitado que as educadoras escrevessem o que vem a mente quando se evocava algumas palavras: criança, infância, criatividade, imaginação, desenho e cultura. O segundo bloco com perguntas norteadoras para nossa conversa em grupo sobre o *desenho* e o terceiro bloco sobre *criatividade e imaginação*.

Foi entregue a cada uma das professoras presentes o guia de entrevista impresso e posteriormente as citações utilizadas para problematizar algumas concepções por bloco, sendo entregues como indicado no guia, após uma primeira conversa. Ainda foi solicitado às professoras a autorização para uso das informações coletadas, garantindo sigilo em relação à identificação pessoal (Apêndice II).

4.3 Apresentando quem compôs o Grupo Focal

O grupo focal em questão foi constituído por quatro pessoas que já assumiram o papel de docentes, sendo que duas delas no momento não atuam diretamente com as crianças, mas já o fizeram. Uma delas atualmente atua como pedagoga no Instituto Federal do Paraná a outra no apoio pedagógico em uma instituição de educação infantil em Colombo, as outras duas são professoras em CMEIS de Curitiba, uma atua na permanência substituindo as professoras em sua hora atividade e a outra com crianças de 2 a 3 anos. Denominarei as professoras na respectiva ordem acima como **A**, **B**, **C** e **D**. Apresento agora uma tabela para melhor visualização das informações.

Identificação	A	B	C	D
Idade	34	23	24	35
Há quanto tempo se formou, prosseguiu os estudos?	Formada em Pedagogia pela UFPR em 2004; Especialização em Docência na Ed. Inf., Atualmente cursa Mestrado pelo PPGE/UFPR.	Cursando Pedagogia na UFPR, formanda 2015.	Formada em Pedagogia pela UFPR em 2014.	Formada em Pedagogia pela UFPR em 2014, tentando uma especialização.

Qual o tempo de atuação?	5 anos em sala.	Atuou 2 anos como estagiária, há 4 anos e 6 meses efetiva.	1 ano e meio.	1 ano e 5 meses.
Qual faixa etária das crianças?	0 a 5 anos (maioria/pré)	4 anos	4 meses a 3 anos	2 a 3 anos
Qual foi o tema do TCC e áreas de interesse?	Não realizou o TCC, mas explicita que atuava na área junto à sua formação. Sendo as aulas espaços importantes para confronto de sua prática como professora. O contato com as crianças ainda modificou sua primeira ideia de ser professora.	Relação entre a escola e família para o desenvolvimento integral da criança.	Tcc: O papel do pedagogo e da pedagoga no Ens. Médio com relação à questão do gênero. Aquilo que julga mais importante no espaço acadêmico foram os laços estabelecidos com as pessoas, aprendendo enquanto professora, pedagoga, mulher negra. Legítima o conhecimento acadêmico como importantíssimo, entretanto os laços humanos encontrados são o que nos fazem.	A expectativa dos professores em relação aos alunos. Aponta como relevante as entrevistas que realizou com professores da Ed. Inf., Ens. Médio e Fundamental, nas suas falas em relação as expectativas de seu trabalho e aos alunos.

Tabela 1: Dados das profissionais que compõem o Grupo Focal.

Fonte: Registro do Grupo Focal.

4.4 Apresentação dos dados do Grupo Focal e breves constatações

No primeiro bloco do roteiro de entrevista, foi solicitado as professoras que escrevessem o que lhes vinha à mente, partindo de algumas palavras evocadas. Apresento aqui uma tabela daquilo que foi escrito.

O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra:	A	B	C	D
---	----------	----------	----------	----------

Criança	Curiosidade, sujeito, corpo, linguagens, olhar, afeto.	Alegria, respeito, amor. Criança para mim é inspiração.	Sujeito muito jovem, espontâneo curioso. Sem medo de errar ou de julgamentos. Possui olhar simples e encantador sobre a vida e seus detalhes.	Pequenez, descobertas e aprendizagens.
Infância	-Um período da vida/categoria social? - Diversas infâncias. - Grupos.	Respeito pela fase em que estão vivendo as crianças, garantir, enquanto educadora que tenham seu direito de desenvolvimento, garantindo que possam usufruir do mundo, da brincadeira e do amor.	É um período definido de formas que podem variar, determinando um grupo baseado na faixa etária que determina, modos de ser, de vestir de se comportar, falar, onde e como ir vir etc... Hoje a infância dura em média até os 11 anos.	Tempo de vivências particulares da fase da criança.
Criatividade	-Criar. - Algo natural? É possível aprender a ser criativo? - A mesma coisa de várias formas. - Oportunidades.	Expressão, liberdade de pensamento, poder criar algo, possuir diversas referências de mundo e criar em cima disto.	Forma de pensar que não se prende à limites de julgamento ou “normalidade”. Resulta em ideias incomuns (porque infelizmente principalmente os adultos se prendem a milhares de regras para pensar, o que nos torna cada vez menos criativos).	Potencial de ampliar de desenvolver diversas artes e coisas abstratas.
Imaginação	- Sonhar.	Fantasia,	Me parecem	Pensamentos e

	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade para... Criar? - Tempo. 	inventar, descobrir, criar.	narrativas que ainda estão do lado de dentro da cabeça, podendo ou não serem colocadas para fora, como histórias contadas, desenhadas, escritas, vividas etc.	sonhos que as pessoas projetam.
Desenho	<ul style="list-style-type: none"> - Diversas possibilidades para representar. - Bidimensional. - Liberdade. - Linguagem. - Expressão. 	Representação do pensamento.	Formas de se expressar graficamente, podem ter correspondência à objetos ou não.	Formas
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Todos nascem em algum contexto cultural. - Diversas culturas. - Culturas infantis. -Possibilidade de ressignificar e produzir cultura. 	Tudo no qual estamos inseridos. Ouvi uma vez, que a cultura é uma coberta que nos cobre a vida toda.	Formas de ser/pensar/agir construídas de acordo com momento histórico regional, social, etc.	Práticas, tradições e histórico social.

Tabela 2: Síntese das concepções basilares.

Fonte: Registro do Grupo Focal.

No segundo bloco sobre o **desenho**, foram estruturadas algumas perguntas no guia de entrevista para incitar a conversa. Deixando claro, para as professoras que caso quisessem, poderia acrescentar, compartilhar algo além do questionário, que não se sentissem presas a ele⁷.

Pergunta: Em sua formação, ou em que espaços, você teve a discussão em torno do Desenho da criança? (A partir de qual disciplina? Consegue lembrar qual autor/ concepção foi trabalhado(a)?)

Quem inicia falando é **C** nos diz que falaram algo sobre o desenho na disciplina de Psicologia, este é visto como um caminho para diagnóstico de algum problema em relação ao desenvolvimento da criança ou uma avaliação de seu desenvolvimento, não prestigiando o desenho como uma forma de potencialidade na expressão das crianças. **D** concorda com a fala, apontando novamente o uso do desenho como esta forma de observação e diagnóstico, este foi visto somente na disciplina de Psicologia e ainda falaram algo sobre o desenho em relação a garatuja “(...) o desenho pra escrita”.

A professora **B** diz que não se recorda de nenhum(a) autor(a) trabalhado durante o curso que trate sobre o desenho, **A** também não se lembra de nenhum autor(a) específico que tenha visto na graduação sobre o desenho, não se recordando claramente sobre o que de fato foi trabalho indicando que talvez teve algo na disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, aponta ainda o desenho novamente abordado na Psicologia do Desenvolvimento, mas nada muito particular que possa nos afirmar. Compartilha conosco que teve a formação em um curso de especialização que fez fora do Brasil vendo o desenho na Psicologia da Arte desenvolvendo estudos em torno da criatividade, desenho, processos criativos e também a discussão dos museus e como a criança ocupa este espaço nas exposições. Na formação continuada da rede municipal de Curitiba, lembra-se de ser ofertado algo sobre, mas que ela não chegou a cursar por diversos motivos que a impossibilitaram, tendo o desejo de sua parte, mas não conseguindo ajustar os seus horários para isto. Mesmo não frequentado os cursos propriamente havia o material disponível da rede para apoio.

