



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ruttyê Silva de Abreu


***Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica**

São Gonçalo

2017

Ruttyê Silva de Abreu

***Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A162 Abreu, Rutyê Silva de.

Tia, eu fiz um desenho prá você! Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica / Rutyê Silva de Abreu. – 2017.

126f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Desenhos. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ruttyê Silva de Abreu

***Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir
das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado Acadêmico: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^ª. Dra. Márcia Aparecida Gobbi
Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Às crianças que foram parceiras desta pesquisa, às crianças de ontem, de hoje e de amanhã.
À criança que existe em cada um de nós.

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte de amparo, serenidade e renovação nos dias e noites mais difíceis.

Ao meu amigo e marido Flavio, pelos passos dados juntos, lado a lado, nessa jornada. Pelo apoio nos momentos que eram possíveis e impossíveis. Por entender e acreditar que a conquista é de ambos, pelas broncas nos momentos de fraqueza, por ouvir-me e por todo carinho demonstrado em cada detalhe, obrigada!

À família de São Gonçalo, de Saquarema, de Patos de Minas e de Uberaba, que apoiaram e torceram por mim, da melhor forma que puderam.

À minha mãe, por suas preces e seu amor.

À Ray, Luísa, Rael e San pelas conversas esclarecedoras, incentivo e por acolherem minhas lágrimas.

Às crianças de 2011 da escola Zulmira, onde ensaiei minhas primeiras práticas como professora.

Às crianças da pesquisa em 2014 e 2015, em especial: Manuella, Diogo, André, Isac, Letícia, Maria Cecília, Juliana, Samuel, Marcos Antonio, Cauã Benício e Cauã Molinário, Christian e Gustavo verdadeiros mestres que tanto me ensinaram. Obrigada!

Às mães, amigas que foram parceiras nesta pesquisa, em especial: Elaine, Aline, Nathália e Verônica.

À Waléria Aguiar, diretora do Externato Júlio Lima, por todo apoio, compreensão e acolhimento.

Às amigas, Gláucia, Sw e Thaís pela amizade, por ouvirem e mostrarem que a pausa é necessária para continuar o caminho.

Ao grupo de pesquisa Almf e às companheiras/o de orientação: Fabiana, Jorgeane, Renata e Daniel, pelas leituras e reflexões durante a pesquisa e escrita deste texto.

Aos colegas da turma 2015 do mestrado, em especial às amigas desde a graduação: Celinha e Leidiane.

À orientadora, mestra, professora e amiga Mairce Araújo. Por exigir e acreditar que sempre poderia ser melhor, pelo apertar e afrouxar nos momentos certos, pelas broncas necessárias e pelas risadas também necessárias, pelos carinhos e pelo caminho que compartilha comigo desde 2011. Por entender e aguardar o meu tempo, por inspirar-me, por desconstruir-me, por ensinar-me. Obrigada professora!

Às professoras, Jacqueline Morais, Rita Ribes e Márcia Gobbi pelas contribuições enriquecedoras na qualificação, por mostrarem e ampliarem minha forma de olhar e de aprender durante o mestrado.

Às professoras Mariza de Assis, Anelice Ribetto e Mailsa Passos, pelo afeto e pelos ensinamentos.

À Faculdade de Formação de Professores e a todos que ali, no cotidiano, resistem e lutam por uma universidade pública de qualidade.

À CAPES pelo financiamento nestes últimos 10 meses de pesquisa. Obrigada!

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

ABREU, Ruttyê Silva. *Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A presente dissertação refere-se a uma investigação sobre o desenho de crianças pequenas, a partir de uma reflexão sobre a prática de professora da educação infantil. Essa investigação teve início no ano de 2011, durante o processo de formação da autora no Curso de Pedagogia, em uma turma de alfabetização da rede pública de São Gonçalo e, posteriormente, teve continuidade, no período de 2014/2015, sendo a autora, nesse momento, docente, em uma turma de educação infantil, com crianças de 3 a 5 anos de idade, de outra escola também na cidade de São Gonçalo. Inspirada pelas perspectivas das pesquisas *no e com* o cotidiano, e das pesquisas *com* crianças, optou-se pela pesquisa etnográfica por esta possibilitar a compreensão dos desenhos e das narrativas sob o ponto de vista das crianças. As situações que embasaram a pesquisa foram levantadas a partir de registros no caderno de campo e da observação participante. Os desenhos foram recolhidos nas turmas referenciadas e, além disso, a pesquisa dialogou também com outros desenhos que a autora ganhou, espontaneamente, de diferentes crianças. As reflexões tiveram como principais interlocutores/as teóricos/as como: Corsaro (2009), Araújo (2004), Freire (1978), Garcia (1993), Gobbi (1997), Staciolli (2011), Vygotsky (2008), entre outros/as. No diálogo com as crianças, suas narrativas e seus desenhos, a investigação teve como objetivo aproximar-se do mundo infantil, em busca de contribuir para a resignificação de concepções e práticas, tanto sobre a formação da professora da infância, quanto sobre o olhar para o desenho das crianças pequenas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a fertilidade dos desenhos e das narrativas das crianças para seu reconhecimento como sujeitos pensantes e portadores de visões de mundo e lógicas próprias.

Palavras-Chave: Desenho Infantil. Infâncias. Pesquisa com crianças pequenas. Narrativas.

Prática pedagógica.

ABSTRACT

ABREU, Rutyê Silva. *Aunty, I made a drawing for you! Investigating the infant's drawings starting from the narratives of small childrens and of the pedagogic practice*. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The present dissertation refers to an investigation about the drawings of small children's, starting from a reflection about the practice of teaching children's education. This investigation begun in the year of 2011, during the process of formation of the author in the course of Pedagogics, in a class of literacy of the public school system of São Gonçalo and, later, had continuity, in the period of 2014/2015, being the author, at this point, teacher, in a class of children's education, with children's from 3 to 5 years old in other school also in the city of São Gonçalo. Inspired by the perspectives of the researches in and with the quotidian, and from the researches with the children it was decided for the ethnographic research for it's possibilities of comprehension of the drawings and of the narratives under the point of view of the children's. The situations that based the research were raised from the records in the field notebook and from the participate observation. The drawings were collected on the mentioned classrooms, and, beyond that, the research also dialogued with other drawings that the teacher won, spontaneously, from other children. The reflections had as principals' theoretician interlocutors: Corsaro (2009), Araújo (2004), Freire (1978), Garcia (1993), Gobbi (1997), Staciolli (2011), Vygotsky (2008), between others. . In the dialogue with the children, their narrative and their drawings, the investigation had as objective to approach the children's world, in search to contribute to the resignification of concepts and practices, both in the formation of teachers for infancy and about the view given to the small children's drawings. In this sense, the research reaffirms the fertility of the drawings and of the children's narratives to their recognition has thinking subjects and bearers of views of the world and logic of their own.

Keywords: Infant drawing. Infancies. Research with small children's. Pedagogic practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|----|
| Figura 1 – | Carta da Manuella | 13 |
| Figura 2 – | Letícia com sua família..... | 28 |
| Figura 3 – | Manuella e sua prima | 28 |
| Figura 4 – | Igor e sua casa | 36 |
| Figura 5 – | Desenho e declaração de amor | 37 |
| Figura 6 – | Primeiro dia na escola | 39 |
| Figura 7 – | Família | 45 |
| Figura 8 – | Manuella visita o sítio | 51 |
| Figura 9 – | Nossa turma na escola | 57 |
| Figura 10 – | Desenho no espelho | 62 |
| Figura 11 – | Folhas e chão | 63 |
| Figura 12 – | A aventura no carro | 65 |
| Figura 13 – | O Ben 10 | 66 |
| Figura 14 – | A Peppa e seus amigos | 66 |
| Figura 15 – | Manuella, Diogo e Tia Rutyê | 72 |
| Figura 16 – | Tia Rutyê no jardim | 73 |
| Figura 17 – | Leão Marinho e Baleia | 79 |
| Figura 18 – | Desenho no encarte de cd de músicas | 80 |
| Figura 19 – | Desenho atrás da foto | 80 |
| Figura 20 – | Desenhando com a <i>geleca</i> | 81 |
| Figura 21 – | Jogador de futebol no campo | 88 |
| Figura 22 – | A casa da minha mãe | 90 |

| | | |
|-------------|---------------------------------------|-----|
| Figura 23 – | Desenhos do Kaio | 92 |
| Figura 24 – | Desenhos do Isac | 93 |
| Figura 25 – | Kaio no futebol | 94 |
| Figura 26 – | A caixa dos sentimentos | 96 |
| Figura 27 – | Desenho no pedaço de papel | 97 |
| Figura 28 – | Desenho na placa | 99 |
| Figura 29 – | O Diogo | 101 |
| Figura 30 – | Cartas carinhosas 1 | 102 |
| Figura 31 – | Cartas carinhosas 2 | 103 |
| Figura 32 – | O carro da tia Rutyê | 104 |
| Figura 33 – | Desenhos variados de Manuella | 105 |
| Figura 34 – | O cachorro, a menina e o jardim | 110 |
| Figura 35 – | A casa dos 3 porquinhos | 112 |
| Figura 36 – | A casa do Gustavo | 113 |
| Figura 37 – | Carro e Flores | 114 |
| Figura 38 – | O Homem Aranha X Duende Verde | 117 |
| Figura 39 – | Mãe e suas filhas | 117 |

SUMÁRIO

| | | |
|----|---|-----|
| | PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA: TIA, EU FIZ UM DESENHO PRÁ VOCÊ! | 12 |
| 1 | O NARRAR DE SI E O IMPLICAR-SE: NO REENCONTRO COM A INFÂNCIA EXPERIÊNCIAS COM DESENHOS | 20 |
| 2 | DA SALA DE AULA COMO ALUNA À SALA DE AULA COMO DOCENTE EM FORMAÇÃO: APRENDENDO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO ESCOLAR | 30 |
| 3 | ESTAR ENTRE E/OU COM AS CRIANÇAS: DESAFIOS DE SER A PROFESSORA QUE PESQUISA E A PESQUISADORA QUE ENSINA . | 41 |
| 4 | PENSANDO A CRIANÇA BRASILEIRA EM SEU PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA | 47 |
| 5 | E POR FALAR EM CRIANÇAS... AS CRIANÇAS COM AS QUAIS ESTOU CONSTRUINDO MEUS DIÁLOGOS | 58 |
| 6 | A PESQUISA EM DIÁLOGO COM A ETNOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO | 68 |
| 7 | OLHANDO OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: ALGUNS DIÁLOGOS .. | 76 |
| 8 | OLHANDO OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS | 84 |
| 9 | ABRINDO A CAIXA DOS SENTIMENTOS: OS DESENHOS PRESENTEADOS | 95 |
| 10 | O DESENHO EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DOCENTES: EQUÍVOCOS OU EXPERIÊNCIAS? | 106 |
| | PALAVRAS FINAIS “NESTA” DISSERTAÇÃO | 116 |
| | REFERÊNCIAS | 122 |
| | ANEXO – Termo de Autorização | 126 |

PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA: TIA, EU FIZ UM DESENHO PRÁ VOCÊ!

(...) Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
 Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
 Lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
 Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro
 Lá estará um guri tentando agarrar o rabo de uma lagartixa.
 Sou hoje, um caçador de achadouros da infância.

Manoel de Barros

Tenho um livro do poeta Manoel de Barros, cujos versos em dias de tristeza, de desânimo e de falta de inspiração, sempre me socorrem. Lendo seus escritos sobre a infância, sinto-me quase que uma criança a brincar no mesmo quintal... assim, de pé no chão, como registrado está em minhas memórias. A empatia provocada pela leitura do autor me fez sentir que os *achadouros* de Manoel também são meus e, assim como ele, já os revirei várias vezes à procura da infância que me forjou o que sou hoje... aquela menina, que habita nas lembranças da década de 80, me faz resistir e sonhar. E penso nesta pesquisa, que é por ela que me tornei professora da infância. Foi com aquela menina, que ainda existe em mim, que aprendi: a infância é algo pra gente cuidar... cuidar, olhar, sentir e aprender. Estudar a infância brasileira, as crianças que temos conosco, na família, na vizinhança, nas salas de aula. Ouvir suas gargalhadas, seus gritos de euforia e também seu choro.

Em muitas tardes convividas com as crianças pequenas antes e durante o processo dessa investigação encontrei significado naquilo que há de mais simples e mais rebuscado: seus desenhos. Recebi-os, guardei-os. Com Saramago, em seu *Ensaio sobre a Cegueira*, aprendi que *se podes olhar vê, se pode ver, repara*. Assim, no decorrer da pesquisa fiz um esforço para vê-los e repará-los. *Ver e reparar* os desenhos das crianças encorajou-me e inspirou-me o movimento de tornar-me uma professora que pesquisa *com* a infância.

Nos traços e nas cores dos desenhos infantis fui sendo desafiada por significados e linguagens que suscitaram novas compreensões sobre o que é ser criança nessa sociedade. Contudo, à medida que avançava nesse caminho percebia os detalhes que deixava passar. Era preciso voltar e voltar sempre para se deixar encontrar pelos *achadouros* do poeta menino, que pareciam estar escondidos.

Foi assim, que em um dia, ainda nas primeiras semanas de aula com a turma da educação infantil, iniciei nossa tarde despedindo-me dos adultos responsáveis pelas crianças, como sempre fazia.

Com os choros acalantados, sentamos em roda e antes de darmos início à conversa sobre o fim de semana de cada uma, a pequena Manuella me interrompe e diz: *Tia, eu fiz um desenho pra você!* De súbito se levantou da roda, correu até a mochila, abriu e retirou uma carta dobrada do seu jeito. Verifiquei que continha um papel dentro e fiz uma expressão de surpresa ao abrir o envelope.

Aquela foi a primeira vez, como professora, que recebi um desenho feito por uma das crianças da sala. Sua fala entusiasmada por mostrar seu feito, os olhos vivos, ansiosos, parecia dizer junto às suas palavras: *Abre, abre!*

Figura 1 - Carta da Manuella



Legenda: Carta produzida por Manuella. *Tia, eu fiz nós duas passeando no jardim! Fazia sol!*

Fonte: A autora, 2015.

No envelope Manuella deixou marcas de beijinhos e corações que estão também no desenho, onde estamos, segundo seu desenho, eu e ela juntas em um jardim e em um dia de sol. Em 2015, ano que esta carta chegou às minhas mãos, Manuella já escrevia seu nome como também, para minha surpresa, o meu. Esta pequena provocou-me muitas reflexões nos

anos que estivemos mais próximas, 2014/2015. Um de seus questionamentos foi tema de um artigo/trabalho apresentado no Fala outra Escola/ UNICAMP em 2015, ricos diálogos e ricas contribuições!¹

Ali, naquela tarde, na roda onde fui presenteada, meu interesse pelo tema da pesquisa foi reafirmado como um disparo provocado pela fala e pelo gesto daquela criança, ao entregar-me o desenho que fizera. A forma como decidi entregá-lo – o jeito especial que criava um clima de surpresa – chamava-me a atenção para o valor que a protagonista dava ao presente que me ofertava. Assim, nasceu o título desta pesquisa que provocou e provoca a professora pesquisadora que me torno, cotidianamente, pois embora tenha participado de muitos momentos formativos, continuo em processo permanente de formação, sendo desafiada a ressignificar meu olhar e minha prática a partir da intervenção das crianças.

Aquele episódio desencadeou em mim novas formas de olhar para o processo de criação dos pequenos: um olhar mais abrangente que envolvia também o ouvir. Comecei a observar mais atentamente para os contextos de produção dos desenhos e a escutar as conversas entre as crianças.

Foi importante notar o envolvimento do grupo de crianças que possuía três anos. Uma delas, Letícia, demonstrava nas primeiras semanas muita timidez e pouca participação nas atividades com o grupo. Tentei diversas vezes levar algo que facilitasse nossa relação: Músicas com ritmos diferentes, histórias, brincadeiras... poucas vezes Letícia se deixava seduzir e participar. Comecei então a oferecer em qualquer momento da tarde, folhas em branco para que fizesse o que desejasse e ela muitas vezes deixou a folha em branco, pousada sobre a mesa.

Pensava naquele momento que Letícia como tantas outras crianças e talvez até os adultos, teria o momento certo, o seu tempo para decidir interagir e comunicar-se. Não sei dizer ao certo como o processo se deu, lembro-me que foi assim, gradativamente. Um dia ela fez um risco na folha, outro dia rabiscou a folha inteira... um dia fez um círculo amarelo e disse que era um sol, outro dia fez várias bolinhas coloridas dizendo que era um jardim. Letícia aos poucos, assim como seus desenhos, foi se comunicando comigo e com as demais crianças. Um processo um pouco mais demorado para mim, ou talvez um processo no tempo certo para ela.

¹ ABREU, R. S.; ARAUJO, M. ; OLIVEIRA, D. ; MAGDALENA, R. M. . Pensamentos, Palavras, Olhares outros que nos Trans-formam: Algumas reflexões sobre falas infantis no Cotidiano Escolar. In: Teu olhar transforma o meu? PRADO Guilherme VT; SERODIO, Liana A; PROENÇA, Heloísa D M (Orgs). – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015

De início ela, como outras crianças da mesma idade, segurava o giz de cera com tanta força a ponto de quebrá-lo em muitos pedaços. O ato e a expressão facial que acompanhava, demonstravam o que identifiquei como raiva e me fez questionar se seria uma inabilidade de quem não estava acostumada a usar aquele tipo de material, ou seria uma forma de expressar sentimentos de frustração por estar longe da família? Ou até mesmo as duas opções e outras que não conseguia precisar. Aos poucos, porém, seus gestos que no começo pareciam sinalizar decepção, foram se transformando em atitudes e conversas onde o carinho e o afeto começavam a prevalecer.