É possível constatar que preponderantemente a nossa *formação acadêmica* em torno do desenho é vinculada à Psicologia e especificamente à Psicologia do Desenvolvimento. O

⁷ Aqui vou apresentar de quais perguntas partimos, não necessariamente vou transcrever idêntico aquilo que as professoras falaram, sendo possível a apresentação das falas de forma interpretativa minha, as falas transcritas de forma idênticas estarão devidamente identificadas.

desenho sendo usado enquanto caminho para a escrita, avaliação, ferramenta que leva a alguma outra coisa. Quando usamos algo como caminho desapropriamos este de sua identidade, ilegítimo por ele mesmo, não concebendo assim desenho enquanto linguagem.

Pergunta: Em sua prática docente quais os tempos e espaços o desenho ocupa? Ele aparece presente no planejamento?

A professora **C** nos diz que o desenho no município de Curitiba é uma atividade permanente no planejamento, diariamente tem que se pensar tanto o suporte quanto o riscante diferenciado. Como as crianças desenhavam todos os dias, é muito importante a atenção para esta diversificação ou então esta acaba se tornando uma atividade enfadonha. Como ela não acompanha as crianças todos os dias, sendo somente uma vez por semana, fica um pouco difícil pensar seu planejamento partindo das necessidades das crianças, pois estas mudam muito de uma semana para outra. Percebe ainda uma problemática em torno do gênero, uma vez que as meninas restringem suas possibilidades de experimentação de cores e até mesmo formas, ficando sempre com as escolhas dos tons rosas, lilás, bordos, os meninos também acabam por escolher preferencialmente os tons verdes e azuis, porém esta escolha mais incisiva é das meninas, estamos falando aqui de uma turma com crianças de 3 anos de idade. Na experimentação com tinta, as meninas se restringiam novamente ao tom cor de rosa, misturando no máximo com a cor branca a cor de rosa, se negando a fazerem outras experimentações. Frente a isto a professora **C** colocou no planejamento que iria ofertar o giz de cera sem nenhum tom de rosa, ainda não tinha o aplicado em sala de aula este planejamento sendo implementado na próxima semana, falou que as meninas vão ter que fazer alguma coisa com isto, experimentando assim outras possibilidades. Outro momento que ela nos diz que o desenho também aparece, são nos cantinhos diversificados, algumas turmas gostam bastante de desenhar sendo ofertado na grande maioria das vezes o cantinho do desenho. Nestes cantinhos a professora tenta sempre diversificar, desenhavam nas paredes de azulejos, no chão com giz e etc.

A professora **B** que é de Colombo nos diz que em seu município há implementação de projetos e conversa junto às crianças em torno destes, tendo como a orientação de seu trabalho o tema deste projeto e esta conversa desdobrada em torno, as crianças acabam desenhando sobre o tema dos projetos e são estimuladas neste sentido (a professora fala sobre isto, pois fica em dúvida de como são as orientações aqui em Curitiba). **C** esclarece que sempre há as rodas de conversas, mas as crianças ficam mais “soltas” frente aos seus desenhos, relatando

ainda que nem sempre aquilo que se planeja é o que se cumpre uma vez que as crianças trazem seus interesses para a roda, entende que é esta a função da roda de conversa como espaço onde as crianças comunicam, conversam, aprendem a escutar, partindo daquilo que lhes interessa. Na roda desta semana as crianças trouxeram suas preocupações frente ao rompimento da barragem do Vale do Rio Doce, seus anseios frente a quantidade de pessoas que estavam sendo soterradas pela lama, **C** problematizou e conversou com as crianças sobre deixando assim “de lado” aquilo que a princípio tinha planejado, considerando aquilo que as crianças trouxeram.

D reafirma que o espaço do desenho é livre e que não há esta cobrança “temática” sobre os desenhos, em sua sala também há diversificação da disponibilização do espaço para o desenho, utilizando bastante o papel bobina no chão e riscante canetinha. Fala que as crianças da turma de M1 ainda não estão plenamente desenvolvidas, só riscam e acabam riscando o chão e o corpo, inviável assim propor um tema, **C** incomodada com a referência ao não desenvolvido das crianças se contrapõe, dizendo que as crianças pequenas estão mais interessadas em explorar o movimento do que fazer alguma coisa. As vezes frente a necessidade que os adultos possuem na insistência em questionar o que foi que as crianças fizeram, elas até afirmam ter feito algo só para se livrar dos adultos. Os adultos têm a necessidade que as crianças façam coisas, mas as crianças estão “*explorando ali*” e até o próprio corpo delas. Falou que no primeiro bloco do guia da entrevista, quando era para escrever sobre o que era desenho, pensou seriamente que “*(...) a dança também é como se fosse um desenho, o movimento que você faz, não necessariamente você vai imprimir uma marca que vai ficar em alguma coisa*”, **D** afirma nunca ter pensado desta maneira.

A sendo também de Curitiba tinha a presença do desenho diariamente em seu planejamento, quando retornou ao Brasil de sua especialização atuava em uma turma de M3, sendo professora meio período com mais duas professoras durante o dia responsáveis pela turma. Contou-nos que contribui com uma colega na implementação de um projeto sendo uma experiência bem bacana, sua colega que estava fazendo um curso de formação continuada da rede, desenvolveram projetos com diferentes temas, um destes foi o tema bicicleta, não necessariamente todas as vezes que o projeto era retomado com as crianças ficava preso a bicicleta, era trabalhado de forma mais ampla e envolvendo as crianças. Num primeiro momento partindo da ideia inicial daquilo que as crianças entendiam enquanto uma bicicleta, depois uma bicicleta da imaginação deles, uma bicicleta que voava, uma bicicleta que (...) o projeto não era desenvolvido em dias seguidos de forma metódica. Em um dia a ideia da bicicleta veio de uma forma sutil com a bicicleta que as crianças lembravam, depois com a

bicicleta que sonhavam, trouxeram também uma bicicleta para o CMEI, fizeram observação e exploração da bicicleta, este projeto foi desenvolvido ao longo três meses.

Após foi feita uma comparação destes desenhos iniciais aos finais, havendo um processo que prestigiou a atenção aos detalhes é impressionante o salto de um desenho para o outro. Isto lhe reafirma a ideia de que se por um lado o desenho é livre, por outro, ele também é totalmente dependente do processo, processo de estudo, de observação. Presenciando em sua prática este processo que prestigia os detalhes, constatou os desenhos iniciais simplistas destas crianças de M3 se transformarem vindo: “(...) *duas bolinhas e um pauzinho virar uma bicicleta rica em detalhes. Quase chorei! De tão lindo que era este processo de evolução do desenho*”. E que infelizmente ainda é recorrente o reverso deste processo, em que a criança o inicia de forma criativa e acaba estancando.

C ainda traz à tona a problemática da proibição dos desenhos prontos estereotipados e que as professoras reclamam muito frente a esta proibição. Fala que o certo seria isto, assim como no projeto mencionado por *A*, trazer esta observação e experimentação. *A* ainda nos conta que sua colega realizou uma exposição com estas bicicletas. Nos informa que o desenho em sua prática docente, acaba aparecendo nestas atividades permanentes e também nestes outros momentos/projetos/ propostas.