Esses pequenos acontecimentos vividos no cotidiano da Educação Infantil, com o grupo de crianças pequenas, provocava algumas questões iniciais que seriam desdobradas ao longo da pesquisa: desenhar seria uma forma ou um caminho para as crianças expressarem seus sentimentos? Usar o giz de cera com tanta força a ponto de quebrá-lo e até rasgar a folha, seria uma forma de dizer algo ou seria simplesmente uma inabilidade no uso dos materiais?

O texto que ora apresento contém muitos percalços enfrentados ao longo da pesquisa, muitas dúvidas levantadas, certezas quebradas, soluções não encontradas. A maioria das perguntas nem encontraram suas respostas. Essa foi uma grande aprendizagem de pesquisadora iniciante que ainda sou, contudo, todas elas trouxeram reflexões que me impulsionaram a continuar a caminhar e investigar.

Os estudos da investigação mostraram-me que os desenhos são uma forma de expressão das crianças e que todas elas, independente da idade que tenham, desenham seus pensamentos. Modificar a minha forma de olhar para tentar ler os desenhos ajudou-me a construir um caminho metodológico nessa pesquisa, que foi trazer as vozes das crianças em forma de narrativas a partir dos meus registros e reflexões do caderno de campo.

No exercício de refletir com as narrativas das crianças, percebia meu próprio questionamento nesta pesquisa. Por que narro? Para quem narro? Qual a importância das lembranças que aqui foram narradas? Porque narrar é importante nessa pesquisa?

Reverendo meus passos notei que as narrativas nesta dissertação não eram um estilo de escrita, mas sim uma opção metodológica e uma forma de reconhecer-me tanto no mundo, quanto no processo da pesquisa. Contar narrando foi o caminho escolhido, e para afirmar sobre sua importância, busquei apoio nos textos de Benjamin (1994). Segundo o autor há duas famílias de narradores, *quem viaja tem muito o que contar, (...) mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições* (p.198)

Traçando um paralelo entre um camponês sedentário e um marinheiro comerciante, Benjamin (1994) explicará ambas as características:

Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias. (...) Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (p. 199)

Refletindo com Benjamin, sinto que minhas experiências dialogam com as características de ambos os narradores. Se o narrar implica *intercambiar* experiências comunicáveis, percebo as histórias aqui por mim narradas, como histórias de quem pode ser vista como um marujo que veio de outro lugar, outro estado do nosso território brasileiro, e também, histórias daquela que conhece bem a sua história-raiz, mas que se apropria da história local como um camponês.

Ainda para Benjamin, a dificuldade de narrar está pautada na falta de experiências *intercambiáveis* que cada vez mais os narradores demonstram. Compreendendo aqui também a experiência como algo vivido e não assistido, esta narrativa assume uma importância maior, não sendo, portanto, um mero contar de um acontecimento.

Narrar é contar uma experiência que tendo sido vivida e carregada de sentidos, nos penetrou trazendo reflexões e mudanças. Se vejo, por exemplo, o cair da chuva posso contar do som e do aspecto molhado da paisagem que observo. Porém, narrar a chuva como aquela que viveu a experiência é trazer detalhes desta, é dizer as sensações da temperatura, é dizer sobre o arrepio da pele no contato com a gota fria, é dizer sobre o incômodo dos olhos, que sofrem interferência pelo excesso de água atrapalhando a visão. Descrever a chuva não é o mesmo que *narrar* a chuva, e, neste sentido, narrar as minhas relações com as infâncias e com os desenhos das crianças, não é o mesmo que falar ou descrever sobre tais relações.

Compreendendo *a narrativa, o ato de narrar como faculdade de intercambiar as experiências* (BENJAMIN, 1994) algo que fora intensamente vivido e não apenas assistido ou recolhido enquanto dado de pesquisa, escolho neste processo de escrita da dissertação, a narrativa como uma forma de acolher as vozes infantis e contar as experiências vividas *O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros* (p. 201). Busquei assim, construir uma pesquisa polifônica com os sujeitos da pesquisa: minhas memórias de infância e de docente e as crianças que me doaram seus desenhos.

Se a narrativa é uma *forma artesanal de comunicação* (p.205) como nos ensina Benjamin, e se a narrativa é o contrário da informação, pois esta última aspira uma

verificação imediata, precisa ser compreensível de si para si, enquanto que a narrativa remete a saberes que vem de longe reflito com o autor que quanto mais se difunde a informação, menos se mostra a narrativa, menos ela estará presente. Portanto, trago episódios em que o desenho se protagoniza, os narro, transcrevo as narrativas das crianças, busco dialogar com elas, sem o objetivo de classifica-las ou categorizá-las.

O material empírico da pesquisa foi recolhido em diferentes *espaçotempos*² formativos: como bolsista na graduação, como docente na Educação Infantil e ainda, quando era espontaneamente apresentada por elas com seus desenhos.

O desafio final da escrita foi encontrar um caminho para tecer os fios dessa narrativa de forma a compartilhar o processo vivido na pesquisa, suas *aprendizagens e desaprendizagens*, com os desenhos e narrativas das crianças, com as lembranças das experiências de formação, e, ao mesmo tempo, contribuir para a ressignificação de concepções e práticas, tanto da formação da professora da infância, quanto sobre o olhar para o desenho das crianças pequenas.

Assim, tentando vencer o desafio de produzir o texto da dissertação busquei inspiração na tese de doutorado *Cotidiano escolar da educação infantil: uma experiência de escuta às vozes infantis* de Cristiana Callai de Souza, e, optei por apresentar a dissertação sobre forma de textos que apontam os diálogos possíveis com minha experiência de formação e com as crianças e seus desenhos, construídos nesse processo:

I - O narrar de si e o implicar-se: no reencontro com a infância experiências com desenhos: Trago a partir de um memorial de vida e formação, o caminho percorrido nos espaços escolares e não escolares que me trouxeram até aqui e o episódio que fez surgir o título/tema da dissertação. Nesse narrar de mim e implicar-me pude encontrar em minhas lembranças dois significados para o desenho: Uma forma de linguagem e uma marca autoral.

II – Da sala de aula como aluna à sala de aula como docente em formação: aprendendo com as crianças pequenas no cotidiano escolar: Refletindo sobre o meu processo de formação inicial, reencontrei minhas primeiras experiências em sala de aula como bolsista de iniciação científica, na graduação, que me proporcionaram os primeiros contatos com os desenhos das crianças. Ali, em uma escola da rede de São Gonçalo busquei compreender o cotidiano escolar e todas as suas minúcias juntamente com as delicadezas que os desenhos contaram.

² A escolha por escrever junto *espaçotempo*, neste texto, segue a mesma ideia de outras palavras como *ensinoaprendizagem, praticateoriapratica...* Garcia e Alves (2012). A proposta aqui é romper com as dicotomias da escrita original de cada palavra, compreendendo que os sentidos de ambas estão entrelaçados uma à outra.

III - *Estar entre e/ou com as crianças: desafios de ser a professora que pesquisa e a pesquisadora que ensina:* Em diálogo com a professora Regina Leite Garcia, busco compreender a dualidade de fazer uma pesquisa com o mesmo grupo no qual atuava como professora. Reconhecer-me neste processo demandou questionar sucessos e equívocos como parte primordial da pesquisa.

IV - *Pensando a criança brasileira e seu percurso socio-histórico a partir das memórias de infância.* Ainda no processo de romper com algumas concepções tradicionais que habitam em mim, e no intento de tentar compreender melhor as crianças e suas infâncias, fiz um passeio pela história da infância brasileira a partir de minhas memórias familiares. Faço um diálogo com Sarmiento (2007) e os estudos sobre a invisibilidade das infâncias. Buscando contemplar a realidade local dialogo com as pesquisas de Tavares (1993) sobre creche comunitária, que me trouxeram pistas aproximativas entre as escolas de bairro e as creches comunitárias, em Laranjal, bairro onde a pesquisa aconteceu no período de 2014 a 2015.

V- *E por falar em crianças... As crianças com as quais estou construindo meus diálogos:* Narro o encontro da pesquisa com as crianças dos anos de 2014 e 2015, período em que fui professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Para aproximar-me de crianças tão pequenas e ainda, mediar os conflitos externos (minha relação com os pequenos) e internos (minha relação como pesquisadora e professora) busco dialogar com Corsaro (1978, 2009) e seus escritos sobre fazer pesquisa com as crianças.

VI - *A pesquisa em diálogo com a etnografia: possibilidades de reflexão* – Ainda em diálogo com Corsaro (2009) recupero os caminhos metodológicos da pesquisa, as conversas em sala de aula, os desenhos produzidos nos quais passei a ser inserida e meus ensaios para me tornar aceita pelas crianças e, assim, partilhar de momentos onde elas direcionavam e organizavam suas brincadeiras. Compreendo, a partir deste autor, que fazer pesquisa com as crianças pressupõem reconhecê-las como protagonistas, autoras e sujeitos da pesquisa.

VII - *Olhando os desenhos das crianças em busca de “enxergar as coisas sem feito”* Trago as contribuições de Vigotsky (1999) e Leite (2001), para contextualizar a pesquisa pelo viés da arte e, com ela, ampliar o olhar sobre o desenho e problematizar o espaço que temos dado à arte nas escolas. A forma como as crianças se apropriam e reinventam suportes para desenhar é um destaque contemplado nesse texto.

VIII - *Aprendendo com as crianças a descobrir o tamanho das coisas: Ué, cê não tá vendo? Fiz um jogador de futebol!* Neste texto lanço um olhar para a pesquisa de Gobbi (1997) e a parceria que esta autora produziu com Leite (2001). Com as autoras pude fazer aproximações com a minha pesquisa, aguçando minhas percepções sobre o desenho das crianças como arte e

como forma de expressão. Fazer a leitura dos desenhos, nessa perspectiva, demandou o desenvolvimento da *escuta sensível* Barbier (1992) e de um olhar cuidadoso para os *traços invisíveis* nos desenhos das crianças pequenas Staccioli (2014).

IX - Abrindo a caixa dos sentimentos: os desenhos presenteados: Como sugestão da banca de qualificação, incorporei ao material empírico da pesquisa algo que me é extremamente especial: os desenhos com que fui presenteadas por crianças durante os anos de 2014 e 2015. O esforço aqui foi perceber e tentar identificar a partir de indícios e traços a autoria dos desenhos entregues sem identificação e, ainda, as preferências de algumas crianças, seu processo de criação e a relação do-discente que ultrapassou a sala de aula.

X - O desenho em diálogo com as práticas docentes: equívocos ou experiências? Busquei, especialmente, neste texto dobrar-me sobre algumas práticas de educação infantil problematizando meus erros e acertos, compreendendo-os ambos como possibilidades de aprendizado tanto para pesquisadora, quanto para professora. Para tal, trago os textos de Benjamin (2009) e a partir das contribuições deste autor, pude evidenciar e valorizar algumas experiências da pesquisa.

Por fim chego às **Palavras finais nesta dissertação**. Por que “nesta”? Porque compreendo que esta narrativa com os desenhos das crianças se transformará em muitas outras reflexões, toda vez que for revisitada. E que estas reflexões, são reflexões iniciais nas quais construí e construo um olhar e uma escuta mais atenta para a produção das crianças.

1 O NARRAR DE SI E O IMPLICAR-SE: NO REENCONTRO COM A INFÂNCIA EXPERIÊNCIAS COM DESENHOS

Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo.
Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do
comum, disse ao senhor quase tudo.(...) A lembrança
da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada
um com seu signo e sentimento, uns com os outros
acho que nem não misturam. Contar seguido,
alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa
importância. De cada vivimento que eu real tive, de
alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que
eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido
desgovernado. (...)
João Guimarães Rosa

Desgovernada, como tão bem menciona Guimarães Rosa através de seu personagem Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*, inicio esta narrativa, assim como sugere o autor: pelos altos, sem alinhavo, porém repleta de signos e sentimentos. Alguns pedaços posso até tentar unir, alinhavar, mas emendar retalhos que são assimétricos é uma tarefa complicada. Talvez fosse o que Riobaldo quisera dizer: os trechos profundos são pedaços de nossa história que só conseguimos contar desemendados. Nada rasos, nem para o personagem tampouco para mim, nada sem importância... porém, diferente de Riobaldo, as memórias que trago para este texto não são para contar de uma outra pessoa que fui, são memórias que me ajudam a entender e a perceber a pessoa que fui me tornando...

O desenho das crianças tem me afetado de diversas formas, inclusive levando-me a rememorar momentos vividos em meu processo escolar, nos quais desenhar foi um caminho para tentar me relacionar com o outro. Nessa rememoração, busquei pistas que me ajudassem a compreender melhor as diferentes perspectivas que se atravessam na produção do desenho infantil.

Em seu texto *Raízes: Paradigma Indiciário*, Ginzburg (1989) discute os sinais presentes nas pinturas, que identificadas por um especialista lhe permite diferenciar as obras de arte em função de características específicas, tais como o contorno de orelhas, nariz,

detalhes quase imperceptíveis a muitos admiradores. No decorrer de sua escrita, o autor irá delinear uma analogia entre diferentes caminhos investigativos valendo-se, como exemplo, de metodologias utilizadas pelo crítico de arte Morelli (artes- signos pictóricos), pelo médico e psicanalista Freud (sintomas) e pelo detetive particular – personagem da literatura Sherlock Holmes (indícios). Respeitando-se a peculiaridade de cada metodologia, todas valiam-se de sinais, pistas, indícios quase imperceptíveis para chegar às suas conclusões.

O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro, etc. são, como se sabe, incontáveis. (...) (p.145)

Sobre os indícios, o autor irá explicar como o homem da antiguidade na figura do caçador aprendeu a rastrear e decifrar pegadas de animais, bem como rastros deixados como: um galho quebrado, um cheiro, pegadas na lama, tufo de pêlos... pistas que observadas com atenção classificavam o perigo por vir, o alimento encontrado... no decorrer do tempo o homem/caçador foi se aperfeiçoando em registrar e classificar os sinais, as pistas.

Aproximando-me do autor e relacionando-o à minha pesquisa, tenho aprendido a importância de observar os detalhes secundários, as particularidades que aparentemente podem ser insignificantes e por não ter afinado o olhar, posso ter deixado passar. Que sinais ou indícios os desenhos das crianças poderiam trazer para mim? Teriam a ver com as suas experiências, suas lógicas, visões de mundo? A leitura desses sinais e indícios poderia contribuir para ressignificar nossos entendimentos sobre o mundo das crianças e suas culturas?

Muitas provocações surgiram na leitura do autor, bem como um incômodo de que os sinais que reconhecia nas atitudes ou desenhos das crianças poderiam ter relação com os sinais que eu mesma emitia para elas, pois como narrarei nos textos posteriores, passei a receber muitos desenhos dos pequenos, fato que me faz questionar a partir da leitura de Ginzburg: Será que receber desenhos são respostas às demandas por mim colocadas, ao demonstrar apreço por estes?

No reencontro com minhas memórias de infância fui buscar as primeiras experiências com desenhos:

*Diário de Classe / Ano 1985
Escola Estadual Rotary – Uberaba/ Minas Gerais
Aluna: Rutyê José da Silva
Data de Nascimento: 15/03/1978*

Turma: Pré-Escolar
Professora: Nancy

Num contexto de cidade do interior, de família numerosa, de uma mãe que trabalhava em casa costurando e de um pai que ora trabalhava na lavoura, ora trabalhava como carpinteiro/pedreiro... um tempo em que o material escolar era apenas cadernos, cartilha, lápis e borracha... naquele tempo, naqueles dias, eu pisei pela primeira vez na escola. Logo nos primeiros dias, tendo minha mãe feito a minha matrícula previamente, íamos sozinhos, eu e um dos meus irmãos que é três anos mais velho.

Voltando aquele *espaçotempo* que ainda povoa as minhas memórias, sinto-me surpresa em constatar que não esqueci de muitos detalhes... Lembro-me bem da textura fina da minha saia plissada, na cor azul marinho, feita de um tecido chamado de “tergal”, sintético, porém, não transparente. A saia e a blusa de botões, feita de algodão branco e macio, compunham o meu uniforme ambos feitos pelas mãos da minha mãe. O calçado era o que tinha disponível, por ser a filha caçula e distante em idade das irmãs mais velhas herdava alguns pares dos irmãos, os famosos *kichutes* e *bambas*. Eram os tênis da época que podíamos ter, feitos de lona possuíam uma borracha dura na frente tornando o calçado resistente. Para a nossa família todos os calçados deveriam ser reaproveitados, contanto que coubessem nos pés.

Às vezes quando chovia vários dias seguidos e o uniforme lavado não secava, íamos para a escola com outra vestimenta e ninguém nos impedia de entrar.

Somos da região do triângulo mineiro, cidade de Uberaba. Uma região ainda muito conhecida pela produção de gado, plantações de café, cana-de-açúcar e usinas. Quando se chega às proximidades da cidade, pastos amplos a perder no horizonte invadem a visão, seguidos de terras e terras de uma plantação anunciada pelo cheiro agridoce, um cheiro anunciativo para uma pessoa retirante da cidade que sou e uma forma saudosa de perceber o latifúndio ainda presente.

Nossa família era composta de oito pessoas, duas delas falecidas atualmente, nosso pai e um irmão. Tudo era muito difícil naqueles tempos e mesmo assim todos os filhos frequentavam a escola, os mais velhos em horários diferentes, pois durante o dia tinham que trabalhar. Não sei ao certo se era meu olhar pouco vivido de menina, mas sentia que mesmo perante as dificuldades, éramos felizes.

Não havia um natal sequer que não passássemos reunidos. Na véspera, dia 24 de dezembro íamos à Missa do Galo³ e em seguida, visitávamos meus avós maternos. Tios, tias, primos e primas se reuniam para confraternizar na casa onde sempre havia espaço para mais um. No almoço do Natal, dia 25, comíamos um pernil assado preparado com um tempero gostoso de minha mãe. Revendo essas lembranças e pensando sobre elas concluo que meus avós eram muito presentes na minha infância, acredito ser este o motivo das lembranças se misturarem com minha época escolar.

Morávamos a três quarteirões da escola de modo que às 7 horas da manhã, era possível ouvir de casa o sinal tocar. Saíamos em disparada, meu irmão e eu, descendo a ladeira correndo para não nos atrasarmos. Fomos juntos durante um bom tempo, até que ele mudou-se de escola, pois onde estudávamos só existia do pré-escolar ao primeiro fundamental, antiga quarta série.

Ao escrever estas lembranças fecho os olhos e sinto o cheiro da sala: Uma mistura de cheiro de madeira, de poeira, de folhas novas, de caderno novo... de leite azedo que a tampa da minha garrafinha tinha, de sorrisos tímidos, de gargalhadas... Eu gostava de estar ali, de estar com meus pares, de olhar o ambiente e verificar que muitas crianças estavam comigo no mesmo lugar... (Monografia de graduação. ABREU, 2013, p.18)

Frequentei em meus primeiros anos escolares, na década de 80, uma escola do estado com práticas tradicionais. Cotidianamente formávamos a fila, ouvíamos o Hino Nacional e seguíamos para as salas de aula. É claro que neste contexto, minha posição sempre era a de ocupar os últimos lugares, devido ser muito crescida para a pouca idade. Ser comparada com outras meninas e meninos da mesma idade trouxeram algumas segregações, pois além de ser a última na fila, a última nas carteiras na sala de aula que eram enfileiradas, ocorria ainda no dia da padroeira da cidade a exclusão de me vestir de anjo e participar da coroação da imagem de Nossa Senhora que ficava no alto do pátio principal.

Entretanto, ser separada pelo tamanho seria a primeira de muitas formas de ser distanciada das demais crianças. Eu não sabia, mas os meses e anos que viriam a seguir demonstrariam claramente.

Algumas professoras foram marcantes durante a primeira etapa escolar, e delas me lembro bem: Nancy, Goreth, Creusa, Marinês... o certo seriam cinco professoras, não sei se alguma delas foi minha professora por dois anos seguidos ou se apenas não me lembro. O fato

³ A expressão “Missa do Galo” é específica dos países latinos e deriva da lenda ancestral segundo a qual à meia-noite do dia 24 de dezembro um galo teria cantado fortemente, como nunca ouvido de outro animal semelhante, anunciando a vinda do Messias, filho de Deus, Jesus Cristo.

é que me esqueci de uma, mas de outra em especial me lembro do nome, sem sequer, ter estudado com ela. Fabíola era uma professora que tinha uma prática diferente das demais, uma prática que se destacava perante meus olhos inexperientes de aluna. Lembro-me de vê-la entrar com fantoches, materiais coloridos e violão para sua sala, durante vários dias eu a observava e invejava aquelas crianças desejando estar entre os alunos dela.

Foi assim que se deu o início de uma relação, não com a professora da sala ao lado e sim com uma das crianças que era seu aluno. Durante a formação para irmos ao recreio ou voltarmos para a sala, um momento especial e íntimo acontecia: Um menino provavelmente da mesma idade que eu tinha, fugia da fila e corria em minha direção, parava, sorria e me entregava de forma abrupta uma folha de papel dobrada, retornando em seguida para o seu lugar com receio de ser repreendido. Assim que recebia, abria o valioso papel que continha um desenho e outros sinais que eu já reconhecia como escrita, mas que ainda não sabia ler. Poderia ser sua assinatura? Eu não sabia.

Querendo retribuir o gesto, também eu, produzia o meu desenho e entregava para ele quando as filas iam lado a lado para a merenda, mas o meu bilhete de resposta continha apenas um desenho, pois *ainda não sabia escrever*. Lembro-me de me esforçar para fazer algo diferente pra ele, mas por mais que tentasse ainda não tinha o domínio da escrita, de forma que eu repetia o mesmo desenho: Uma casinha com um caminho que saía da porta e uma flor.

Interessante refletir a partir dos referenciais que trago hoje, a hierarquia entre desenho e escrita. Eu *só* sabia desenhar... E como criança percebia isso.

Aquele momento escolar, escondido e especial ficou registrado na memória não apenas pela troca de desenhos entre nós, mas pela diferença entre a minha produção e a dele. Enquanto eu insistia na casinha, no caminho e na flor, a outra criança, fazia desenhos diferentes e variados, demonstrando domínio e criatividade.

O fato é que uma decepção tomou conta de ambos. De um lado, eu ainda tão pequena em idade, mas com tanto a dizer. Do outro lado ele, de quem não lembro mais o nome, que ao receber a minha carta, abrir e verificar que continha o mesmo desenho, descartava-o jogando no chão. Esta lembrança torna-se valiosa neste texto, pois me faz relembrar que havia um desejo por expressar-me a partir do desenho. Vivenciando minhas primeiras semanas na escola ensaiava alguns traços, mas não possuía o domínio da escrita, contudo, não ousava desenhar algo mais na folha de caderno... meu medo era de não conseguir. Assim, ao entregar a minha carta sempre com o mesmo desenho repetido acabamos nos desinteressando e passamos para uma outra etapa de relação que era um correr atrás do outro no recreio.

Minha primeira experiência com o desenho expressava assim, uma necessidade de linguagem, um desejo de comunicar-me com o outro. Um desejo e um fracasso. Hoje pensando em minha prática pedagógica e no *espaçotempo* que a arte ocupou no cotidiano de minha sala de aula, indago se naquela época eu tivesse vivido mais experiências estéticas, não teria me arriscado mais no campo do desenho. O *espaçotempo* para as experiências artísticas, que não existiam em minha sala de aula, contudo, parecia existir na sala da outra criança que se correspondia comigo, pois na parede externa da sua sala, um varal com produções diversas das crianças, desenhos com giz de cera, pintados com tinta a guache, atividades feitas de corte e colagens eram pendurados rotineiramente.

Comecei a perceber naqueles primeiros anos de escola, imersa no cotidiano como aluna, que as professoras poderiam ser diferentes uma das outras, diferentes naquilo que faziam em sala de aula com as crianças, diferentes na prática docente.

Hoje, entendo que a prática docente é algo assim, pessoal e única. Não há um padrão. Cada profissional a exerce segundo a sua formação e segundo a sua própria identidade, por mais que se estude e se inspire em outro profissional, o fazer docente terá sempre a uma marca pessoal não se igualando a nenhum outro. É como o barro que ao se tornar vaso, carrega em sua forma as marcas únicas dos dedos que o moldaram. Por certo essa prática pode aproximar muitas crianças da professora, como também pode afastar outras muitas.

Assim em minhas observações matinais, eu via a professora Fabíola caminhar para sua sala de aula. Com gestos de carinho ela recebia as crianças e cumprimentava as mães que de longe acenavam. Como se a visão não bastasse, a sala em que eu ficava era ao lado, parede com parede, fazendo com que os sons das canções e das crianças felizes invadissem o nosso lado, aguçando ainda mais o meu desejo de estar lá.

É curioso afirmar que não me lembro de fazer o mesmo na minha sala. Tínhamos cópias para realizar e sentávamos aos pares no início, mas não me recordo de momentos em que estive, na presença da professora, convivendo e experimentando cores, tintas, papéis variados com meus colegas de classe. O que ficou marcado como lembrança, foi a percepção de que a criança que possuísse canetas coloridas, lápis e giz de cera, faria o uso do “seu” material de forma individual, sem compartilhar com quem não pudesse adquirir. Aos seis e sete anos não compreendia a diferenciação que acontecia dentro da minha sala de aula, marcada de forma territorial, pois pelos sons e gargalhadas vindas da sala ao lado, tinha uma certeza: na sala ao lado acontecia coisas diferentes das que aconteciam em minha sala.

Ainda nos dias atuais ouço as famílias comentarem sobre o preço dos artigos escolares. Mochilas, lancheiras, lápis coloridos, tintas, tesouras, pincéis, canetinhas coloridas

são artigos considerados caros independentes da época. Por certo, nas famílias onde os filhos são numerosos esses recursos não podem ser comprados e comigo não era diferente.

Atualmente conversando com uma colega do mestrado, confirmei o quanto os fatos vividos em nossa primeira etapa escolar podem contribuir e marcar a nossa prática docente. Como ex-aluna de escola pública, percebia desde criança que o uso dos materiais identificava o grupo social a que pertencia. Como afirma Garcia (1993), também a partir do uso do material escolar (...) *a escola estimula, desde a educação infantil, o individualismo, a competição e o consumismo*(...) (p.13). Além do uso individual dos materiais, detalhes da roupa, tênis, meias, acessórios que eu não tinha, compunham o meu perfil e me fazia sentir um olhar por parte dos adultos que separava e excluía. (...) *As crianças têm materiais de uso individual, formam uma atrás da outra, são grupadas em “melhores” e “fracas”, para em seguida, serem reagrupadas em “maturas” e “imaturas”*(...) (p.13)

Hoje sei que o uso dos materiais didáticos em sala de aula, compõe projetos político-pedagógicos que tanto podem apontar para a formação de um sujeito individualista, competitivo, quanto para a formação do sujeito solidário, que partilha. Uma professora da infância, como sujeito nessa ação, pode nos primeiros anos escolares, possibilitar o uso dos materiais de forma distinta sem discriminar, ensinando significados de solidariedade, de partilha e de colaboração, como afirma Garcia (1993), (...) *além de criar metodologias que incorporem a redefinição de materiais e o uso de materiais, não como fim, mas como meio para realizar projetos coletivos das crianças, ou propostos pela professora.* (p.14)

Em nosso país, a escola é pública, gratuita e obrigatória para a educação infantil e ensino fundamental. Exigir dos pais a compra de artigos escolares, de uniformes, alimentação ou exigir contribuições para a manutenção da limpeza e dos equipamentos escolares, não seria uma forma de repassar a eles uma responsabilidade do estado?

As lembranças dos momentos alegres da minha primeira etapa escolar tiveram como cenário brincadeiras em espaços abertos. Nas escolas da minha cidade, chão de terra, árvores frutíferas, horta, pátios espaçosos eram e ainda são componentes das paisagens, que permitiam momentos felizes das crianças. No recreio, embora possivelmente nem todas as crianças tivessem tal sentimento, a *memória inventada* de Manoel de Barros, nos permite recordar que vivíamos a liberdade de sermos quem quiséssemos ser. Meninos e meninas brincavam juntos de *queimada*, *roubar varinha*, cantar e dançar músicas de grupos da época como: Trem da Alegria, Balão Mágico, Menudo... além dos famosos piques como: Pique-Cola, Pique-Pega, Pique-Alto... e diversas variações que criávamos.

Esse movimento de buscar nas memórias pistas e rastros sobre as afetações que o desenho de crianças provocaram em mim, esse desenrolar de fios e esse tecer de palavras que puxam pelas lembranças que puxam pelos sentimentos e vão sendo transcritas aqui neste texto, parece demonstrar que é necessário aquecer a mente, exercitá-la para encontrar as passagens, as lembranças mais escondidas.

Então, sem temer as lembranças e concluindo a busca pelas articulações entre a primeira etapa de educação escolar e minhas experiências com os desenhos das crianças, narro um episódio que foi sobre um presente feito pelas mãos do meu falecido pai que se chamava Antônio. Sobre meu pai, eu poderia escrever horas e horas, sem contudo, chegar perto do que ele representava para mim e ainda representa, a lembrança apesar de dolorida, levou-me a recordar de uma experiência, especialmente rica, que me trouxe novas pistas sobre as relações das crianças com o mundo a partir de seus desenhos.

Lembro-me de que um dia ao voltar do trabalho, meu pai trouxera uma caixa feita de sobras de madeira e me presenteou. De certo, fazer uma caixa para ele seria uma tarefa simples, sendo carpinteiro de profissão. A caixa tinha um cheiro especial de madeira verde e nova, sua tampa deslizava ao puxar para abri-la. Ao recebê-la quis de imediato fazer algo que a marcasse como minha, decidi pintar seu interior com algumas tintas para tecido, a parte interna e o fundo foram pintados com a cor verde e as laterais ou lado externo, de vermelho, deixando livre apenas a tampa, onde decidi fazer alguns desenhos de flores (pétalas brancas e miolo vermelho) que marcassem a caixa como minha.

Os desenhos na tampa da caixa de madeira de minha infância marcavam aquele objeto como pertencente a mim. Eram registros e marca autoral. Uma marca que fez de uma simples caixa de madeira, que poderia pertencer a qualquer um, um objeto com identidade e que pertencia a alguém. Os desenhos eram a minha assinatura.

Nas duas experiências significativas com o desenho em minha infância busquei pistas para compreender as possibilidades expressivas que o ato de desenhar oferece especialmente para as crianças pequenas. Ser uma forma de linguagem e trazer uma marca autoral foram algumas pistas que encontrei em minhas experiências.

Trazendo essas impressões para a pesquisa e olhando para os desenhos de Leticia (3anos) e de Manuella (4 anos), pude perceber a expressão dos sentimentos como um componente forte nos desenhos infantis e como também as marcas autorais de cada criança.

Letícia entrega seu desenho e conta apontando: *minha mãe, eu, minha irmã e minha tia Daniele... A gente foi passear num lugar que tinha floresta. Eu fiz colorido, olha!*

Cores, corações, pessoas queridas, passeios sobressaem em sua bela pintura.

Figura 2 – Letícia com sua família



Legenda: *Minha mãe, Eu, Minha irmã e minha tia Daniele... A gente foi passear num lugar que tinha floresta. Eu fiz colorido, olha!*

Fonte: A autora, 2015.

Manuella também entregou seu desenho e contou a história do mesmo: *eu e a Ana Vitória, tia a Ana Vitória ficou cansada e eu fiquei no colo dela. A gente estava no parque brincando.*

Figura 3 – Manuella e sua prima



Legenda: *Eu e a Ana Vitória. Tia a Ana Vitória ficou cansada e eu fiquei no colo dela. A gente estava no parque brincando.*

Fonte: A autora, 2015.

No desenho de Manuella, tal como no de Letícia, sobressaem as cores, os corações, as pessoas queridas, os passeios.

Chama atenção, além dos componentes afetivos das produções, que nas duas situações, além de trazerem seus desenhos, as duas crianças também contavam a história que estariam representando nas pinturas. Importante dizer que, diferente de outras produções que serão trazidas ao longo da dissertação, Letícia e Manuella, entregavam seus desenhos acompanhados por narrativas de forma espontânea, ou seja, naquele momento não havia a demanda, *me conta o que você desenhou!*

Refletindo sobre a narrativa espontânea das crianças durante a entrega de seu desenho para mim, entendo que, se de um lado, narrar a cena ou a história desenhada poderia ser uma resposta às minhas demandas de pesquisadora, por outro, como aponta Wiviane (2014):

(...) desde seus primeiros traços no papel ou em outro suporte, a criança se vale do desenho como uma forma de expressão, contando através dele uma história. Ao expressar, através do desenho, uma narrativa, a criança tem a possibilidade de organizar o pensamento, ao mesmo tempo em que nos apresenta os conhecimentos já elaborados de sua relação com o mundo. (p.83)

Concordando com a autora, optar na pesquisa por ouvir as narrativas das crianças sobre seus desenhos foi uma forma de reconhecê-las como protagonistas, em busca de aproximar-me melhor das suas lógicas e concepções.

2 DA SALA DE AULA COMO ALUNA À SALA DE AULA COMO DOCENTE EM FORMAÇÃO: APRENDENDO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Sábio não é o homem que inventou a
Primeira bomba atômica. Sábio é o
menino que inventou a primeira lagartixa.

Manoel de Barros

Onde estaria a sabedoria? Nas grandes obras e nas grandes construções ou nos pequenos detalhes, nos gestos simples? O que podemos aprender quando estamos em contato com uma criança que às vezes despreza um brinquedo e prefere a caixa para brincar?

Desemendando os relatos sobre meu processo formativo, como aprendi com Riobaldo, avanço esta narrativa para 2011, ano em que, já como aluna do Curso de Pedagogia na Faculdade de professores da Uerj, iniciei uma nova etapa em minha formação docente, ao inserir-me, como bolsista de Iniciação Científica da FAPERJ, na pesquisa: “Alfabetização, Memória e Formação de Professores: Entrelaçando práticas e saberes no diálogo Universidade e Escola Básica – ALMEF⁴”.