Por meio desta conversa entre as professoras há constatação que o desenho aparece presente no *planejamento* diário das professoras, uma vez que ele é atividade permanente no Município de Curitiba e há intenção de todas as professoras em ofertar a maior variabilidade possível de propostas para as crianças desenharem, demonstrando que tem consciência por parte delas da importância de ampliação das experiências das crianças, partindo do projeto das bicicletas desenvolvido a consideração ainda que se o desenho é livre por um lado e por outro é fundamental a observação, conhecimento de técnicas e a *ampliação das experiências da crianças*.

Corroborando com o entendimento do *desenho como linguagem* não sendo inato este é estabelecido socialmente/culturalmente, necessita de repertórios, de conhecimentos de mundos. Enquanto sistema de linguagem há também suas técnicas, suas formas, linhas, luz, sombra, modos de se fazer, modos que podem ser explorados mas necessitam de saberes, estes não são impostos, mas funcionam como fundamentos como elementos que compõem o desenho e possibilitam sua identidade enquanto linguagem, modo de se expressar, de pensar, de registrar. Assim como Ostetto (2011) nos indica o desenho é mais que preencher tempos vagos, espaço para acalmar as crianças, desenho é espaço para o *ser poético*, território fértil para as atividades criativas.

Há ainda um pequeno incomodo demonstrado pela professora C quando D faz referência às crianças bem pequenas. Há consciência da parte de C de que as crianças estão muito mais interessadas no processo de desenho e nestas *suas experiências* do que em seu produto. Esta postura adulta de questionar as crianças sobre o que desenharam é necessidade nossa de produzir e nomear e não das crianças.

Quando assumimos nosso papel de adulto nas instituições de Educação Infantil, é recorrente os questionamentos acerca das produções gráficas das crianças: “*me diga o que é isto, o que é aquilo e assim as crianças nos respondem rapidamente para se livrarem de nós*”. Derdyck (2010) aponta que o desenvolvimento do desenho da criança é *processual e orgânico*, sendo processo tem diversas idas e vindas. Nós como adultos deveríamos antes de tudo prestigiar este modo de *percepção poética* das crianças, pedindo as crianças que compartilhem conosco estes modos de ver, indo muito além daquilo que está registrado no papel, muito além de constatar em qual ponto do desenvolvimento estão, ou ainda, se negar a este papel de “*escribas*” que assumimos, transpondo a comunicação visual para gráfica. Por que não explorarmos as narrativas visuais por exemplo? Não é somente através de textos que narramos nossas histórias, a ilustração, o desenho, a pintura, nos comunicam e muito. Não deveríamos valorizar e explorar mais estas diferentes manifestações gráficas das crianças? Desta forma entendo o desenho como nos diz Derdyck (2010) enquanto uma *linguagem expressiva do imaginário*, linguagem entre tantas outras que as crianças lançam mão para se expressarem e atenderem a um desejo comum a toda nossa humanidade o de criar.

As crianças, desde bem pequenas, desvelam o mundo através de seus diferentes gestos. No desenho estes seus gestos ficam grudadas sobre a superfície nestas linhas, o prazer corporal que impulsiona o gesto também tem significação, dá espaço pouco a pouco ao prazer visual, a percepção sobre o desenho acompanha a percepção sobre seu próprio corpo

Outro ponto que condiz com as defesas deste trabalho é em relação ao *desenho enquanto um continente amplo*, enquanto *necessidade de deixarmos nossa marca no espaço* é quando a professora C traz seu entendimento da *dança* enquanto uma forma de desenho. As crianças deixam suas marcar no mundo, o desenho da criança extrapola o papel, segundo Derdyck (2010) desenhar requer uma postura global, entendendo este enquanto continente amplo, são somente cumpre um papel de manifestação gráfica e sim um espaço para o devaneio, tendo ampla abrangência um meio de comunicação, expressão e conhecimento. O desenho está presente no movimento do corpo ocupando o espaço com a dança, nos trajetos que as crianças fazem no parque, em seus gravetos que riscam a areia, na comida que caiu na mesa, na água que molhou o tapete em seus infinitos tempos e espaços.

Pergunta: Quais os materiais que estão disponíveis em sua instituição para que as crianças desenhem? (Há variabilidade de suporte, técnica, posicionamento em horizontalidade/verticalidade, tamanhos e tipos de papeis, propostas individuais e coletivas...).

As professoras acabaram já abordando em suas conversas a maioria dos pontos aqui levantados. Pedi a gentileza que elas ponderassem em relação a técnica, se abordavam em relação ao desenho, por exemplo, a sua constituição em relação a linha, sombra, forma (...) **D** se recorda que há disponibilização de carvão no CMEI em que atua sendo uma técnica, que no momento não sabia me explicar muito bem o que era e também a técnica do carvão, mas que em seu entendimento era uma técnica, aponta ainda a técnica de amassar o papel em que as crianças tentam representar os seus desenhos antigos a partir deste papel amassado.

A nos diz que a rede disponibiliza um livro de arte para a busca e consulta das técnicas, mas que há uma serie de repertórios técnicos que são utilizados, sendo basicamente os papeis de vários tipos, tamanhos, texturas e se faz necessário ampliar estes materiais. Que o desenho acaba ficando neste limite que é possível as professoras conhecerem, a partir de suas trajetórias de vida e de suas próprias vivências, por exemplo, quando se visita uma exposição onde o artista utiliza uma técnica diferente, isto também influencia a prática docente, utilizando técnicas que “ *você acabe vendo, por ai*”. Acredita que há os cursos mais específicos ofertados pela rede, mas que ela em sua prática se sentia um pouco limitada, respaldada somente em seus próprios repertórios.

C nos diz que atua na permanência sendo responsável pelo trabalho com as artes visuais na sequencia didática, tenta em “*sua própria força*” diversificar as técnicas, por exemplo, com bexigas meio cheias molhadas na tinta, garfinhos, canudinhos, com o papel crepom faz uma vassourinha no palito, com o papel laminado pitando com algodão molhando no álcool. Se sente muito insegura em aplicar algumas destas técnicas sugeridas pelas demais professoras, uma vez que não tinha a experiência, nem conhecimento destas técnicas. Fazendo varias coisas por força de vontade e em sua experiência mesmo. Ainda não encontrou na formação da rede nada ofertado em relação a isto.

B pergunta à **A** sobre o livro da rede que ela comentou anteriormente. **A** diz que sim, há este livro e é possível consultá-lo, mas que também é importante vivenciarmos a arte, que há diversas técnicas que não conhecemos na totalidade que podem nos limitar e que é preciso vivenciar:

“(...) pensar, por exemplo, no desenho em si, ele pode ser de observação, de perspectiva. Mas, será que a criança vai entender? Será, que não!? Se eu coloco pra ela uma coisa aqui e vou lá no fundo. Será que ela não vai entender que esta bem menor do que quando estava perto dela? Isto é perspectiva. São técnicas. Não é que precisamos ser um desenhista profissional, mas temos que vivenciar um pouquinho, conhecer, ler e para isto a gente precisa de tempo para planejar”.
(Professora A)

B diz que em Colombo também há esta carência na formação em relação as técnicas e que também atuam na tentativa usando tijolo, garrafa, canudo, desenho com interferência, sem interferência, buscando a maior variabilidade possível, é necessário pois as crianças desenham todos os dias.

É possível perceber que as professoras se sentem inseguras em sua formação em relação ao desenho, como anteriormente apresentado, nossa formação acadêmica não contempla a questão das artes visuais, do desenho por si mesmo enquanto linguagem.

Apresentei em um papel a parte, lendo em voz alta ao grupo a seguinte citação:

O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso de lápis e papel. O desenho como índice humano, pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc. (DERDYK, 2014, p. 24)

Houve um silêncio quando questionadas acerca da citação. Tentei problematizar esta ideia do desenho e outras possibilidades que extrapolam o papel e não obtive maiores comentários, parti assim para as próximas duas últimas perguntas.