Constatei muito rapidamente que ser uma graduanda inserida em uma pesquisa traria mudanças significativas na minha formação, qualificando e proporcionando momentos em que poderia experimentar a “minha” prática docente com o público que já naquele momento mais me atraía: as crianças pequenas.

A pesquisa nos levou a conhecer a Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro, situada próximo à Faculdade, no bairro do Gradim, nos instigando a observar e sentir a escola de outro ponto de vista: o ponto de onde crianças, professoras, administração, direção, merendeiras, faxineiras... elaboram suas explicações sobre o cotidiano escolar e seus desafios. Ali, os saberes eram múltiplos, como múltiplos também eram os sujeitos produtores de conhecimento. A resposta para um problema que envolvia a todos na escola poderia vir da diretora, mas também da cozinheira, como tantas vezes acontece no cotidiano escolar. (Monografia de Graduação. ABREU, 2013, p.33)

⁴ Aproximadamente no final de 2011, o grupo de bolsistas atuantes juntamente à orientadora Mairce Araújo, criou a sigla ALMEF para denominar a pesquisa “Alfabetização, Memória e Formação de Professores...”, utilizei o termo *Pesquisa Almfef* para diferenciar a pesquisa desta dissertação e a pesquisa de 2011.

Cheguei à escola, mas desta vez com outro olhar. Um olhar de quem desejava conhecer a escola na qual a Pesquisa Almf acontecia, conhecer a escola e todos que a fazem acontecer: professoras, comunidade, crianças, profissionais da limpeza, da merenda... A abordagem da escola a partir da perspectiva dos estudos do cotidiano, era um dos referenciais da presente pesquisa.

Alves (2001), dentre outros/as pesquisadores/as do que tem sido marcado nas últimas décadas como campo do cotidiano Garcia (2008), Ferrazo (2002), Oliveira (2002) nos ajudou a compreender que conhecer escola implica bem mais do que simplesmente visitar o espaço físico. Para conhecer a escola é preciso ter a permissão de seus sujeitos para transitar pelas salas de aula, pelos corredores, comer no refeitório, brincar no pátio, conversar com as crianças, entre tantas outras possibilidades que o cotidiano oferece. É também conhecer a Orientadora Pedagógica, a Secretária, a Faxineira, a Copeira, a/o Inspetor/a de alunos, Professor/as e Direção. E quantos mais sujeitos compuserem o quadro do-discente da escola.

A Pesquisa Almf desafiou-me a *buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum* (ALVES, 2001, p.11). Estar na escola a partir dessa perspectiva,

(...) exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (idem)

A leitura de “Decifrando o Pergaminho” levava-me a perceber a fragilidade de minha convicção sobre o significado de conhecer o *cotidiano* da escola. O trabalho de campo da Pesquisa Almf me levou a percorrer os espaços internos da escola, porém os sentidos de conhecê-la mais intimamente, foi sendo construído a partir da reflexão provocada pelo texto ao afirmar que conhecer o cotidiano requer percorrer outros espaços, requer conhecer e diferenciar os diversos cheiros em diversos períodos escolares, requer ter contato com todas as crianças que ali estão e não apenas as de minha sala de aula, requer ser parte da escola em suas múltiplas propostas e atividades, conhecer suas rotinas, lógicas, as relações que ali se dão... requer isso tudo e muito mais.

Paes (2003) ajudou-me a ampliar essa reflexão:

O cotidiano - costuma-se dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano, nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada parece se passar. Mas só interrogando as

modalidades através da qual se passa o cotidiano – modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura” (p.28)

Pensar a rotina da escola, não apenas como o movimento da regularidade, da continuidade e da repetitividade, especialmente, por considerar as raízes etimológicas da palavra, que provem do latim *via, rupta*, dando origem às expressões “ruptura” e “rotura”: ato de romper, interromper, desnudando *condições e possibilidades de resistência no cotidiano*, nos ajudava assim a construir olhares para os processos vividos.

Mesmo motivada pelos estudos do cotidiano em suas continuidades e rupturas, o que não imaginara, porém, era que a professora me deixaria sozinha com uma turma de, aproximadamente, 27 crianças, assim que cheguei à escola. Mas foi isso que aconteceu! Em uma tarde na escola, com a turma do 1º ano, fui tomada de surpresa ao perceber que estávamos a sós: eu e os pequenos! O fato ocorria frequentemente, mas eu ainda não havia percebido, pois o envolvimento com as crianças durante as atividades não me deixava notar a ausência da professora, que retornava nos momentos finais da aula para me avisar que o tempo acabara e que as crianças estariam prestes a irem para seus lares. Eu retornava para a faculdade, pois a escola onde a pesquisa acontecia era bem próxima e sentia-me ávida por registrar os acontecimentos.

Em momentos anteriores, antes de ir para a escola, discutindo no grupo de pesquisa⁵ e preparando-me para realizar as oficinas com as crianças, preocupava-me em antecipar a reação das crianças e da professora, diante de minhas propostas... Como será que os pequenos avaliariam a minha presença ali? Será que gostariam? E a professora, haveria diálogo e empatia entre nós?

No íntimo desejava tornar aqueles momentos em momentos de alegria com as leituras que pretendia compartilhar com a turma, a proposta de atividade elaborada envolvia utilizar o espaço da sala de aula de uma forma não tradicional, com rodas, cantigas, jornais... meu temor era o de provocar euforia nas crianças chegando a uma algazarra, confesso que em alguns momentos ela ocorria, trazendo-me um desconforto de ser repreendida finalizando com nossas atividades antes mesmo de começar. Meu desejo era continuar com minhas

⁵ Refiro-me aqui aos encontros realizados semanalmente com o grupo ALMEF, coordenado pela Prof. Mairce Araujo. Como parte das ações-investigações da pesquisa realizávamos oficinas de contação de histórias com as crianças com objetivo maior de provocar encantamentos pelos livros de histórias infantis motivando-as, quem sabe, para sozinhas ensaiarem suas próprias leituras e escolhas de livros cujos temas as interessassem.

participações, sem provocar conflito entre a professora da turma, a coordenação da escola e as crianças.

Mesmo que o pouco contato com a escola, naquele momento, ainda não me permitisse ter um conhecimento maior de sua rotina, meus temores revelavam conhecimentos articulados a um modelo de escola, cujas lógicas estão pautadas por regularidades e normatividades de uma perspectiva mais tradicional.

Nem por isso, porém, deixava de me aventurar no outro sentido da palavra rotina.

Lembro-me bem que à medida que fui visitando e me relacionando com a turma, um clima agradável de bem estar ocorria. Em nossas tardes de quarta-feira pude presenciar situações tais como: a disputa pelo lápis e as queixas pela falta dele; a competição para terminar a cópia do quadro primeiro, o jogo de “bafo” com figurinhas disputado, clandestinamente, pelos garotos no fundo da sala, as combinações sobre quem ficaria com quem no recreio... situações que observadas no presente me levavam rapidamente ao passado, ao tempo em que fui aluna da escola pública... *flashes* que provocavam um sentimento de empatia com a turma.

Experimentando romper com algumas normas como a que determina o silêncio como condição para a aprendizagem ou quebrando a rotina das atividades de cópia usadas pela professora, ia desnudando *condições e possibilidades de resistência no cotidiano*.

Em contrapartida, também aprendia a complexificar meu próprio olhar para as ações da professora e seus pequenos gestos de resistência ao desmonte da escola pública das crianças das classes populares:

Hoje fui à escola visitar a sala que irei ficar, apresentei-me para a professora Jaqueline e rapidamente observei as crianças, pois estavam iniciando as atividades e não quis atrapalhar. Ela, a professora, já tinha iniciado a escrita no quadro e pedia para as crianças acompanharem logo a fim de terminarem antes do recreio. Enquanto nos falamos duas crianças abrem seus cadernos e respectivamente gritam que não possuem lápis de escrever, senti uma tristeza... de imediato a professora volta, abre sua bolsa e retira um estojo cheio de alguns materiais escolares e entrega à ambas as crianças os lápis já apontados. Os meninos abrem um sorriso e começam a atividade da cópia... achei tocante a disponibilidade da professora de carregar consigo um material pensando previamente na sua turma. (Registro pesquisa Almf, maio de 2011)

Quão valioso tem se tornado esses registros guardados no fundo do armário! Reconheço que o caderno de campo é um aliado quando precisamos resgatar experiências vividas que podem ser esquecidas, experiências que se revelam importantes para a produção de uma pesquisa que envolve reflexões sobre a própria prática docente. Aqueles acontecimentos, aparentemente, tão banais e corriqueiros, *perdidos* no movimento do

cotidiano, me faziam enxergar detalhes que antes não via. Foi como se retirassem uma cortina dos meus olhos revelando detalhes da prática docente, que ainda eram invisíveis para mim. Detalhes, por exemplo, que explicavam as bolsas grandes, as mochilas usadas por muitas professoras, especialmente, dos anos iniciais: a bolsa da professora da turma, como um grande saco mágico das fadas ou o caldeirão da bruxa das histórias infantis, continha sempre um acervo de lápis apontados, de borrachas e apontadores para serem emprestadas, dentre outras *cartas na manga*, que apareciam no momento certo. O cotidiano me trazia ensinamentos sobre a prática docente que ainda não constara nos estudos teóricos do Curso de Pedagogia. Estar preparada para enfrentar imprevistos tais como os provocados pela falta de material, ter mais de um lápis apontado, pronto para o uso, foi uma aprendizagem daquele momento. Um gesto simples, mas que para mim e, acredito também para as crianças, demonstrava um gesto de carinho e de compromisso.

Foi assim, conhecendo a escola daquele ano e daquele bairro, escolas que estão fora dos muros da faculdade, pois muitas vezes não se encaixam em referenciais teóricos engessados que sustentam muitas disciplinas e discussões do currículo da graduação, que meu sentimento de empatia foi dando lugar a novas compreensões sobre a infância no outro, mas que também habitava em mim. Esse habitar não estava esquecido, estava guardado e com ele, com as memórias que resgatei, pude ganhar aos poucos a confiança daquele grupo de crianças que compunha a turma.

As vozes infantis invadiam nossos ouvidos e me fizeram recordar do tempo em que era uma das crianças a gritar e brincar pelos corredores. Ali dentro o tempo parecia não passar e algumas brincadeiras ainda eram as mesmas, de antigamente, do meu tempo de criança. Foi durante esse período que realizei na turma de alfabetização atividades com as crianças de contação de histórias e recordo muito bem a primeira sensação de medo e insegurança que tive ao adentrar a sala e ser apresentada às crianças da turma.

Quarta-feira, mês de maio, ano de 2011, turno da manhã, sala com 25 crianças aproximadamente, turma de alfabetização. Paro frente à porta, respiro fundo, sensações de insegurança e medo se misturam à ansiedade e euforia, o coração palpita. Bato na porta e sou recepcionada pela professora Jaqueline, cumprimento-a e em seguida dou bom dia às crianças. Elas respondem tímidas, os olhares são curiosos, Jaqueline me apresenta e pede para que terminem a atividade que haviam começado. Aguardei ao fundo da sala para em seguida dar início ao que trouxera para os pequenos.

Momentos antes, planejando a primeira oficina que faria com a turma, decidi contar uma história e, em seguida, propor uma atividade que aguçasse a curiosidade das crianças, e as instigasse para o mundo dos livros e da escrita. Buscando incentivar a escrita de sua própria história, o livro escolhido para a oficina foi Guilherme Augusto Araújo Fernandes. A atividade proposta envolvia desenho com giz de cera sobre o jornal, recorte/colagem. (Monografia de Graduação. ABREU, 2013, p.52)

Ainda sinto as sensações e arrepios daquele dia e de momentos em que fiquei parada, perante a porta da classe, tomando coragem para encarar as crianças que eram estranhas a mim, e eu à elas. E se não me aceitassem? Seria possível insistir? Como aproximar? Como relacionar a ponto de termos confiança? Não só da parte das crianças para com a professora, como também da professora com as crianças. Eu gostei daqueles rostos que vi e que foram gentis comigo. Foi preciso coragem para ir adiante e romper com a insegurança, que ainda hoje, acontece quando inicio o ano escolar.

Logo, um novo episódio envolvendo o desenho aconteceu.

Nossos encontros envolviam contação de histórias, músicas, dinâmicas e uma produção realizada por elas, fizemos um combinado e foi então, que a partir das produções das crianças percebo que ali na escola pública como bolsista, antes da primeira turma de 2014 novamente um interesse especial foi despertado e somou ao motivo de minha pesquisa do projeto de mestrado: O desenho infantil.

Naquelas poucas horas que passávamos juntos, as crianças produziam seus desenhos que, aos poucos pude compreender, como narrativas de si. Elas contavam por meio dos desenhos como viviam, de que brincavam e do que gostavam... algumas narrativas, às vezes, difíceis de escutar, como a que veio acompanhada do desenho de Igor, uma das crianças de quem me recordo bem como se fosse hoje:

Após a contação da história do dia, conversamos sobre a presença dos avós nas nossas vidas, o assunto surgiu, pois o contexto da história falava sobre o esquecimento de uma avó que vivia com sua neta. Em roda, após a narrativa, iniciamos uma conversa:

- Tia, o que é Alzheimer?

- Alzheimer é uma doença que faz as pessoas mais velhas como as avós, por exemplo, esquecer aos poucos das coisas que viveram, de fatos marcantes como aniversários e até de pessoas da família. Possui esse nome, pois o cientista/médico que a estudou era alemão e tinha o mesmo nome.

- Hãããã... e dói? Após uns momentos alguém perguntou.

- Bom, (foi difícil explicar) não essa dor física que acontece como quando a gente se corta, ou cai. É uma dor sentimental que a família que convive sente.

Ficamos em silêncio. Não percebi se foram segundos ou minutos, mas foram momentos que pareciam esticar o tempo, dando-me uma sensação de horas. Faltavam-me palavras para continuar diante das expressões que também foram difíceis de compreender, parecia que cada criança em seu momento especial pensava sobre algum ente da família... será que todos ali teriam avós vivos?

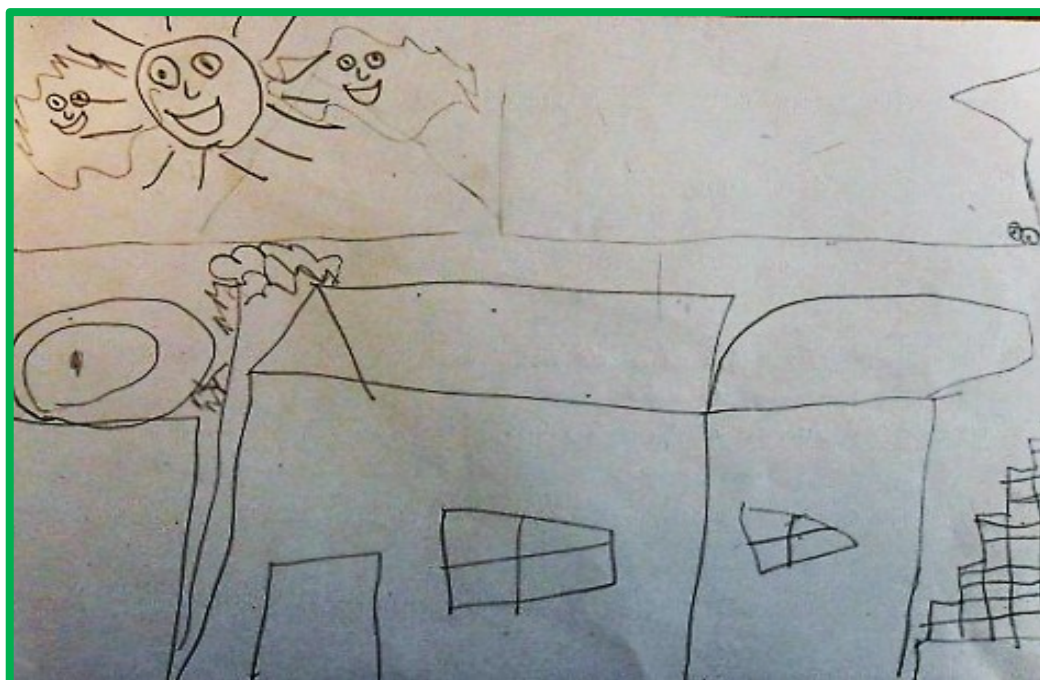
Assim que nos refizemos da história, pedi que desenhassem. Distribuí os materiais que havia trazido comigo e as crianças começaram. Diferente das outras vezes que estivemos juntos, os sons naquela tarde, naquela sala não continham gritinhos de euforia e algumas gargalhadas tão gostosas das crianças. Estavam imersos e concentrados e foi então que recebi diversos desenhos que me *tocaram*, um deles veio acompanhado da fala da criança:

- Tia, essa aqui é a minha casa. A gente mora junto: Eu, minha mãe e minha vó Nana, ela cuida de mim, porque a minha mãe trabalha e eu só vejo ela de noite, essa

aqui é a “Princesa” a gatinha que mora também com a gente. Fica pra você esse desenho tia. (Registro pesquisa, maio de 2011)

Durante a produção dessa dissertação, no momento em que narrava cada experiência vivida com as crianças nos diferentes *espaçostempos* da pesquisa, era comum surpreender-me com a facilidade em lembrar os diálogos e de detalhes como, por exemplo, os olhos expressivos do Igor, uma criança que também me entregou o seu desenho em forma de presente, do tom baixo que usou para contar o que havia desenhado, como se revelasse um segredo, ou algo que ele gostaria que apenas eu soubesse.

Figura 4 – Igor e sua casa

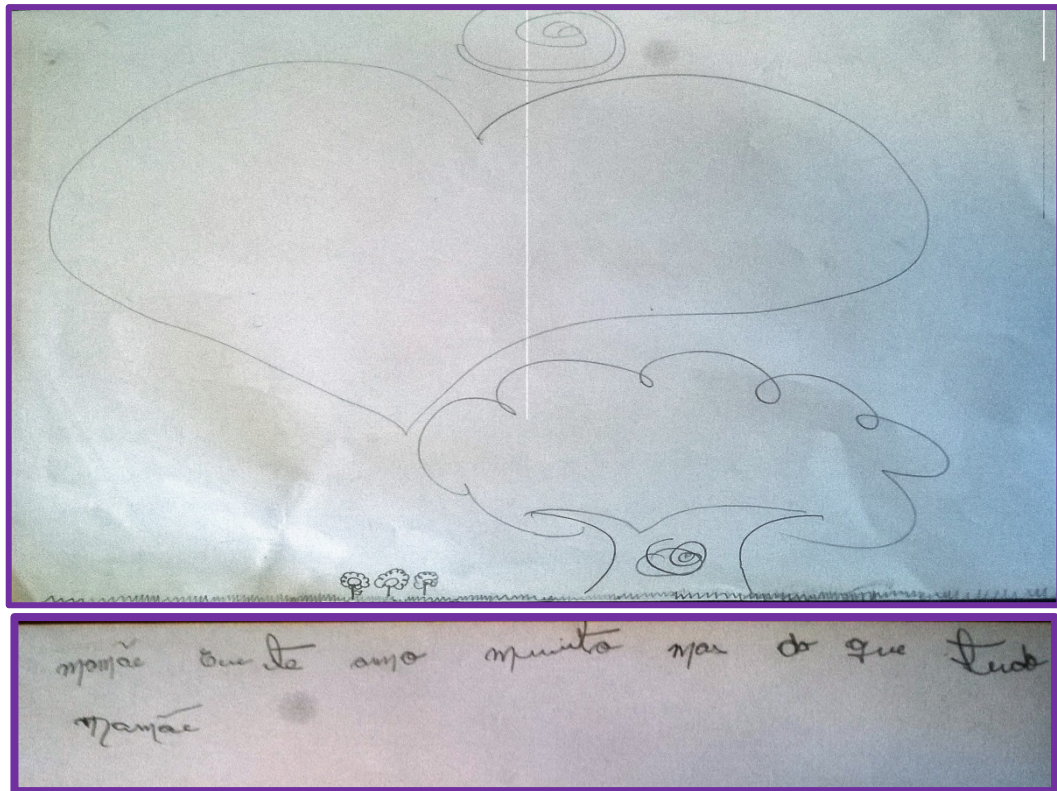


Legenda: O desenho acima foi produzido durante as oficinas realizadas na Pesquisa Almf. Após a contação de histórias, Igor começa seu desenho e diz: *A gente mora junto: Eu, minha mãe e minha vó Nana mora na frente. Ela cuida de mim, porque a minha mãe trabalha e eu só vejo ela de noite, essa aqui é a “Princesa” a gatinha que mora também com a gente. Fica pra você esse desenho tia!*

Fonte: A autora, 2011.

O desenho de Igor junto à sua narrativa, conta como ele e sua família vive. Outros desenhos foram me preenchendo de sentimentos que ainda hoje, não saberia descrever. Sentimentos que surgiram a partir daqueles momentos e tantos outros vividos, e que me possibilitaram intimidade com relação à vida das crianças, intimidade que fora compartilhada a partir dos desenhos e até, de declarações como o desenho de Eduarda abaixo:

Figura 5 – Desenho e declaração de amor



Legenda: Na frente Maria Eduarda produziu seu desenho e no verso escreveu uma declaração de amor para sua mãe.

Fonte: A autora, 2011.

Notei que tornar-me familiar àquele espaço, construir uma relação de confiança com as crianças, romper com o estranhamento que alguém “de fora” provoca no grupo... foram demandas necessárias para a pesquisa. É importante relatar este fato, pois, a partir de então, dentre as produções que as crianças realizavam naquele contexto, os desenhos começaram a me chamar atenção pelo que contavam de seus autores e autoras. Através dos desenhos as crianças contavam detalhes de sua intimidade no seio familiar e me afetavam, eram realidades duras e difíceis de receber... Foi assim, na escola pública, com crianças de 6 e 7 anos que comecei a perceber que investigar o desenho infantil poderia ser um caminho que me possibilitaria articular dois propósitos mais gerais dessa investigação: refletir sobre o meu próprio processo de formação de professora da infância e reconhecer as crianças como protagonistas...

A reflexão sobre as diferentes experiências que eu tivera, associando desenho e crianças, me fizeram perceber também que independente de estar dentro ou fora da escola, eu estava sempre sendo presentada com desenhos pelas crianças. Será que isso acontece com

todas as professoras? Não sei. Comigo sim. As crianças se aproximam e me presenteiam com seus desenhos.

O mesmo não poderíamos pensar em relação aos desenhos, cartinhas, dedicatórias que constantemente dirigem a seus pares ou aos adultos? Tenho recebido esses desenhos como uma produção especial, carinhosa, autoral.

Voltando no tempo, em contato com a Escola Zulmira e com a turma da professora Jaqueline, valiosas experiências formativas aconteceram e resultaram em relatórios e trabalhos apresentados nos diversos espaços em que pesquisa circulou.

Das experiências vividas na trajetória formativa que elegi para trazer nessa narrativa, o processo vivenciado com a primeira turma que assumi como docente, durante o ano de 2014, não poderia ficar de fora.

Recém-chegada na escola, foi preciso estabelecer laços de confiança com as colegas de profissão, com a direção/coordenação e com as famílias, para enfim conquistar as crianças. Nem sempre nessa ordem. De algumas crianças cheguei a conhecer as famílias, mas não tive o contato diário como com aquelas que eram levadas pelas mães e pelos pais. Aprendi no exercício da profissão que o trabalho com a educação infantil envolve, em muitos casos, mais a família do que a própria criança. Ocorreu comigo um desgaste emocional difícil de lidar, imagino que somente a experiência pode conseguir equilibrar as emoções e envolvimento diários que fazem com que os pequenos nos confundam com a figura de mãe em muitos momentos.

Naquele ano foi preciso conciliar conteúdos didáticos impostos pelo currículo da escola, choros de adaptação, inseguranças maternas e ainda, uma prática de ensino onde a criança tivesse oportunidade de experimentar, criar para em seguida demonstrar a sua própria aprendizagem somada à percepção de tudo que estava ao seu entorno. Esta sim, uma prática que eu apostava e acreditava. Neste primeiro ano como professora distanciei-me dos estudos e da pesquisa. Foi muito para aquele momento, viver as primeiras dificuldades, desafios, experiências e conciliar com a participação no grupo de pesquisa, intenção que eu tinha claro, quando terminei a graduação.

Concluindo o primeiro semestre como docente, as dúvidas, as incertezas, a necessidade de compartilhar as experiências vivenciadas com as crianças pequenas para compreender melhor o processo vivido, despertaram o desejo de cursar o mestrado na mesma instituição onde me graduei, com a mesma orientadora e mestra querida. Aventuramos então, eu e Celinha (amiga de graduação e de escola) nesta jornada. Estudávamos após as aulas e

fizemos nossa prova para inserção no Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Como projeto de investigação, questões que se anunciaram desde a graduação na prática da Pesquisa Almf até nos primeiros anos como professora, começaram a ser delineadas: O desenho infantil como uma forma de expressão das crianças pequenas, o quê as crianças desenham? O que narram e não narram sobre o desenho? São algumas questões que foram surgindo. Por outro lado, as questões referentes ao meu próprio processo de formação de professora da infância também foram se tornando mais forte, delineando caminhos que nos levam à formação.

Figura 6 – Primeiro dia na escola



Legenda: Em uma das oficinas realizadas, Ana Beatriz produz seu desenho e diz: *O meu primeiro dia na escola. sou eu indo pra escola!*

Fonte: A autora, 2011.

Olhando atentamente para o desenho de Ana Beatriz, mesmo após anos, reflito sobre os sentidos atribuídos nele. No movimento de encontrar o desconhecido, de ir para a escola pela primeira vez, Ana Beatriz desenha sua casa bem maior do que o desenho que se refere à escola. Será que em sua representação, seu lar, lugar onde conhece bem e se sente íntima e segura teria relação ao tamanho desenhado? Muitas vezes o adulto acredita que um desenho deveria representar o mais aproximado possível da imagem real, no entanto, o desenho de Ana Beatriz nos provoca pensar em outros sentidos que não a representatividade concreta.

Revisitando minhas memórias, escritas neste texto, e, fazendo uma analogia ao desenho de Ana Beatriz, se fosse desenhar a Universidade e a escola, talvez ainda bem

recentemente, desenhasse a universidade muito maior que a escola, fruto de uma concepção verticalizada de saber que está presente dentro de nós. Reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento só tomou concretude para mim ao pisar na escola como professora, quando pude perceber os múltiplos sentidos das leituras e pesquisas do cotidiano estudados durante a graduação.

Com a pesquisa pude reconhecer o cotidiano como *espaçotempo* de produção de conhecimento e confirmar que a teoria/prática é, na verdade, prática/teoria. E este é outro aprendizado valioso nesse caminho.

3 ESTAR ENTRE E/OU COM AS CRIANÇAS: DESAFIOS DE SER A PROFESSORA QUE PESQUISA E A PESQUISADORA QUE ENSINA

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos (...)

Ainda não entendi por que herdei esse
olhar para baixo. Sempre imagino que venha
de ancestralidades machucadas.

Manoel de Barros

As coisas tecnológicas, de fato, pouco me atraem. E penso com esse trecho poético de Manoel de Barros que antes de desejar graduar-me como professora, outra professora já habitava em mim. Talvez eu carregue comigo, uma ancestralidade que se importa em olhar para as coisas pequenas e ver nelas uma grandeza... talvez.

Em busca de construir uma fundamentação teórica para refletir sobre os caminhos da pesquisa iniciei um diálogo com Garcia (2008, p.21) sobre a relação ser professora e ser pesquisadora, indagando: quando estou na sala de aula sou professora ou sou pesquisadora? Posso ser ambas?

Pensar o significado de ser professora no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, um dos estados mais ricos da federação e, mais especialmente, em São Gonçalo o segundo maior município em população do estado, segundo os índices do IBGE, continua a desnudar na segunda década do século XXI, grandes desafios tanto no que diz respeito à formação, quanto à precariedade das condições de trabalho.

Atualmente no município de São Gonçalo o salário⁶ de uma professora da Educação Infantil (Creche Municipal e Escolas da Rede) ao Ensino Fundamental I é de R\$933,00 (Novecentos e trinta e três reais), sendo o piso estabelecido no valor de R\$1.054,78 (Hum mil e cinquenta e quatro reais e setenta e oito centavos). Valor que dificilmente irá custear todo aporte necessário como: deslocamento, vestuário, alimentação, necessidades básicas de sobrevivência para qualquer ser humano, quanto mais as necessidades de lazer, de cultura e de aperfeiçoamento da profissão.

⁶ Fonte: Sepe São Gonçalo (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) – Dados informados em 2015. Concomitantemente ao SINPRO (Sindicato de Professores da rede particular) de Niterói e região que informa o salário no valor de R\$ 972,96 referente à mesma categoria (Educação Infantil – Creche/ Pré- Escola e Fundamental I – 1º ao 5º ano).
<http://sepe-sg.blogspot.com.br/>
http://www.sinpronitregiao.org.br/site/publicacoes.asp?id_noticia=209&pag&topico=ACORDOS

A consequência do desprezo salarial e econômico observado na história dos docentes neste país é o abandono de muitas professoras que vão para empregos que tanto remuneram melhor, quanto oferecem garantias melhores como transporte, plano de saúde e etc. Professoras que migram para o comércio, serviços bancários, concursos em outros setores e outras áreas como afirma Garcia (2008, p.15): *Há, no Rio de Janeiro, professoras que até “preferem” se tornar empregadas domésticas de famílias burguesas, onde passam a ganhar três salários mínimos, com casa e comida, roupa lavada e INPS pago pela patroa (...)* (p.15) deixando no passado não apenas o magistério, como também o sonho da educação.

Aquelas que resistem e persistem são profissionais que, por vezes, aliam à sua rotina a venda de itens cosméticos nas famosas revistas de perfumaria, ou ainda, itens do vestuário íntimo e serviços culinários como salgadinhos e bolos de aniversário. São as múltiplas funções que aliadas ao magistério ampliam o salário garantindo, minimamente, seus custos mensais. Professoras que insistem, lutam e buscam nos cursos de pós-graduação uma forma de continuar acreditando na mudança de nosso país,

São gigantes, diríamos nós. Senão, como explicar que encham os auditórios, quando alguém é anunciado como tendo algo a dizer sobre educação, a não ser pelo desejo de melhor desempenhar a sua “missão”? O que justificaria a procura por cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou mesmo de mestrado, senão o compromisso político e ético com a melhoria da escola pública? O reconhecimento desse movimento ético-político pela reconstrução da escola pública e pela melhoria da qualidade do trabalho docente é que nos move a andar pelo Brasil como mascates pedagógicas. (GARCIA, 2008. p. 16)

Garcia denuncia ainda o declínio da educação ao implantar nas escolas da rede pacotes e sistemas de ensino neoliberais como os programas da Fundação Roberto Marinho e kits educativos que desqualificam as professoras que ficam à mercê dos dispositivos televisivos e midiáticos considerados imprescindíveis e indispensáveis. Mecanismos que, segundo a autora, contribuirão para fortalecer ainda mais a perspectiva de exclusão da sociedade a que pertencemos.

Na contramão desta realidade tornar professora/pesquisadora que afirma o fazer docente em um cotidiano potente é subverter aqueles que desconsideram a prática como campo de conhecimento e potencializar não apenas as professoras da escola pública, como também, a própria escola e as crianças que ali estão presentes. Porém, entender que somos professoras capazes de teorizar sobre a própria prática e desenvolver um pensamento crítico são exercícios árduos e pessoais, nos quais é preciso questionar cada sucesso e cada fracasso, a fim de perceber que,

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. (GARCIA, 2008.p.21)

No movimento de reconhecer-me como *uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina* (Garcia 2008, p.21), fui sendo desafiada a construir um caminho metodológico que atravessava tanto a pesquisa que buscava desenvolver, quanto a minha prática docente. Nas palavras da autora, tal movimento implicava em ler teoricamente minha própria prática, acreditar em minha capacidade profissional e elaborar estratégias metacognitivas e metalinguísticas, para atuar junto com a turma como professora e, ao mesmo tempo, como pesquisadora.

Como é possível internalizar duas personas e escrever sobre essas duas faces? O olhar da pesquisadora que pretende escrever, narrar, descrever, refletir e problematizar ações que são realizadas pela mesma pessoa que, também é, professora da turma? Como lidar com a insegurança de expor e *se* expor, ao fazer do próprio fazer objeto de investigação?

Costa (2007) me ajudou a responder a questão:

Este capítulo é um texto bem difícil. Já que demanda que me dobre, não apenas sobre o trabalho da pesquisa, como também sobre mim mesma. Que pense sobre tais dobras e encontre forças e linguagens adequadas para descrevê-las, de maneira tal que outros/as possam ter uma razoável visão de seus territórios... (COSTA, 2007, p.105)

Nesse processo *de dobrar-me sobre mim* fui enfrentando o desafio de olhar de frente minhas próprias contradições, de entender que a reflexão sobre a prática, assim como a escrita sobre essa prática, desnuda acertos e erros, revela potências e equívocos, mostra caminhos, atalhos, atitudes diversas tomadas em momentos que nos encontramos solitárias diante de um público exigente como o infantil.

Ações como gritar um sonoro: CRIANÇAS! Com a finalidade de acalmar as vozes infantis que nos ensurdecem, ações como isolar uma criança para resolver o conflito que acabara de acontecer, mas que não pretendia excluir o pequeno e sim propiciar um momento de reflexão sobre o ocorrido, são atitudes que a professora toma para apaziguar e acalmar brigas que acontecem quando os pequenos disputam brinquedos, atenção e objetos de tipos variados. Decisões tomadas no calor dos acontecimentos, mas que quando repensadas prospectivamente, inúmeras vezes, vão de encontro ao olhar mais reflexivo da pesquisadora,

que irá se indagar se essas eram, de fato, as melhores decisões a serem tomadas ou de que continuidades de velhas concepções são portadoras.

Outro dia relatando minha experiência com turmas de Educação Infantil comentei o quanto o fazer docente é diferente quando se tem uma turma de graduação, por exemplo, cujo público adulto enquanto estudante sabe do compromisso de uma aula, uma palestra e faz um esforço de estar presente sem perturbar a turma, mesmo que seus pensamentos possam estar longe dali. É um comportamento que não se obtém de uma turma de crianças bem pequenas, mesmo nas práticas tradicionais: ou a professora produz um planejamento diversificado para atrair a atenção destes sujeitos ou a aula não acontece.