Pergunta: Tem algum episódio junto às crianças e seus desenhos para compartilhar conosco?

Pergunta: Em sua prática já presenciou algum fato, direcionamento, posicionamento do (a) adulto (a) na relação adulto-criança que a incomodou?

D compartilha conosco um episódio junto a um menino do primeiro ano em sua experiência como estagiária, que afirmou saber sozinho a partir do seu desenho o caminho para casa, saindo da escola. **D** nos diz que duvidou e perguntou à criança: *“Você sabe? E como que é então?”*, a criança faz um “monte” de desenho e riscos e fala *“Aqui ó! Você,*

vai, vai, vai (...) daí você vira aqui e pra cá, esta aqui não é minha casa. A minha casa é a outra!”, ela fala que achou muito interessante, pois se tratava de um mapa para a criança, na época talvez tenha achado apenas engraçado, mas foi algo que lhe marcou.

C nos conta que dentro do CMEI há um pé de amora e que no final do ano o pé de amora ficou carregado, ela tinha o hábito de colher as amoras maduras e dar para as crianças, várias crianças quando iam brincar no parque já sentavam embaixo do pé de amora a sua espera, ela entregava individualmente às crianças as amoras, ou colocavam as amoras dentro de um pote e depois comiam todos juntos. Devido a isto até levou uma bronca, as outras professoras afirmavam que as amoras tinham de ser higienizadas e uma das professoras, absurdamente, queria colocar açúcar nas amoras para as crianças comerem *“Que judiação! Eu disse: gente! Deixa as crianças comerem amora! Muita gente nem tem a experiência de comer coisa do pé e mesmo que seja amora, uma coisa singela é uma coisa boa! Uma coisa que marca”*. Discorreu desta forma a vivência com o pé de amora, às vezes as amoras não estavam maduras e as crianças pediam, mas ela não arrancava, pois às crianças tem de esperar que fiquem maduras. Então, em um momento do desenho permanente, uma menina desenhou uma árvore e a chamou para ver, a professora **C** perguntou o que era? A menina disse ser um pé de amora, quando a professora reparou no desenho, havia representação das amoras maduras e não maduras sendo as pintinhas de várias cores, bordo, preto, verde claro, verde escuro, rosa, roxa as várias cores das amoras. A professora entendeu este desenho como algo extremamente rico, a menina percebeu o processo de amadurecimento da amora: *“(...) ela percebeu que no pé tinha amora, tinha amora de todo jeito!”*.

Este episódio das amoras lhe trouxe a mente à questão do desenho estereotipado, recordando do desenho que fazia quando ela própria era criança e, diga-se de passagem, o meu desenho também: a árvore das maçãs vermelhas. Diferente destes estereótipos e desenhos prontos, estas crianças tiveram a oportunidade de observar a árvore. Fizeram sem nunca a professora ter tomado “à frente nisto”, as crianças observaram e tiveram acesso a isto.

D retoma a pergunta sobre relação de poder adulto-criança, nos conta que a cerca de 5 anos atrás quando estava como estagiária em Almirante Tamandaré era muito presente o desenho linear estereotipado e uma preocupação por parte das professoras de que as crianças tinham que pintar dentro do desenho e aprender a não borrar, separar as cores. Teve uma criança que pintou o rosto de seu desenho de verde a língua preta e o cabelo vermelho, dentro das linhas, sem borrar. A professora que atuava com esta criança rasgou o desenho e falou para a criança que o desenho não era pra ser pintado daquela cor, questionando a criança ainda se ela já havia visto alguma pessoa verde. **D** nos conta que aparentemente a criança não

esboçou reação e mostrou-se indiferente a esta atitude da professora. **D** relata ainda que atuando agora no apoio pedagógico trava diversos embates com as professoras uma vez que não permite o uso dos desenhos estereotipados, as professoras se posicionam de maneira incisiva quanto ao uso dos desenhos prontos entendendo como algo bom e adequado para melhorar “controle” na construção do desenho. **B** em suas orientações pedagógicas sugere que as professoras peguem papéis pequenos para as crianças desenharem, sugerindo o uso de blocos de madeiras, por exemplo, que estão disponíveis no CEI recebidos por doação de um pai de aluno. As professoras sempre questionam “*mas o que as crianças estão aprendendo com isto?!*” seguindo uma lógica que depende de um modelo e um produto, de uma “fazeção”.

A diz que o que mais lhe incomoda e era também uma prática sua no início da atuação docente era o controle do tempo, seguindo a orientação da rede que existe um horário delimitado para iniciar a atividade e para acabar. Prosseguindo seus estudos vem a percepção de que a criança tem o seu tempo, fazendo com que entre em conflito, uma de suas colegas que ela julgava ser uma ótima profissional com as crianças, tinha o hábito de “cronometrar” a atividade das crianças, indicando para elas no relógio o tempo para término da atividade. Quando **A** assumia as atividades com as crianças disponibilizava um tempo para elas as deixando-as mais livres, este “descontrole” sobre o tempo causava desconforto nas crianças, pois eram acostumadas a ter aquela rotina, aquele “cronometro”. Após rever suas práticas ela tomou o posicionamento, de certa forma subversivo, respeitando o tempo das crianças. Um relato de experiência foi a situação com dois meninos que queriam continuar desenhando enquanto a turma estava indo para o parque, era impossível ficar com os dois meninos na sala, assim **A** perguntou a eles o que eles sugeririam como solução? Concluíram que levariam a mesa para fora, os meninos que eram vistos como “agitados”, ficaram cerca de duas horas envolvidos nesta atividade, estavam desenhando o Batman e o Super-homem e queriam fazer com o máximo de detalhes. Na prática docente das outras professoras era comum esta “ditadura” do tempo, onde este se esgotava, era interrompido e tirado a folha de desenho da criança:

“(...) é hora da sopa! Tira a folha da criança, sem a perspectiva de: olha, agora é hora da sopa, depois a gente pode continua? Vamos fazer este acordo? Não nunca era feito. Então a criança ficava brava e jogava tudo. E eu dizia: gente! Para quê incomodar assim a coitada da criança?!”(Professora A)

Isto era algo que incomodava muito a professora, reconhecendo que era uma prática sua, pois lhe disseram para fazer assim, até que ela pensou que não, não estava nem um pouco

certo isto. No cronograma oficial ela planejava uma coisa, para seguir esta orientação superior, na pratica junto as crianças era outra, tentando sempre em sua prática subverter este cronograma/orientação que não respeita a criança. Outra coisa ainda era o acúmulo de papéis com estas atividades não identificadas, sua colega de trabalho ao invés de perguntar o nome, jogava no lixo, isto causava um enorme desconforto nela uma vez que as crianças viam suas produções no lixo.