Sabemos lidar com o público adulto, porque somos adultos. O que parece tão óbvio, porém, esconde uma outra ponta do processo: a dificuldade que temos em nos aproximar do universo infantil. Autoras como Redin (2009), inspirada pelas discussões da sociologia da infância, tem nos apontado as dificuldades de em nossas perspectivas adultocêntricas reconhecermos *as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo...* (p. 118). Diante dessa dificuldade, estamos sempre criando obstáculos para as interações entre as crianças. Continua a autora:

Ainda é corrente essa postura de intervenção dos adultos durante as brincadeiras e nos momentos de interação das crianças. Educadores querem que elas se socializem, e muitas vezes socializar-se significa evitar conflitos, sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem. Principalmente, em relação às crianças pequenas, é de senso comum usar recursos e organizar espaços e materiais de maneiras que menos conflitos sejam gerados, por meio do contato das crianças entre si. (p. 118)

O público infantil sabe ser exigente quando o assunto é prender sua atenção. As crianças demonstram em linguagens corporais e orais o quanto estão entediadas, mesmo em atividades que, em princípio, parecem identificar-se muito com elas como, por exemplo, ouvir histórias. Assim, recomenda ainda a autora, *aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis* (idem).

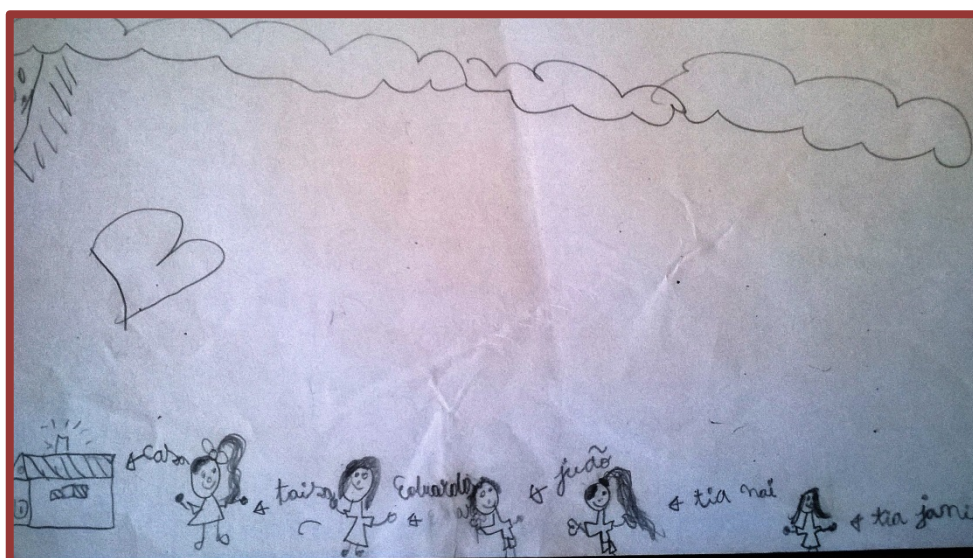
Ouvira em uma palestra com Regina Leite Garcia, que *muito mais importante que preparar a aula, é preparar-se para a aula*. Aos poucos o entendimento da afirmação ia sendo por mim apreendido, na medida em que percebia que preparar-me para um dia de aula para a Educação Infantil significava pensar em pelo menos cinco atividades diárias e ter, ainda, diversas *cartas na manga*, caso nenhuma delas encontrassem ressonância entre as crianças. Indo um pouco mais longe nessa reflexão, percebo, contudo, que reconhecer a

criança como protagonista do processo pedagógico exigiria de mim, uma abertura para o fluxo dos acontecimentos em sala de aula, que a condição de professora iniciante não me permitia naquele momento.

Retomar a reflexão sobre ser professora e pesquisadora, ao mesmo tempo, me fez perceber igualmente que a metodologia de pesquisa que fui construindo ao longo da dissertação, se entrecruzava com o planejamento do trabalho pedagógico cotidiano. Ou seja, a construção da pesquisa foi acontecendo concomitantemente com os planejamentos diários, no tratamento que escolhia dar aos conteúdos pedagógicos que a escola exigia de mim, nas reuniões pedagógicas e nas reuniões com os adultos responsáveis pelas crianças, na definição dos projetos que foram trabalhados no dia a dia, na forma como lidava com os choros, as brigas, os machucados, os beijinhos que recebia... sim, para mim, investigar, refletir e escrever na dualidade de ser professora e pesquisadora foi uma tarefa desgastante.

Nas encruzilhadas entre rotina e ruptura, mergulhada num cotidiano intenso e desafiada a pensar e problematizar minha prática iniciante de professora da infância, focava meu olhar nos desenhos das crianças que invadiam a minha vida, seja a partir de propostas que eu mesma fazia no dia a dia, seja a partir de doações espontâneas. Por algumas vezes me questionei se não seria a minha paixão pelos desenhos que motivava as crianças a produzi-los... hoje sei que, talvez pelas emoções envolvidas, não tive e não tenho resposta para esta pergunta.

Figura7: Família



Legenda: O desenho acima é uma produção da escola da rede onde a pesquisa Almf acontecia. Eduarda desenhou sua família.

Fonte: A autora, 2011.

Os episódios narrados na pesquisa aconteceram em duas turmas para sinalizar que minha investigação, como professora-pesquisadora, com o desenho vem sendo realizada em dois períodos, sendo a primeira na turma de 2014 e a segunda na turma de 2015, ambas da mesma escola. Além disso, como aponte na introdução da dissertação, trago para a pesquisa material recolhido ainda em minha experiência como bolsista de iniciação à pesquisa na graduação e outros desenhos com os quais as crianças me presentearam em contextos diversos.

Iniciei em 2014 como professora de uma turma de educação infantil, uma escola localizada na periferia de São Gonçalo, bairro Laranjal. A escola apesar de privada atendia e atende um público das camadas populares, famílias que habitam o bairro e que devido à falta de vagas oferecidas pela rede municipal pagam com muito esforço pelo ensino oferecido. Existe também uma relação de confiança com a escola que está no bairro desde a década de 80, portanto as famílias que ali moram há mais tempo além de se conhecerem entre si, conhecem também a direção da escola.

Recém-formada iniciei meu trabalho com uma turma bastante diferente da que havia conhecido durante a pesquisa Almf. Agora como docente, minha sala de aula era composta por crianças que estariam em diferentes idades, os pequenos possuíam entre 3 a 5 anos. Do ponto de vista da legislação as crianças de 0 a 3 anos são da creche municipal e as de 4 a 5 anos da Pré-Escola, em nossa escola a classificação da turma era Maternal e Pré1, uma classificação comum encontrada nas escolas da infância da rede particular que vão desde o berçário até o Pré II, fase em que as crianças atingem os 6 anos de idade para iniciarem a alfabetização, considerado o primeiro ano do Ensino Fundamental. Era portanto, uma turma mista.

4 PENSANDO A CRIANÇA BRASILEIRA EM SEU PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Remexo com pedacinhos de arame
 nas minhas memórias fósseis.
 Tem por lá, um menino a brincar no terreiro:
 Entre conchas, ossos de arara, pedaços de poste,
 Sabugos, asas de caçarola, etc.
 E tem um carrinho de bruços no meio do terreiro.

Manoel de Barros

Escolhia mais uma poesia de Manuel de Barros para epígrafe desse texto enquanto uma pergunta percorria e perturbava minha mente: Por onde andam as nossas infâncias? O que temos feito para cuidá-la? Versos que tem inspirado não apenas a mim, como também a professores e professoras, graduandos e graduandas que buscam na poesia motivações para pensar e talvez entender as infâncias presentes nos choros, nos gritos, nas gargalhadas... nas escolas, nas casas, nos barracos, nos becos... nas ruas de cada bairro, nesta e naquela cidade, neste e naquele país. Infâncias que encontramos nas crianças e que também habitam a nós, os adultos. Infâncias diferentes em cada contexto, em cada época, em cada cultura. Infâncias que são tristes e alegres, amortizadas ou esperanças, que são múltiplas, variáveis e infinitas.

Assim como o poeta, remexi em minhas memórias e transporte-me para o quintal da minha casa em Minas Gerais... num *flash* de memória recordei-me que havia uma mangueira e à sua sombra eu balançava sentada num balanço, feito pelas mãos do meu querido pai, cantarolando músicas de Toquinho... Em sua poesia, Manoel de Barros também mexia em suas memórias com pedaços de arame para encontrar os fósseis de seu passado, seus “*achadouros*”, como ele mesmo diz. Tesouros em nós guardados para um dia serem remexidos e encontrados... ou mesmo esquecidos, quem sabe? Nos versos do escritor percebo uma fagulha de luz e com ela retomo minhas discussões falando sobre memória.

Para ampliar minha compreensão sobre as crianças e seus desenhos foi preciso também entender um pouco mais sobre o contexto sócio-histórico no qual as crianças com as quais interagi durante a pesquisa, viviam e se desenvolviam. Assim, no esforço de traçar um breve percurso sobre as concepções de infância no contexto brasileiro, do qual os dois grupos de criança faziam parte: um de uma escola privada, localizada no Laranjal e o outro grupo da

escola pública, localizada no Gradim, os dois bairros de São Gonçalo, reencontrei lembranças, narrativas familiares, reconhecendo que ao buscar a minha história, esbarrava numa história que não é só minha, mas que é atravessada por um contexto histórico-social.

Segui esse caminho em busca de encontrar concepções de criança e infância, que me permitissem compreender melhor as crianças como sujeitos produtores de cultura e protagonistas de suas ações e pensamentos.

Kramer (1999) traz algumas pistas quando afirma,

(...) infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem. Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura. (p.2)

Romper com uma perspectiva de infância que vê a criança como semente e, conseqüentemente, como um vir a ser, para compreendê-la como cidadã produtora de cultura, parece ser um desafio que continuamos a enfrentar nos dias atuais.

Pensando nas décadas de 70/80, período de minha infância, reencontro a imagem da semente, da qual nos fala Kramer, e somo a este pensamento os estudos de Sarmiento (2007) sobre como a infância era e é vista como um *devir*, como um ser em transição. Na minha família, nas famílias dos primos e nas famílias de amigas e amigos lembro que quando um adulto falava, devíamos nos calar, ouvir e respeitar os mais velhos. Algumas vezes nos pediam para sairmos de um determinado ambiente onde os adultos conversavam e nós não podíamos participar daquela roda, onde os adultos estavam reunidos... minha mãe dizia: *Vá pro quarto que isso não é conversa pra criança ouvir*, ou ainda, *vai dormir que esta novela não é pra criança assistir*. É claro que na minha casa, eu e meu irmão caçula tentávamos nos esconder e escutar as conversas ou ouvir, do quarto ao lado, a novela proibida. Lembro-me também de segundos depois, estarmos brincando, pois, de fato, nada mais importava senão o brincar.

Nas lembranças da minha infância percebo a criança vista como imatura, que é apartada do mundo dos adultos, que precisar ouvir, calar e aprender, não tem pensamento próprio, sobre a qual Sarmiento (2007) aponta três tipos de (*in*) *visibilidade*: histórica, política e científica⁷.

⁷ Sarmiento aborda três tipos de invisibilidade que atravessam o olhar ocidental sobre infância: A histórica (o autor traz a partir de dados históricos como neste percurso a infância foi apagada de registros), cívica (a criança detentora de direitos garantidos por lei, mas não reconhecida como cidadã autônoma como no caso das eleições

No que tange a invisibilidade histórica, Sarmento discutindo a partir das contribuições de Ariés (1973) defende que, embora suas pesquisas contemplem a infância burguesa, ao se debruçar sobre registros de uma infância que aparece no século XIV, apenas em documentos funerários, testamentos de famílias, diários, o historiador se tornou uma referência para reconhecermos a ausência da infância e *da e na* história. Tanto o interesse pela infância, quanto o surgimento de referências históricas são relativamente recentes, (...) *É invisível no passado, em suma, e quando aparece é ou como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar.* (SARMENTO, 2007, p.27).

Para discutir a (*in*) visibilidade é preciso desconstruir e reconstruir o olhar para tentar perceber como as crianças foram ocultadas na sociedade de outrem e atual. Como sujeitos que virão a ser algo que ainda não são, as crianças dentro do contexto familiar financeiro, permanecem vistas como aquelas que não geram renda e sim despesas. Embora uma parte expressiva do grupo infantil, exerça o papel de arrimo de família ou funções de responsabilidade moral, enquanto grupo social, as crianças continuam sendo reconhecidas como não trabalhadoras.

Tal perspectiva invisibiliza o que acontece nas famílias brasileiras, em especial, das classes populares: crianças que cuidam das mais novas, que vão sozinhas para a escola, que realizam afazeres domésticos (diferentes em cada cidade e região), assumem o papel de mães e pais, que não possuem alternativas, senão o *abandono* da escola, para que possam complementar ou garantir a renda familiar. Os de mais sorte terão em seu entorno uma *tia*, uma vizinha e que vez em quando irá *olhar* a criança, ou ainda, uma avó que na condição de matriarca e, morando junto ou próximo, irá *tomar conta* até que o responsável, mãe ou pai cheguem em casa. Esses são alguns modelos de famílias, que estão presentes na escola. É a partir da inserção da criança na escola que tomamos conhecimento de cada dificuldade enfrentada, realidades duras que estarão visíveis a quem direcionar seu olhar.

Um processo de ocultação que,

(...) decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças na complexidade da sua existência social. (SARMENTO, 2007, p.26)

Nas famílias das classes médias, tem sido apontado as condições de protagonismo crianças vividas pelas crianças, embora também seja um sujeito em devir, toda atenção é voltada para si: é ela quem escolhe o vestuário, o cardápio do dia, o que irá ganhar de presente nas datas que a contemplam como natal, dia das crianças e aniversário.

Voltando no tempo e ouvindo a narrativa de minha mãe sobre a sua infância, constatei que algumas coisas diferiam da minha época. Na infância da década de 40/50, em cidades do interior dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, as famílias eram maiores, com cerca de oito a dez filhos. Naquele contexto ter muitos filhos representava prosperidade. Nas famílias numerosas encontrava-se a renda e o sucesso das lavouras de plantio, quanto mais filhos um casal tivesse, mais trabalhadores significavam para ajudar no próprio sustento familiar.

Com ela não foi diferente, sua família era de área rural e composta de dez irmãos. Os maiores trabalhavam juntos na lavoura auxiliando no plantio sazonal e debulhavam arroz e café, preparando-os para o engenho. Após a atividade do roçado ajudavam ainda nos afazeres domésticos, era comum ver crianças de oito a dez anos de idade cuidando dos irmãos menores e ainda lavando, cozinhando e alimentando os animais do quintal. No restante do tempo as brincadeiras eram de montar a cavalo, brincar nos barrancos de barro, brincar com bonecas feitas de sabugo de milho e carrinhos feitos com um tipo de planta chamada *Cabaça*⁸, e ou *Coité*, *Cuia*, *Porongo*.

No desenho abaixo, a pequena nos provoca a mover-nos no sentido de perceber as apreensões que ela possui sobre o mundo ao seu redor. Sua narrativa traz informações sobre as sensações e medo que sentiu ao conhecer um lugar novo para ela.

O desenho aqui, além de contar o que fora vivido, traz elementos novos que passaram a ser conhecidos para a pequena, alimentando novas informações sobre o município ao seu redor.

⁸ COITÉ vem do tupi e significa “vasilha ou panela”, também é chamada de Cuieira e Cuia de Arvore ou Cabaça de arvore. Frutifica em janeiro a agosto. A Arvore é muito ornamental e decorativa, os frutos verdes com no máximo 8 cm de diâmetro são consumidos cozidos ou em sopas; já os frutos maduros só são utilizados a casca para fazer artesanato e vasilhames para cozinha.

Fonte: <http://www.colecionandofrutas.org/crescentiacujete.htm>

Figura 8 - Manuella visita o sítio



Legenda: No desenho acima, Manuella reproduz o que viu e viveu no passeio e completa: *Tia, eu fui no deserto/sítio, pq lá é muito calor e tem cobra!*

Fonte: A autora, 2015.

Sobre sua produção, a pequena me conta que no fim de semana visitou um lugar e chamou de “deserto”. Estranhei e perguntei se era mesmo esse nome. Ela disse que era sítio, mas que deu o nome de deserto porque sentiu muito calor no lugar. Mais tarde, sua mãe me contou que estiveram em Itambi, bairro de Itaboraí/ RJ, local que ainda podemos encontrar sítios e algumas plantações, um meio rural e ainda pouco urbanizado com poucas escolas.

Na década de 40 no Brasil, em uma época que poucas escolas existiam no interior rural, ser alfabetizado significava pertencer a uma família de certa forma próspera, abastada. Para que as crianças moradoras das fazendas pudessem estudar, professoras eram levadas até o local e formavam turma com as que moravam próximos ao local, assim meus avós e todos da sua geração foram alfabetizados, caracterizando um marco da família na região. Precedendo e dando fidedignidade a essa história, minha mãe estudou e alfabetizou seus irmãos em um cômodo construído por seu pai, coberto com folhas de buriti... Parei por alguns minutos este momento de escrita para ligar e falar com ela, meu intuito foi o de conferir os dados e ser fiel ao seu relato.

Um fato que ainda persiste em muitas culturas é de que muitas histórias narradas de forma oral não estão escritas em nenhum local, portanto, não há um registro a não ser a memória presente na oralidade de um ente mais velho.

Em sua pesquisa realizada nos anos 90, Leite (1996) propõe um outro olhar sobre o papel da criança da área rural, bem como sua relação com o trabalho. A pesquisadora aponta que a criança de uma área rural não deixa de relacionar-se com seus pares por decorrência das funções que desempenha dentro da comunidade familiar, ou pelo cumprimento de suas tarefas. Muito pelo contrário, ela brinca, vive a infância, e ao mesmo tempo, convive com esses papéis. Daí a autora defender que, não interessa relatar sobre a criança-trabalhadora, a criança-sem-infância, a criança-oprimida e sim a criança como sujeito-histórico, talvez a criança que reencontrei nas narrativas de minha mãe.

As crianças com as quais convivi têm uma experiência de vida e uma possibilidade de constituir-se sujeito, diferente das crianças das camadas populares urbanas. A criança da área rural, por mim tomada aqui, brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com seus outros papéis, suas funções dentro da comunidade familiar, o cumprimento de suas tarefas. Essas crianças na zona rural usufruem de um estreito contato com a família – que é geralmente numerosa – e, pais, filhos grandes e pequenos coexistem de forma a possibilitar que cada um seja verdadeiramente importante e único no seu funcionamento como um todo (...)
(LEITE, 1996, p. 75)

As crianças sempre existiram e eram partes substanciais nas constituições familiares, porém a infância não existia no discurso social e não lhes era concedido nenhuma exclusividade familiar e financeira. Um paradoxo, pois se por um lado alguns assuntos eram proibidos, por outro, algumas atividades não eram. Desde cedo as crianças aprendiam a cozinhar, lavar e limpar para auxiliar nos afazeres domésticos.

No período de 1950 a 1970 não existiam creches comunitárias para as famílias, muito menos a Educação Infantil como conhecemos hoje, que abrange a infância de 0 a 6 anos de idade, o que denota como a história *da* e *sobre* a educação é recente para nós brasileiros, em especial este atendimento aos pequenos.

Um aspecto interessante a ser observado que a partir da década de 60 as famílias foram reduzindo progressivamente, de modo que no século XXI existem muitos lares com apenas um filho/filha, e ainda, há um aumento de casais sem filhos. Segundo o Censo⁹ de 2010, as mulheres brasileiras têm a média de 1,9 filho, esta redução vem acontecendo em todas as regiões brasileiras.

⁹ Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – Censo Demográfico 1940/2010.
Site: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/nupcialidade-e-fecundidade.html>

As creches começam a surgir num contexto no qual as mulheres lutam para exercer profissões remuneradas, o movimento social feminista, como afirma Kramer ET ALL (2001) a seguir:

A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só um caráter assistencial, mas principalmente educativo. (2001, p.36)

O surgimento das creches está articulado à inserção feminina no mercado de trabalho que na Europa se dá a partir da Revolução Industrial, que ocorreu por volta do século XVIII na Inglaterra e chega ao Brasil, apenas nos meados do século XIX e XX. Nesse momento abandonando o pacto com Portugal, os cafeicultores brasileiros começaram a investir seu capital no setor industrial, gerando um aumento das indústrias navais, petroquímicas e têxteis com incentivo do governo, movimentando e trazendo um aumento da economia brasileira. É então que as mulheres são convocadas a integrar a renda familiar, sendo preciso dividir a jornada de trabalho com o cuidado destinado às crianças.

Cria-se assim um novo foco de interesse sobre a infância e há um aumento de escolas de bairro para atender as crianças bem pequenas que possuem de 1 a 5 anos de idade. Uma atividade que anteriormente fora realizada pela vizinha que cobrava certa quantia para “olhar” e “cuidar” das crianças, filhos e filhas daqueles que trabalhavam fora. Ofício que hoje, nas periferias de toda cidade grande ainda persiste, a luta das camadas populares pela democratização da educação e pelo rompimento da seletividade do sistema educacional brasileiro que dificultava o acesso dos mais pobres, fato que demarca o surgimento das *escolas comunitárias* como menciona Tavares (1993),

(...) percebemos que as camadas populares, não obtendo “respostas oficiais” para as suas reivindicações, vão criando formas alternativas de satisfação de suas demandas educativas: recorrem às *explicadoras*. Espaços domésticos, associações de moradores, igrejas etc. são transformados em salas de aula, onde improvisadas “professoras” substituem as professoras oficiais. Nascem as escolas comunitárias, espaços educativos extremamente contraditórios. (p.161)

Observar os fatos, os acontecimentos históricos acerca da infância remetem a um valioso exercício de rememorar os fatos políticos e como suas ações foram percebidas nas famílias que viveram aquela época. Quais as mudanças? Ou melhor, que ações provocaram significativas mudanças no contexto familiar das classes populares?

Nas histórias contadas ao entorno da mesa de jantar, lembro-me de minha mãe comentar que nós os filhos nascidos a partir dos anos de 1975 e as crianças na nossa cidade, desfrutaram de uma oportunidade que os demais não tiveram: O Pré-Escolar e o Jardim de Infância na escola pública que embora, não fossem obrigatórios, nós apreciávamos estar lá, envolvidos em atividades direcionadas às crianças do bairro e bairros adjacentes. Kramer (2001) conta sobre o momento histórico que a infância passa a ser considerada pelas políticas públicas:

Hoje, no Brasil, diferentes instituições referem-se à creche ou pré-escola utilizando um ou outro critério, de modo que esta é ainda uma denominação pouco uniforme tanto para órgãos que atuam na área, quanto para a população em geral. A partir de meados dos anos 80, o movimento desencadeado em defesa das populações infantis, com vista à Assembléia Nacional Constituinte e, mais tarde, à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pretendeu consolidar a expressão “educação da criança de 0 a 6 anos” ou “educação infantil” para designar o trabalho realizado em creches e pré-escolas. (p. 36)

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente presente na lei nº 8.609/90 pontue cláusulas sobre os amplos direitos da criança e do adolescente, e mais recente, a lei 12.796/13 afirme que é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março e que as menores na idade de 1 a 3 anos devam ser encaminhadas à creche, este direito não está garantido pois, muitas escolas não possuem vagas suficientes para a comunidade do bairro em que está localizada e muitas em sua maioria funcionam de forma precária.

Em pesquisa realizada há duas décadas Tavares (1993) trazia os dados:

No caso do Rio de Janeiro, cresce o espaço ocupado pelas creches e escolas comunitárias. Dados reveladores demonstram como vem se dando a real democratização da educação infantil no município, denunciando, entre outras coisas, que a expansão desse serviço vem ocorrendo de forma pouco (ou nada) democrática. As creches e as escolas comunitárias, em sua grande maioria, funcionam precariamente, mantidas com poucos recursos do Estado, apresentando péssimas condições de trabalho - que envolvem desde a utilização de professores leigos, à ausência de uma política de formação profissional e de um projeto pedagógico, e, principalmente, não têm identidade de espaço educativo. (p. 167)

Vale contar que embora a pesquisa realizada por Tavares (1993) denuncie a precariedade e escassez que ocorre nas escolas comunitárias, a autora torna válida essa solução para as necessidades enfrentadas nas classes populares que lutam pelo acesso às escolas públicas.

Hoje, mais de vinte anos decorridos de sua criação em todo o Brasil, enquanto “proposta/resposta” não-oficial à ausência da escola pública para todos, as escolas comunitárias vêm se consolidando no cenário educacional. Deixam de ser, portanto, apenas uma “alternativa popular” à ausência da escola oficial, mas sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transforma-se em alternativas do próprio Estado, isto é, “respostas oficiais” para as demandas educativas das classes populares no país. (p.161)

Apoiada em dados do IBGE, Tavares (1993) segue afirmando as creches comunitárias como *espaços de confrontos, de contradições, em que diferentes classes sociais interagem, explicitando diferentes graus de poder político, econômico e cultural*. (p.161), discute a existência desses espaços educativos como produto de processos históricos e como alternativas à ausência das escolas públicas, colocando em xeque se a escola comunitária seria uma escola possível ou uma escola permanente.

E as crianças, sujeitos dessa pesquisa, em que contexto elas estavam?

O Externato Júlio Lima, trata-se de uma escola que teve seu início na década de 80, mais precisamente no ano de 1986. Está localizada em Laranjal, bairro periférico da cidade de São Gonçalo, que, embora seja particular, tem como público muitas crianças das classes populares.

O município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, conta hoje com uma população¹⁰ de aproximadamente 1.038.081 (Um milhão, trinta e oito mil e oitenta e um) habitantes, dos quais 285.552 (duzentos e oitenta e cinco mil e quinhentos e cinquenta e dois) frequentam a creche e ou escola.

O bairro Laranjal pertence ao 3º distrito de São Gonçalo (Monjolos) e tem por bairros vizinhos, Jardim Catarina e Lagoinha. A origem do nome se deu por existir ali, na década de 70, fazendas de plantações de laranjas e embora, o loteamento tenha acontecido urbanizando e modificando assim a paisagem, o nome permanece. É comum observar nas ruas, além de ônibus, carros, motos e bicicletas alguns animais soltos nos terrenos vazios que abrigam as torres da estação de energia. Laranjal conta com duas escolas públicas sendo uma delas o CIEP 50 Pablo Neruda e a Escola Municipal Estephania de Carvalho, ambas as escolas não atendem completamente a população do bairro que migra para as escolas próximas que são particulares.

A escola em que atuei, possui atualmente turmas que vão desde a Educação Infantil (Maternal, Pré1 e Pré 2 – crianças de 3 a 5 anos) ao Ensino Médio e tem sido um lugar

¹⁰ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - População estimada em 2015.
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330490&search=||infoгр%Е1ficos:-informa%Е7%F5es-completas>

acessível para as famílias que estão ao seu entorno e que encontram ali, uma mensalidade possível já que outras duas escolas situadas próximas cobram valores superiores.

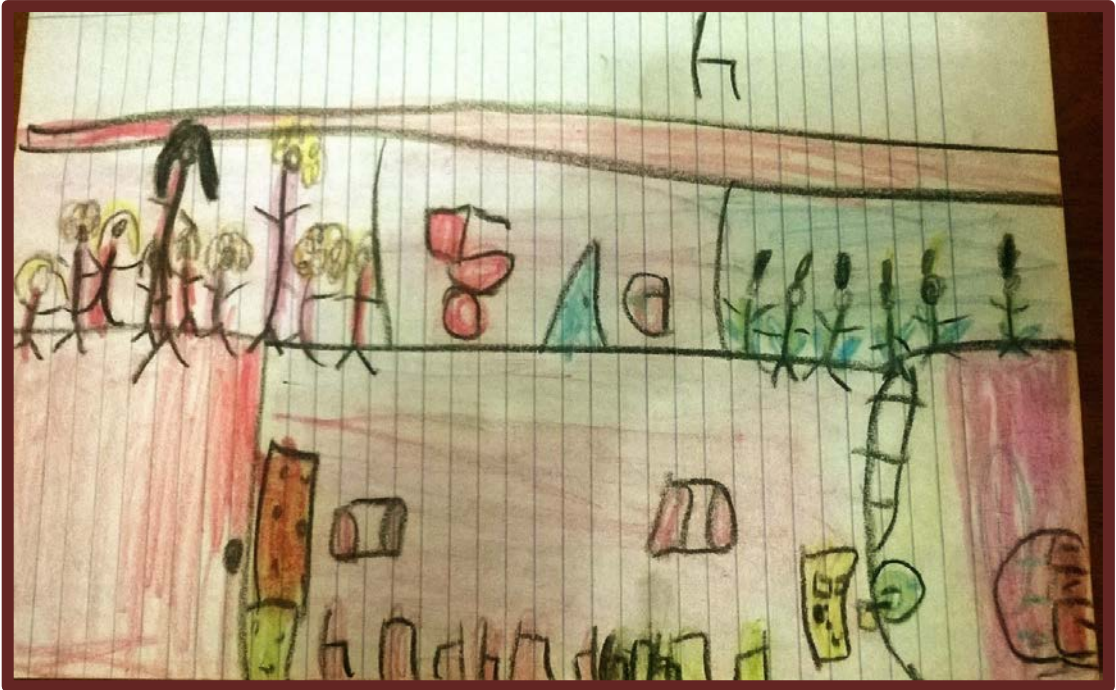
Recorro a uma das anotações do meu caderno de campo que demonstra minha percepção com relação ao público da escola,

Enfim chegou a sexta-feira, o último dia de aula da primeira semana... Não pude deixar de estranhar que ao adentrar no bairro onde a escola está situada, deparei-me com uma construção que ocupa todo quarteirão! É a Escola Estephania de Carvalho, uma escola pública e tão grandiosa. Porque será que os pais e mães matriculam os filhos no Externato se existe uma escola pública tão perto? Conversei com a diretora, não me contive. Perguntei-lhe o que ela percebia em relação ao público que temos matriculado. Ela disse-me que um dos fatores de não conseguir aumentar o valor mensal era este: As mães infelizes com as greves que ocorriam e com a falta de vaga procuram a escola para matricular os filhos e filhas. A escola é particular, mas atende uma boa parte da comunidade do bairro que é carente. (Caderno de campo, fevereiro de 2014)

Lembro que naqueles dias fui surpreendida por reconhecer na minha sala, uma sala de aula de uma escola particular, um público constituído por crianças das classes populares, bastante semelhante ao público com o qual convivera nas atividades da pesquisa em 2011 e nas décadas de 80 e 90, anos em que fui aluna da rede estadual.

No público infantil ali presente era visível algumas carências socioeconômicas. Poucas crianças pareciam contar com um núcleo familiar ou um grupo de apoio que oferecesse segurança emocional e econômica. Nos meses que se seguiram conheci realidades duras que eram enfrentadas pelos pequenos de 3 e 4 anos de forma corajosa. Era a camada popular, presente em um espaço que não foi pensado para ela. Contudo, a escola e direção acolhiam e acolhem essas crianças, adolescentes e jovens, fato que demonstra uma flexibilidade administrativa e que fizeram surtir em mim uma dedicação maior e uma mudança de olhar diante de uma escola particular, localizada em um bairro popular.

Figura 9 - Nossa turma na escola



Legenda: Este desenho faz parte dos desenhos apresentados. Nele a pequena Manuella desenha a nossa turma e a turma da sala em frente. Os meninos de um lado, e as meninas e professoras do outro, brincando de esconder. No centro o banheiro e abaixo a nossa sala com janelas, com mesas e cadeiras.

Fonte: A autora, 2016.

5 E POR FALAR EM CRIANÇAS... AS CRIANÇAS COM AS QUAIS ESTOU CONSTRUINDO MEUS DIÁLOGOS

Inventei um menino levado da breca para me ser.
 Ele tinha um gosto elevado para o chão.
 De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.
 Tinha desapetite para obedecer a arrumação das coisas.

Manoel de Barros

Durante um bom período da pesquisa acreditei que me dividia em duas: a professora e a pesquisadora. Pensava, então, que a professora cedia o lugar à pesquisadora em muitas tardes. Assim sendo, as crianças em alguns momentos eram mais dirigidas, meu papel de professora e, em outros momentos, as crianças seriam mais observadas, meu papel de pesquisadora. Por esse caminho, hipoteticamente, acreditava estaria produzindo mais dados para a pesquisa.

Contudo, essa ação de refletir sobre as experiências vividas durante a pesquisa, me fizeram perceber que fazer pesquisa, não me afastava da condição de ser professora. Mas, então o que aconteceu? Acredito que a pesquisa, ao me provocar refletir sobre as minhas práticas, tornou consciente para mim, o que já estudara nos textos acadêmicos com Freire (1996), Garcia (2008): o que é ser professora-pesquisadora. A pesquisadora integrou a professora, e durante o processo reflexivo fez notar que a reflexão faz aprimorar a prática, refinando-a, (...) *Algumas simplesmente tomam consciência de que sempre “pesquisaram”, sem saber o que faziam* (GARCIA, 2008. p.21).

Em 2014 assumi minha primeira turma como docente. O grupo era composto de aproximadamente 17 crianças. O quantitativo variava muito durante o ano, pois parte das famílias passava por questões financeiras ou se mudava para outros bairros, num movimento bastante característico das classes populares e de classe média baixa. Outra evidência das origens populares e de classe média baixa das crianças estava no fato de que, grande parte delas chegava à escola acompanhadas pelas avós ou pelas tias. Raras vezes, tivemos contato com os pais das crianças.

O que destaco aqui são as estatísticas crescentes que têm apontado o protagonismo das mulheres na manutenção da família. Nos lares brasileiros, 40% são os que possuem a mulher

como a única responsável pelo sustento do lar, uma chefe de família, esse percentual¹¹ aumentou em 67% no período de 2004 a 2014.

O grupo era formado por 6 crianças entre 2 a 3 anos, e 11 crianças na faixa etária entre 4 a 5 anos. Sendo elas, 9 meninas e 8 meninos.

Mas o que aconteceu nesse processo? Em 2015 retomava as aulas de minha nova turma, mas naquele momento a professora-pesquisadora também era mestranda e isso significava um ano que anunciava diversas mudanças e com elas muito esforço para transitar entre bairros e municípios tão distantes em horários variados. Foi preciso negociar com a escola e com a faculdade, eu precisava esticar o tempo sem ter o domínio das horas. O apoio veio em forma de compreensão de todos os lados: da faculdade através das professoras das disciplinas, da escola através da direção e coordenação e também, das crianças e mães que apoiaram indiscutivelmente meus atrasos em alguns dias semanais.