“(...) ela pegava os desenhos que não tinham nome e ao invés de perguntar de quem era, jogava no lixo “a mas eles nem vão lembrar mesmo!” ai as crianças viam os desenhos no lixo e vinham me perguntar: “ professora, por que o desenho do João esta no lixo?”, eu queria morrer! Eu dizia “nossa alguém deve ter jogado sem querer, vamos, vamos lá pegar! Aconteceu algum equivoco! Afinal é do João né”. (Professora A)

Aponta que as crianças são muito espertas que este “descarte” tem que ser feito com cuidado, quando as crianças não estão vendo; **C** também fala de sua experiência na permanência e que por várias vezes fazem desenho coletivo no papel bubina e sendo da permanência não tem sala, não tem onde guardar. Assim, ela leva para fora do CMEI e descarta bem longe da vista das crianças, pois tem medo do posicionamento das outras profissionais neste momento. **A** ainda fala que sempre que era realizado estas pinturas e tinha este acúmulo pensava com as crianças na possibilidade de utilizar isto, encapando uma caixa, tentando dar um outro uso, mas as vezes de fato isto acumulava e era necessário o descarte. **C** diz ainda que as crianças não funcionam nesta lógica de fazer coisas, que o processo acaba por ser mais importante. Agora estão sendo cobradas em seu CMEI a fazerem as exposições e por diversas vezes na pratica junto as outras colegas de trabalho se trava esta corrida contra o tempo, para que todas as crianças façam a atividade, pois todas têm de estar na exposição. As etapas têm de ser feitas todas no agora, para todos os pais acharem o nome de seu filho, será que não seria possível fazer de outra forma? Com etapas bem feitas? É necessário ter a consciência que as crianças não são uma linha de produção, mesmo com a lógica da educação infantil que é bem diferente, por exemplo, do Ensino Fundamental ainda se caem nos mesmos erros devido as cobranças impostas que fazem “*escapulir, este tempo da criança!*” .

Numa reunião pedagógica a equipe do pré trouxe um cartaz com o nome de todas as crianças escritos por elas e a diretora começou a brigar com as professoras visto que duas não escreviam “corretamente”

“(...) tinha uma criança que o nome era Eliza, por exemplo, tinha um E de lado, um L lá em cima. Ela sabia que o nome dela tinha letras, quais letras eram, isto a diretora não viu, vendo somente que não dava para entender direito e, ‘meu Deus!

Como vou mandar uma criança para a escola deste jeito!'. Mesmo com todo o discurso da Ed. Inf. por vezes ainda reina a lógica de entregar "pronto", tem que ter o produto. Até mesmo nos desenhos, como vou expor algo não figurativo de uma criança do pré?! Tem que ter o produto!" (Professora C)

B diz que usou muito mimeógrafo no início da sua docência, aprendendo este uso em seu magistério sendo que se formou em 2010 e que hoje se sente muito “culpada” por isto. As outras professoras participantes do grupo focal, dizem que ela não pode se sentir culpada, uma vez que *somos fruto de nossa formação e de nossas possibilidades frente a isto*. **D** diz que havia uma professora em seu período de formação no magistério que falava que elas não poderiam se formar sem saber usar o mimeógrafo pois este era uma ferramenta muito importante! **A** faz importante contribuição, falando que não devemos abandonar estes recursos e que poderiam ser utilizados junto às crianças, mas com outros fins, por exemplo, o retroprojetor utilizado enquanto um recurso para projetar sombras, diferentes formas, deixando que as crianças o explorem, o próprio mimeógrafo usado enquanto uma técnica para reproduzir até o próprio desenho das crianças. Uma vez em sua prática utilizou as transparências como suporte para o desenho das crianças com canetas permanentes, foi fixado nas janelas estes desenhos, no final de tarde o sol batia e reproduzia estes desenhos no espaço da sala.

Neste momento do grupo o que mais me chamou atenção foram as problemáticas apresentadas em torno do fazer das crianças e sua relação com os adultos. Uma das principais problemáticas o *tempo* aparece na fala das professoras como violência contra as crianças, e ainda a constatação da lógica de apontar aquilo que as crianças não sabem (em relação ao cartaz das crianças do pré). Como Larrosa (1998;2002), nos fala que vivemos na era do acumulo informação e esvaziamento de conhecimento, corremos e fazemos muitas coisas, mas nada nos acontece verdadeiramente. Para estabelecimento da *experiência* que é conhecimento vivo, é necessário tempo e espaço para o vazio, é necessário respeito a vida das crianças e os saberes que elas trazem consigo.

Não são respeitados os tempos singulares das crianças, a organização institucional tem seu funcionamento regido pela ordem, praticidade e tempo do adulto. Sendo que o centro de toda nossa ação docente deveria ser a criança, ainda se torna muito estimulante a constatação na fala de **A** da subversão na sua prática docente frente a orientações institucionais que não respeitam a integridade das crianças enquanto uma forma de enfrentamento.

Finalizamos assim o segundo bloco, encaminhando-nos para o terceiro sobre criatividade e imaginação. Apresentei a assim a primeira pergunta:

Você se denominaria enquanto sendo uma pessoa criativa? Se sim ou não podemos pensar juntas o por quê?

Houve um longo silêncio. A até brinca sobre minha futura transcrição e este longo silêncio. Eu provoco o grupo e digo “*diante deste silêncio há consenso de negação?*” Foi interessante observar a reação de A, alegando que causou desconforto este posicionamento radical de afirmação ou negação, uma vez que:

“(...) este é ou não é, é complicado. Têm pessoas mais criativas do que eu, como menos criativas também! Este é ou não é... é ruim, muito ruim isto (...) eu particularmente o que entendo é que consigo encontrar perspectivas diferentes, solucionar problemas. Não sei, mas pra mim isto é um pouco de ser criativo, de pensar assim: poxa, como é que eu vou, transformar este texto de uma forma legal, mudanças na minha casa, propor coisas com as crianças, acho que tem um quê de criatividade nisto. Todo mundo tem um pouco, dizer que não é?! Olhe só, todo mundo aqui trabalha com crianças!

A gente fica em crise será que somos criativos? Eu penso isto, tem gente mais e tem gente menos criativa, mas um pouquinho de criatividade, espero que eu tenha.”
(Professora A)

Reconheço a importância deste comentário, uma vez que é impossível este posicionamento de negação da criatividade. Este posicionamento radical na elaboração da pergunta funcionou assim como uma boa provocação.

Devido ao tempo já transcorrido, partiu-se diretamente para a entrega das citações e depois foi retomada a leitura dos outros pontos do guia, propondo uma conversa geral, a partir da citação aqui apresentada:

O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca do conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente. (DERDYK, 2014, p. 19)

Trazendo as questões:

Pergunta: No envolvimento com as crianças se elas tinham alguma ideia mirabolante que presenciaram e que gostaria de compartilhar conosco. E ainda o que elas entendiam por criatividade? Neste momento retomando aquilo que escreveram no primeiro bloco sobre criatividade.

C retoma aquilo que escreveu, entendendo como uma forma de pensar que não se prende a limites de julgamento ou normalidade, resultando em ideias incomuns e que quando pensa em criatividade, pensa muito em relação às crianças. As crianças por diversas vezes se “arriscam” a aprender as coisas por não terem tão presente este medo de errar, elas não se impossibilitam frente aos que os outros vão pensar e este não ter medo contribui ao ser criativo, ampliando as possibilidades de pensamento. O estabelecimento entre o ato de conhecer e criar, em seu entendimento, remete à cultura, sendo papel da professora ampliar esta possibilidade de conhecimento, possibilitando que a criança conheça a criação de outras pessoas e de outras culturas, a observação do dia a dia contribui para que a criança se perceba inserida numa sociedade, numa cultura, esta consciência a ajudara a se expresse de outras formas assim contribuindo para sua criatividade.

B retoma sua escrita, apresenta em relação a criatividade a liberdade de pensamento, como poder criar algo, possuir diversas referências de mundo e criar em cima disto. Pensa no sentido de aumentar as possibilidades de conhecimentos e diferentes conhecimentos para ser possível para a criança ampliar suas referências *“levamos tudo aquilo que pudermos de mundo, de experiência para dentro da sala e a partir de tudo isto as crianças poderem criar”*.

A entende criatividade como criar e traz o questionamento: Seria algo natural? É possível aprendermos a ser criativo?

“(...) a mesma coisa de várias formas, oportunidades... Se a gente pensar que o homem cria por necessidade existencial, eu penso que oportunidades eu dou pra criança criar? Porque de fato, se a criança tem uma folha em branco e um lápis, ela até cria, mas se eu dou muitas cores, outros materiais, ela vai criar muito mais. O ato de problematizar e de tentar encontrar soluções também é um papel nosso enquanto professoras”. (Professora A)

Uma vez ela estava numa turma de M1 e um menino de dois anos e meio lhe contou que o seu desenho era a mãe dele *“fazendo um cocô bem grande, seu irmão que nasceria”*. Para ele o neném nascia assim, porque a mãe está com uma coisa na barriga então ela vai ao banheiro, afinal este neném ia ter que sair de alguma forma. Foi uma solução que ele arranhou para esta “condição” da sua mãe de estar grávida, uma lógica que estabeleceu, barriga-cocô-banheiro: *“tem algo na barriga? Tem que ir pro banheiro”*. **A** comentou com mãe a ideia do menino quando ela veio o buscá-lo, achou fantástico que através de seus “rabiscos” ele tentou expressar algo e ele queria conversar sobre aquilo. No dia seguinte a primeira coisa que o menino fala a **A** ao chegar na sala é *“(...) a minha mãe vai no médico, e o médico vai tirar o neném de dentro da barriga da minha mãe”*, a mãe achou a explicação sobre bebês e cocôs

muito feia, ela era enfermeira e disse a ele que era desta forma que os bebês nasciam, que os médicos tiravam da barriga e que cocôs são nojentos e não tem nada haver com bebês. A reconhece que obviamente é justa a explicação correta dada a criança, mas daí todo este processo, a ideia que a criança expressou que a professora achou fantástica é jogada fora.

D define criatividade enquanto um potencial de criar de desenvolver diversas artes e coisas abstratas. Sobre a pergunta de ela ser criativa, seu posicionamento foi um pouco mais pessimista em relação ao das outras professoras, ela não diria ser criativa. Ficou pensando ainda em sua formação no período da infância e quais as possíveis repercussões se dariam hoje, se tivesse acesso a uma formação mais criativa?

“Sou do tempo das cartilhas, repetir exatamente até o formato da letra, muita caligrafia o desenho pronto pra pintar corretamente dentro das formas, tenho bastante dificuldade em criar coisas. Fiquei pensando que talvez para as criança de hoje a gente vai esperar muita mais deles, não é!?”(Professora D)

Pergunta: Segundo Vigotski (2014) “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si”, entendo que este processo complexo tem como condição fundamental as experiências. Sendo papel das Instituições de Educação Infantil, ampliar as possibilidades e experiências das crianças. É possível, em sua opinião, perceber um espaço que promova atividades imaginativas das crianças? Que momentos seriam estes?

B observa este maior potencial para criar nas brincadeiras livres das crianças, quando se deixa que as crianças brinquem, elas criam muito nestes espaços. *“Elas andam até de balão, nas brincadeiras livres, em minha opinião elas se expressam mais nas brincadeiras”*. **D** traz a proposta da rede de Curitiba em relação aos brinquedos de largo alcance, os brinquedos não industrializados, por exemplos as caixas de papelão, que pode ser mil coisas *“vira caminhão que deve ser concertado e outras mil coisas”* acreditando que nestes brinquedos há maior criação, do que os brinquedos prontos. Nos CMEIS estes brinquedos de largo alcance são disponibilizados todos os dias ou no mínimo 3 vezes na semana.

C pensa que estas atividades imaginativas também se fazem presentes no desenho, no faz de conta:

“(…) eu fiquei pensando naquilo que escrevi sobre imaginação, que me parecem narrativas que ainda estão do lado de dentro da cabeça, por que é tudo o que você pode imaginar. Imaginação são mil coisas que você pensa, que você coloca pra fora com desenho, ações, uma história que você inventa para seu amigo.” (Professora C)

A concorda com tudo aquilo que foi dito, mas ainda frisa a questão do tempo:

“ (...) precisamos do tempo para que esta atividade ocorra, este processo todo, a criança precisa de tempo pra ter experiência. Eu posso ter as caixas maravilhosas todos os dias, mas daí eu dou cinco minutinhos pra brincar na caixa. Pensando somente no processo de negociação do MI, por exemplo, isto leva muito tempo. Precisamos discutir o tempo.” (Professora A)

Identifica-se novamente concordância com as concepções que embasam esta pesquisa. É possível perceber na fala das professoras a criatividade enquanto elemento da imaginação, e a consciência de papel das professoras na proposição e ampliação das experiências das crianças.

Vigotski (2014) defende que a *criatividade* terá sempre sua *origem no social*, resultante das trocas simbólicas que estabelecemos. Assim, torna-se fundamental esta consciência e que em nossa ação docente possamos ampliar a experiência das crianças, pois estas são a base para sua *atividade criativa*. A realidade vivida pela criança dialoga com a fantasia, quanto mais vasta for sua experiência, maior será a quantidade de elementos e possibilidades em sua ação combinatória. Vigotski (2014) ainda nos aponta que a atividade criativa é a atividade fundamentalmente humana criadora, que a imaginação é a possibilidade de novidade a partir deste ato, deste criar, combinamos de maneiras múltiplas diversos elementos referentes de nossas experiências, de nossos repertórios vividos. Derdyck (2010), nos apresenta novamente a *imaginação* como elemento fundamental de toda atividade humana de criação, em que qualquer instrumento de nosso cotidiano é denominado por Vigotski (2014) como *imaginação cristalizada*, resultados reais destes processos criativos.

Nos mais simples atos a criatividade, que é elemento da imaginação, está presente, criamos a partir de nossos repertórios, complexificando estas nossas atividades. Complexificação gradativa dependente de nossos repertórios, de nossas experiências, em relação às crianças acompanhada ainda de seu crescimento e movimentos no mundo. Cada período da infância tem sua forma própria partindo de sua realidade conhecida. Segundo Vigotski (2014) a imaginação não se encontra isolada da realidade, a atividade imaginativa está em constante relação com a realidade, sendo a *imaginação uma função necessária à vida humana*. Quanto maior a possibilidade de complexificação, mais elaborados serão estes arranjos das atividades criativa e mais ricas as “imaginações cristalizadas”.

É unânime ainda entre as professoras a concordância que as crianças têm espaço para maior desenvolvimento de suas *atividades criativas* na *brincadeira*. Há importante observação, novamente feita por A em relação à necessidade de além da brincadeira,

garantirmos um tempo adequado para que as crianças brinquem no respeito aos tempos singulares das crianças. **D** ainda comenta sobre os *brinquedos de largo alcance* propostos pela rede de Curitiba, como sendo promotores de maior possibilidade de *atividade criativa*, se tratando de brinquedos não acabados se desdobram em múltiplas possibilidades.

Pergunta: Por último: Gostaria muito de saber, qual seu desejo para educação das crianças?

D sobre o que ela espera para educação das crianças é que não somente na educação infantil se tenha o tempo para experiência das crianças, mas que esta lógica acompanhe as outras etapas do ensino e que se tenha mais espaços para a criação das crianças “*Que estes momentos se façam presentes em toda sua escolaridade*”.

A expressa no desenvolvimento do grupo focal, seu desejo em relação ao respeito aos tempos das crianças.

“(...) que as minhas colegas profissionais, que nós tenhamos mais consciência de nosso papel lá dentro, da importância dele, das nossas possibilidades dentro daquele espaço que o trabalho com as crianças bem pequenas, por mais elas não se lembrem totalmente de nós no futuro, é importante, tem um motivo e que todas as coisas que fazemos tem um porque. A nossa prática nunca é neutra(..) cada vez mais a gente tome posse, das profissionais que nós somos, da nossa importância dentro das instituições e principalmente na vida de cada uma destas crianças.” (Professora C)

“(...) ao pensar na educação para as crianças, a gente é organizado pra rotina do adulto, principalmente na Ed. Inf. A hora do sono é a hora do almoço, é pensado partindo do adulto (..) acho que quando a gente precisa começar a pensar mais na criança neste processo, respeitar mais as criança, o tempo da criança, quem é esta criança.” (Professora B)

Há concordância novamente que as crianças exigem respeito. Elas precisam urgentemente serem respeitadas em nossas instituições de Educação Infantil. É preciso respeitar a vida das crianças, respeitar deixando de lado a dominação que impregna tudo a nossa volta, a dominação que se acaba assumindo enquanto normativa em nosso dia a dia. Precisamos possuir, dominar e ter a cada dia mais, uma lógica que tem adoecido nossa humanidade. Respeito tem a ver com acolher o outro, acolher sem enquadrar, sem intencionar tornar parecido comigo, acolher dando auxílio em suas descobertas. É comunicar o toque, pedir licença para o afago, olhar mais de perto (não de cima). Acredito numa forma de docência que se faz viva, humana, parceira das crianças. Respeitando a vida, o orgânico, respeitando sempre as crianças, o outro, a pluralidade da humanidade. É necessário um novo

tipo de relação adulto criança tendo como pressuposto uma nova concepção sobre o sujeito criança.

Por último deixo aqui expresso meu sentimento de gratidão a cada professora que compartilhou suas histórias e ideias. Não haveria maneira melhor de terminar este Trabalho de Conclusão de Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
(Manoel de Barros)

Este trabalho teve a questão da *cultura* como eixo que o transpassou em todos os capítulos. Entendo esta enquanto um sistema em que há um significado compartilhado, comum aos diferentes atores que compõem esta cultura. Uma teia que tecemos nas relações que estabelecemos com o outro e com as diversas manifestações de nossa humanidade. A cultura é assim a própria teia, aquilo que constitui e institui toda forma de sociedade.

Tratando particularmente ainda das *culturas de pares* e como esta se relaciona com o desenho das crianças, culturas que são articuladas pelos sujeitos crianças que as compõem, com suas singularidades e próprios desejos e demandas. Estabelecidos pelas mesmas crianças os significados negociáveis e articulada dentro dos coletivos infantis.

Quanto às orientações para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas na perspectiva da valorização das culturas de pares, cabe destacar a importância da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Desde então temos um percurso de seis anos de implementação de uma Educação Infantil que tenha uma concepção de criança que a entenda e a respeite enquanto:

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)

Há expresso desta forma uma concepção de criança que corrobora com aquilo que busquei ao longo deste trabalho, sendo sujeito histórico e de direitos entendo que a criança é protagonista de suas experiências e que em suas vivências constrói sua identidade, legítima ainda que nestas interações com o mundo que as rodeia as crianças estabelecem sentidos e significados. Assim nestas relações as crianças produzem as suas culturas.

As propostas pedagógicas para Educação Infantil devem repetir três princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do **respeito** ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do **exercício da criticidade** e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da **liberdade de expressão** nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.16)

No princípio ético é expresso aquilo que também desejo na conclusão deste meu trabalho desenvolvido, o *respeito*, e o entendimento de respeito que acolha as “diferentes

culturas, identidades e singularidades” das crianças. Em relação aos outros dois princípios há expresso importante e urgente consideração o *exercício da criticidade*, tendo como condição o espaço de voz das crianças, em ressonância ao respeito da *ordem democrática*, se tratando de democracia, repercute naquilo expresso do terceiro princípio a *liberdade de expressão*, de fala, de comunicação, de posicionamento a voz e vez das crianças.

Referente aquilo expresso em relação à “Organização de Espaço, Tempo e Materiais” há a concepção a indivisibilidade do ser criança: “A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, p.19).

Importante menção realizada ao se falar de tempo, concomitantemente abordar a *indivisibilidade* das diferentes dimensões que compõe o sujeito criança. Criança integral, que necessita de um ambiente planejado e organizado para seu pleno uso em seus espaços e tempos, mas que não fica em segundo plano no hall desta organização. Assegurando assim:

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p.21)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (BRASIL, 2009, p.25)

Legitimar as suas *interações* e *brincadeiras* como eixos norteadores que perpassam assim todo e qualquer planejamento, ou o pensar sobre todo e qualquer ação docente é prestigiar aquilo que as crianças fazem, as crianças *brincam* e em suas brincadeiras, também produzem suas culturas e conhecimentos de mundo. É entender nossos espaços de Educação Infantil feitos pelo e para as crianças, respeitando as crianças que por lá estão constituindo e re-constituindo estes saberes, modos, conhecimentos, reconhecimentos. É colocar as crianças e suas brincadeiras, que são estabelecidas a partir de suas relações socioculturais, como condição, premissa, exigência a toda forma de educação para as crianças.

Há ainda expresso a garantia de experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da **ampliação de experiências** sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e **respeito** pelos ritmos e desejos da criança; 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; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos **significativos** para as crianças, relações quantitativas, medidas formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a **confiança** e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da **autonomia** das crianças nas ações de cuidado pessoal, **auto-organização**, saúde e bem-estar;

Possibilitem **vivências éticas e estéticas** com outras crianças e grupos culturais, que **alarguem seus padrões de referência** e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a **curiosidade**, a exploração, o **encantamento**, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25-27)

Os meus grifos em negrito destacam aquilo que me salta aos olhos e que tem algo em comum com o que busquei em torno do conceito de experiência que abordei de forma sucinta neste trabalho. Tudo aquilo que grifei considero de suma importância, mas aquela que se faz condição para todas as outras que retomo aqui é “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

Entendo o encantamento como a perpétua poética em torno da criação, a criação como a possibilidade de escolha partindo de diferentes experiências, repertórios e conhecimentos de mundo. A brincadeira é espaço de criação das crianças, possibilidade de poética e lugar onde as crianças poderão ter maior autonomia dentro dos espaços educativos. Os(as) adultos até podem serem convidados(as) a participarem nas brincadeiras das crianças, mas quem brinca e quem articula suas brincadeiras são as crianças.

Todo saber que é vazio de experiência é falso⁸. Toda experimentação é uma brincadeira⁹. Eu me comprazo na ideia de apontar este conhecimento vivo que as crianças trazem em suas brincadeiras, como algo primordial a ser considerado em toda ação educativa. A brincadeira abre espaço ao inusitado, a múltiplas e diferentes possibilidades de percepções, à extrema potencialidade na sabedoria e conhecimentos de mundo que às crianças trazem

⁸ Frase proferida Gandhi Piorsky, qual tomei conhecimento assistindo o vídeo de estreia do projeto do território do brincar do Instituto Alana.

⁹ Frase proferida Marcos Ferreira Santos- USP, qual tomei conhecimento assistindo o vídeo de estreia do projeto do território do brincar do Instituto Alana.

consigo, estas atividades criativas que se fazem presentes são primorosas nas brincadeiras das crianças.

Assim, se faz urgente que a brincadeira seja aquilo que pulsa e move toda ação educativa, pensada para as crianças, feita para e pelas crianças. É inadiável uma mudança na concepção sobre a criança que respeite sua dignidade enquanto sujeito, de direitos, com suas próprias demandas, desejos, buscas, escolhas e criações. Cada grupo de criança carrega com ele a sua própria linguagem, seus códigos, seus modos singulares, mas há a brincadeira como linguagem universal e reconhecível a todo percurso histórico e cultural de toda nossa humanidade.

O peso da matéria... Ele precisa ser real, porque a imaginação reconhece o percurso. Se a matéria é falsa a imaginação desconfia do percurso e não cria elos, não cria conexões. (Território do brincar, 2012, 24 abril¹⁰.)

Retomando a reflexão da *criatividade* como elemento da *imaginação*, constituída no social dependente de nossas experiências e vivências, sendo ainda processo existencial e condição fundamental para a vida e perpetuação de toda nossa humanidade. Constitui um Grupo Focal tendo constatando uma lógica institucional e das diferentes docentes que lá atuam que não respeitam, por diversas vezes, as singularidades das crianças. Suas produções culturais através de seus desenhos, são desprestigiadas, ainda funcionam numa ilógica de observar o que lhes falta, o que ainda se torna incompreensível ao olhar adulto.

As crianças, assim como toda nossa humanidade, também têm seus desejos e anseios por existir. Nestas vontades e paixões, elas conhecem e se reconhecem, conhecem o mundo: criam. Este criar nos situa em nossos próprios reconhecimentos de mundo.

Não é uma lógica capitalista de produção e mercadoria, de fazermos coisas e sim criarmos a partir de nossos encontros. Criamos quem somos em nossas narrativas, criamos as nossas ideias sobre toda nossa humanidade, sobre a vida, amor, ideal de vida. Nós nos vestimos e transvestimos para existirmos. Aquele que não cria sinceramente em meu entendimento, padece. Eu posso me agarrar às coisas, repudiá-las, amá-las, odiá-las, sem fazer algo com isto, sem interpretar e transformar, há momento e o tempo para o toque, afago, apego, acalento, desalento. Ao mesmo tempo em que no meu ato de ir ao encontro, aproximar ou distanciar, gostar ou desgostar, “suspender” o juízo disto ou daquilo, é estar fazendo algo,

¹⁰ Frase de autoria de Gandhi Piorsky qual tomei conhecimento no vídeo de estreia do projeto do território do brincar do Instituto Alana.

eu me movi, conheci, encantei, fugi, acolhi, expulsei. Fazer, novamente não no sentido de produzir, mas de imprimir o meu sentido o significado e lá vem de novo: o criar o existir.

As crianças são resilientes, existem ou resistem, criam mesmo em meio a diversas impossibilidades, elas afrontam e de algum jeito elas conseguem. Meu desejo é que as crianças existam de maneira ampla, plural. Que sejam respeitadas enquanto sujeitos, em seus direitos. Eu desejo todas as cores, todas as linhas, todas as formas e toda a multiplicidade de sermos humanos. Desejo ainda a consciência de nossa eterna incompletude.

REFERÊNCIAS

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**; tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Lúcia B.P. Nascimento. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed: 2011.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin Coutinho. **O estudo sociais dos bebês na Creche: uma abordagem interdisciplinar**. Zero-a-Seis. v.11, n.19, 2009.

DERDYCK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4ª ed. rev. ampl. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Coletivo Infantil em Creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 2.ed. totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Une Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 141-180.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa, n° 107, p.41-78, junho/1999.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança**. Educação, Sociedade & Culturas, n° 17, 2002.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. Pro-posições, v.15, n. I (43)- jan./Abr. 2004.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**; tradução: João Wanderley Geraldi. Leituras SME, Campinas, Jan/Fev/Mar/Abr n.19, p.20-28, 2002

LARROSA, Jorge.; LARA, Nuria Péres de., organizadores. **Imagens do outro.**; tradução: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.** 2ª ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 257-268.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil.** 10ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão.** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis.** São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>

PROUT, Alan. **Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância;** tradução: Fátima Murad. Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural;** tradução: Giuliana Rodrigues. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”;** tradução: Maria Letícia Nascimento. Pro-Posições, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 199-211, jan/abril.2011

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e Culturas da Infância.** Projeto “*A Marca dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância*”, Projeto POCTIC/CED/491886/2002, financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia.

SUELI, Ferreira. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** Brasiliense 4ª Ed. São Paulo 1986

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

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto de Olhar**; tradução: Neide Luiza de Rezende Cadernos de Pesquisa, n° 112, p. 7-13, março/2011.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Vídeo de estreia do Projeto.10'37. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NtX-IOAdvRM>> Acesso em janeiro 2016.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

APÊNDICES

I APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo do Grupo Focal: percepções das entrevistas acerca dos processos criativos das crianças em seus desenhos e as concepções sobre imaginação, criatividade e desenvolvimento gráfico do desenho.

Neste espaço pretendo desdobrar uma conversa entre as presentes, em suas percepções, angústias, aproximações, prazeres e desprazeres. Não se sintam assim constrangidas ou inseguras e sim entendam este espaço. enquanto troca de sentidos e significados acerca do tema.

Muito Obrigada!

PRIMEIRO BLOCO

- Apresentação das presentes:

Nome: _____

Formação: _____

A quanto tempo se formou, prosseguiu os estudos?

Atuação docente

Qual seu tempo de atuação: _____

Qual faixa etária das crianças: _____

Qual foi tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso e quais foram seus encontros mais significativos no espaço de formação (acadêmico, docente, com as crianças...)

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Criança?

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Infância?

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Criatividade?

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Imaginação?

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Desenho?

- O que lhe vem à mente quando se evoca a palavra Cultura?

SEGUNDO BLOCO – DESENHO

* Em sua formação, ou em que espaços, você teve a discussão em torno do Desenho da criança? (A partir de qual disciplina? Consegue lembrar qual autor/ concepção foi trabalhado (a)?)

* Em sua prática docente quais os tempos e espaços o desenho ocupa? Ele aparece presente no planejamento?

* Quais os materiais que estão disponíveis em sua instituição para que as crianças desenhem? (Há variabilidade de suporte, técnica, posicionamento em horizontalidade/verticalidade, tamanhos e tipos de papeis, propostas individuais e coletivas ...)

- *Tem algum episódio junto às crianças e seus desenhos para compartilhar conosco?*

- *Em sua prática já presenciou algum fato, direcionamento, posicionamento do (a) adulto (a) na relação adulto-criança que a incomodou?*

- A partir da leitura da citação indicada, quais são suas impressões? Gostaria de compartilhar conosco?

TERCEIRO BLOCO- CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

- Você se denominaria enquanto sendo uma pessoa criativa? Se sim ou não podemos pensar juntas o por que?

- Você considera que as crianças são criativas? Tem alguma ideia mirabolante por partes delas, que presenciou? Poderia compartilhar conosco?

- Para você o que é criatividade ou o que lhe vem a mente quando se evoca esta palavra? Podemos retomar as ideias que apresentamos no primeiro bloco? Por favor, sinta-se a vontade para compartilhar conosco suas ideias.

- A partir da leitura da citação indicada, quais são suas impressões? Gostaria de compartilhar conosco?
- Segundo Vigoski (2014) “qualquer *atividade imaginativa* tem sempre uma história longa atrás de si”, entendo que este processo complexo tem como condição fundamental as experiências. Sendo papel das Instituições de Educação Infantil, ampliar as possibilidades e experiências das crianças. É possível, em sua opinião, perceber um espaço que promova *atividades imaginativas* das crianças? Que momentos seriam estes?

- **Por último:** Gostaria muito de saber, qual seu desejo para educação das crianças?

II APÊNDICE

Curitiba 18 de Novembro de 2015

Este Grupo Focal tem como intuito uma aproximação ao tema “Desenho da Criança”, por meio de reflexões, concepções, ideias, acerca da imaginação, criatividade, processo criativo e repertório gráfico das crianças. Trata-se aqui de uma ferramenta de pesquisa para enriquecimento e reflexão teórica do Trabalho de Conclusão de Curso: *As culturas infantis e o desenho das crianças: criatividade e imaginação* de Graciele Lehen Bijega aluna de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, formanda no presente ano.

Venho por meio deste documento solicitar a permissão para uso das informações aqui coletadas, garantindo o sigilo da identificação pessoal em relação a tais.

Se assim há autorização por parte das participantes peço a subscrição assinalada das presentes, na data já referida:

Nome: _____

Rg: _____

Assinatura: _____