Não foi fácil... o desafio maior estaria por vir, seria preciso planejar o trabalho pedagógico, atender as demandas da escolar e ainda pensar que havia uma pesquisa em curso que transpassava tudo isso. Depois de novamente atravessarmos o mês inicial de adaptação, entendendo agora que a adaptação era tanto delas quanto minha, o novo grupo contava com 11 pesquisadores e pesquisadoras mirins, forma carinhosa que gosto de chamá-los, pois as crianças ao longo do ano revelaram uma parceria sem igual. Elas não foram apenas sujeitos da pesquisa, como também co-autoras do material produzido.

Importante lembrar a informação trazida, anteriormente, que o grupo original composto por 17 crianças, em 2014, era flutuante. Sendo assim, do conjunto das crianças que compuseram tanto a primeira turma (2014), quanto a segunda (2015), apresento a seguir as que estiveram mais próximas desse trabalho.

Concebendo novamente aqui a condição reflexiva da pesquisa, trago as crianças da pesquisa apresento-as como as guardo na memória, em outras palavras como me recordo delas, com a ressalva de que a origem etimológica da palavra recordar. A palavra recordação vem do latim *recordari*, composta pelo prefixo *re* (novamente) e *cordis* (coração), numa tradução literal podemos pensar em trazer através do coração.

Começando pelas menores:

Letícia, 3 anos, com seu silêncio questionador e cabelos cacheados e fartos;

Marcos Antônio, 3 anos, de jeito transado, de fala e risada estridentes;

¹¹ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf

Cauã Molinário, 3 anos, o olhar mais meigo e expressivo que conheci;

Samuel, 3 anos, o peralta carinhoso que me provocava risadas e reflexões;

Cauã Benício, 4 anos, as mãos que sempre me traziam florzinhas apanhadas pelo caminho e entregues com um beijo doce;

André, 4 anos, o observador falante;

Diogo, 4 anos, o dono da risada mais contagiante e do carinho mais sincero;

Isac, 4 anos, assustado e amoroso. Às vezes, calado distante, às vezes falante;

Maria Cecília, 4 anos, solidária, carinhosa e acolhedora;

Juliana, 4 anos, alegre e explicadora tagarela, muitas vezes tomava o lugar da professora;

Manuella, 4 anos, questionadora com um jeito meigo, posicionamento forte e, ao mesmo, tempo gentil.

Dois detalhes que vale contar: - Manuella e Diogo vieram para os meus braços aos 2 anos, assim nos adaptamos: eu à eles e eles a mim. Isac, André, Diogo e Manuella permaneceram comigo em 2014 e 2015, e isso fez grande diferença no primeiro mês de adaptação em 2015. Com esse quarteto de crianças pude perceber de perto o que Vigotsky (1998) chama de zona de desenvolvimento proximal. Em nossas tardes iniciais em 2015, as crianças transmitiram conforto para as recém-chegadas conversando e convidando para as atividades e brincadeiras, realizando a ponte entre elas e eu, a professora que para aquele grupo novo de crianças, era estranha. Na interação entre pares, as crianças *veteranas* chamando as novatas para as brincadeiras, em movimentos de aproximação e afastamento, promoviam novas aprendizagens que mobilizava todas nós.

Em duas semanas estávamos avançados com a nossa rotina diária e de forma gradativa fui conhecendo os gostos de cada pequeno e pequena. No ano de 2015, configurou-se uma turma menor que por sua vez exigiu de mim e delas um compromisso com os nossos dias... na forma de roda de conversa iniciávamos nossas tardes com um diálogo que objetivou atender ambos os lados: A demanda da professora e a demanda das crianças, iniciávamos de forma democrática negociações semanais e diárias, como no exemplo abaixo quando tive que expor o motivo de chegar após o momento da entrada:

Cheguei na escola às 13:10hrs, os pequenos já me aguardavam na companhia da coordenadora. Assim que entro e acomodo meu material, sou recepcionada pelos gritinhos e beijinhos... como é bom esse carinho rotineiro que me impulsiona. Rapidamente agradeço e convoco todos para sentarem na rodinha e iniciarmos nossa conversa, começo a explicar o motivo de chegar tão em cima da hora:

- Crianças, a tia Rutyê tem uma coisa para explicar. Tem dois dias da semana que teremos mudanças. Um dia vou chegar um pouquinho mais tarde como hoje e no

outro dia vou sair um pouco mais cedo. Vocês vão ficar com a tia Luciene ou a Tia Waléria só até eu chegar ou até as mães chegarem para buscar vocês.

- Por quê tia? Você vai deixar a gente?

- Nãããooo... A tia vai fazer isso porque eu também estudo, igual a vocês! Então no dia que demorar é porque estou vindo da minha escola que fica em outro bairro. Mas vou vir direto pra cá, combinado? E vocês vão me esperar direitinho, ok? Tá certo?

- Certoooooo!!

- Então vamos conferir o que faremos essa semana...

(Caderno de Campo, março de 2015)

Muitas vezes, minha primeira suposição era pensar que as crianças ainda não compreendiam necessidades administrativas, tais como horário, combinados... mas sempre os pequenos demonstravam, em contraposição à minha rasa opinião, o quanto eles eram capazes de somar e construir.

No início de março comecei com os pequenos uma produção semanal de um desenho, cuja proposta vinha acompanhada de histórias, acampamento na sala, brincadeiras e palavras que os motivassem a produzir um desenho. Em muitas tardes quis propô-lo de forma sutil e prazerosa, é claro que ocorria de um pequeno ou outro, dizer que não queria desenhar. Diante de tal fato e de tais palavras a professora que trazia consigo também a pesquisadora, não insistia de forma a deixar que a criança se prontificasse ao ato de desenhar sem sentir-se pressionada. O resultado era que alguns dias todas as crianças produziam algo e em outros dias nem todas. Estabelecemos de comum acordo, eu e os pequenos, que desenhar não era obrigação nas nossas tardes.

Naquele ano a professora esteve mais em cena do que a pesquisadora. Acredito que devido a minha inexperiência os choros do primeiro mês de aula foram impactantes. A cada dia meu retorno para a sala era acompanhado de um desejo, quase prece, de que enfim as crianças tivessem se adaptado e parado de chorar. Destaco esse momento como um divisor de águas para a profissional que atua na educação infantil, pois diferente de muitas colegas de profissão que já eram professoras experientes e demonstravam entender e se distanciar emocionalmente, eu como professora iniciante não conseguia. Para mim, aquelas crianças sentiam a estranheza de estar em um ambiente que certamente não tinha o cheiro da sua casa, o cheiro de suas mães e responsáveis, fazendo da adaptação uma ação tortuosa e sofrida. A concepção naturalizada entre nós, de que, são as crianças quem devem se adaptar à escola e não a escola que deveria se adaptar às crianças, pelo menos para mim, trouxe muitos desgastes emocionais.

Minhas estratégias foram além de buscar a experiência de algumas amigas da graduação, fazer uso de atividades que envolviam movimento, música, brincadeiras,

ludicidade... meu desejo era trazer vida à minha prática e fazer de cada atividade de aula um momento de prazer para os pequenos.

Durante o ano fui percebendo que as crianças menores, as do maternal, conseguiam se adaptar melhor ao cotidiano da escola, quando construíam relações com as crianças maiores, que já estavam há um ou dois anos na escola. As crianças maiores apresentavam o ambiente escolar, mostravam como fazer uso de materiais diversos, transmitiam suas experiências. As reflexões sobre tais observações que, colocavam em destaque as intensas relações espontâneas entre as próprias crianças, me conduziram ao que Corsaro (2009) definiu por “cultura de pares”, *um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.* (p. 88). A interação entre crianças maiores e menores iam para além do incentivo que nós adultos poderíamos sugerir. Elas se procuravam, cuidavam uma das outras, brincavam, brigavam, disputavam, faziam rodízio nos papéis em diferentes brincadeiras.

Nossa aula acontecia na sala espelhada, na quadra, no pátio pequeno (que situava de frente à Educação Infantil) e fora da escola, um terreno do lado oposto que funcionava como estacionamento, mas também era o lugar onde os pequenos tinham contato com as árvores e com a terra.

Figura 10 – Desenho no espelho



Legenda: Na imagem acima, as crianças estão desenhando no espelho.

Fonte: A autora, 2015

Figura 11 – Folhas e chão



Legenda: Na imagem acima, as crianças com o auxílio da professora, recolhem as folhas e galhos menores para uma atividade.
Fonte: A autora, 2015.

Nesse quadro, os desenhos eram parte do cotidiano, porém em minha falha de pesquisadora iniciante poucos materiais empíricos foram resgatados e o caderno de campo teve menos registro do que poderia ter sido produzido.

Grande parte dos desenhos foram enviados para as famílias nos portfólios bimestrais, uma perda para o processo da pesquisa. Porém com a ajuda de algumas mães consegui resgatar alguns, trata-se da produção de um livro para a Festa da Cultura que acontece anualmente na escola.

As crianças apresentaram seus livros produzidos de forma autoral tanto as histórias, quanto as ilustrações dos personagens. Fizemos a exposição dos autores, uma tarde que envolveu os pequenos e os responsáveis que traduziram nos olhares e sorrisos um contentamento e orgulho pela obra dos pequenos.

Ainda sobre o processo de construirmos um livro, lembro que estávamos em novembro, quase no final das aulas e as crianças demonstravam afinidade com os livros de histórias. Expliquei com seria a nossa participação na festa e propus na roda de conversa a ideia de fazermos um livro, sendo que cada uma produziria o seu. As crianças toparam e logo, fomos estabelecendo as etapas para realizarmos nosso projeto, era preciso pensar na história que gostariam de contar, nos personagens, no título, na capa... tudo que um livro continha.

Reconheço que neste processo de construção do livro o acabamento foi precário devido o pouco tempo que tínhamos, entretanto, trago os desenhos para evidenciar o quanto as crianças são criativas e autoras inventando a partir de suas próprias experiências ou não, os livros e os detalhes dos desenhos. Em minhas suposições os meninos iriam criar histórias de super heróis e as meninas histórias de princesas. No conjunto das produções, apesar de algumas confirmarem minhas suposições, que apontavam para uma perspectiva mais reprodutiva das crianças em relação à cultura de massa a que estão expostas, os livros e desenhos das crianças além das influências culturais, trouxeram surpresas como a humanização de super heróis ou a presença de heróis histórias diferentes numa mesma história.

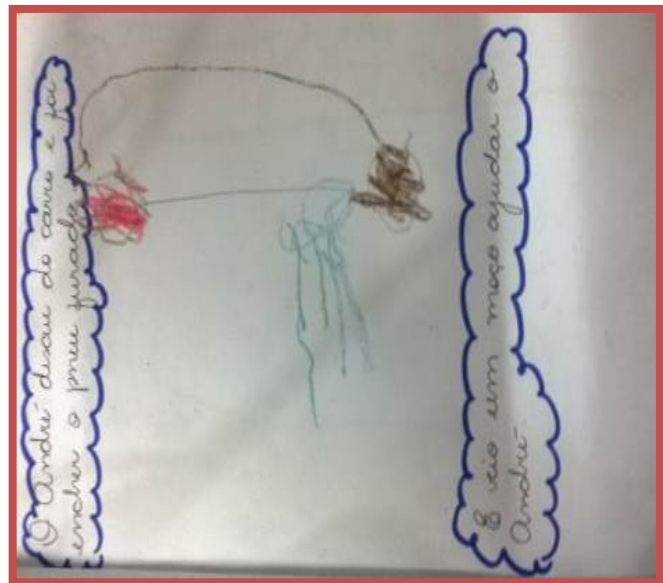
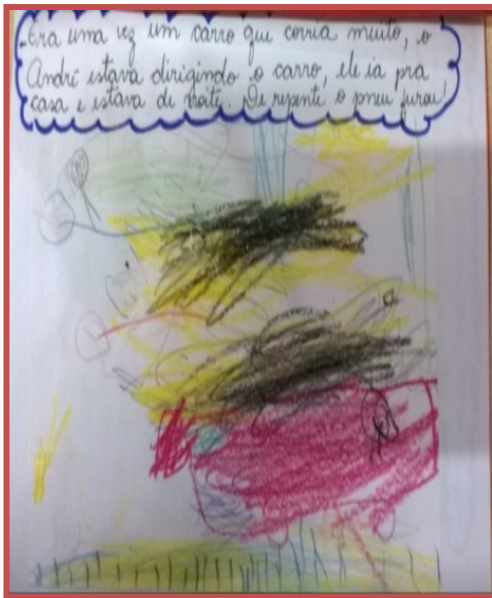
Apresento abaixo 03 livros recuperados: A aventura do carro, produzido por André, de 03 anos, O Ben 10, produzido por Diogo, também de 3 anos e A Peppa e seus amigos, produzido por Christian, de 4 anos.

Os títulos dos livros, dados pelas próprias crianças, na pequena amostra resgatada, já nos sugerem a influência da televisão na produção cultural das crianças. Indiciam também o contato com livros e histórias nos diferentes enredos sequenciais, na introdução com o *Era uma vez* e nos desfechos de cada história.

Interessante destacar também como as crianças aceitaram bem a proposta de fazer uso dos desenhos como um suporte para contar suas histórias, que não se limitam a reprodução do que assistem na tv, nelas inserindo suas “próprias estéticas”, como no caso do Ben 10, um herói bastante humano que descansa, toma banho e vai dormir. Ou, como a Peppa, que brinca na lama, vai para o zoológico, tem um cachorro, mas quando chove vai para casa se proteger. Enquanto André constrói sua história, possivelmente, a partir de eventos de seu cotidiano.

Figura 12 - A aventura no carro

“Era uma vez um carro que corria muito, o André estava dirigindo o carro, ele ia pra casa e estava de noite. De repente o pneu furou, o André desceu do carro e foi encher o pneu furado. E veio um moço ajudar o André. De repente o carro começou a fazer um barulho! O motor do carro quebrou e estava chovendo muito! Ai o André pegou outro carro e foi embora para casa. Fim.”



Legenda: Os desenhos acima são uma parte da história produzida para a Feira do dia da Cultura na escola. André aos 3 anos, produziu seu livro e o nomeou: A aventura no carro.

Fonte: A autora, 2014.

Através do uso de cores e das ilustrações, André revela seus conhecimentos e suas experiências com carro: pneu furado, barulho estranho, motor quebrado, carro parado... fatos que poderia ter vivenciado com seu pai.

O mesmo poderia acontecer com Diogo, em sua narrativa fatos muito semelhantes à sua rotina foram contados, e, sobre essa forma de representação Vigotsky (2009) irá afirmar que, (...) a diferença na representação não é condicionada ao conteúdo e ao caráter do tema do desenho, mas está relacionada à evolução por que passa a criança. (p.112)

Figura 13 - O Ben 10



Era uma vez o Bem 10. Estava de noite e ele tava cansado porque correu. Ele foi para casa, tomou banho e foi ver o filme do Homem Aranha. Aí ele comeu um pratinho de comida e foi descansar. Fim.



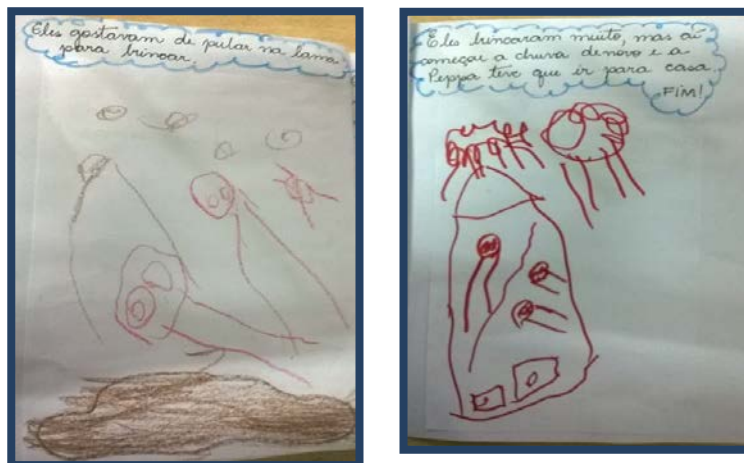
Legenda: Os desenhos acima referem-se à produção para a Feira do dia da Cultura na escola. Diogo aos 3 anos, produziu seu livro e o nomeou: O Ben 10.

Fonte: A autora, 2014.

Figura 14 - A Peppa e seus amigos



Eles gostavam de pular na lama para brincar. Um dia eles foram andar de carro e começou a chover muito, eles estavam indo pro zoológico. De repente, apareceu um cachorro e falou que ia comprar um biscoito. Eles brincaram muito mas aí, começou a chuva de novo e a Peppa teve que ir para casa. Fim.



Legenda: Os desenhos nesta página referem-se à produção para a Feira do dia da Cultura na escola. Christian aos 4 anos, produziu seu livro e o nomeou: A Peppa e os seus amigos.

Fonte: A autora, 2014.

Na experiência daqueles primeiros momentos, digo hoje que com a ajuda daqueles pequenos, suas narrativas, seus desenhos, suas interações entre elas e comigo, fui encontrando e desenvolvendo a minha própria didática e consegui aos poucos estabelecer a tão desejada confiança para assim, introduzir mais elementos à nossa rotina, fazendo dos nossos dias, aulas ricas em movimentação nos diversos espaços que a escola dispunha. Confirmava o aprendido com Freire (1996) que aprender e ensinar se completam: *Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender* (p.25).

6 A PESQUISA EM DIÁLOGO COM A ETNOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO

(...) O outro parceiro de sempre foi
a criança que me escreve.
Os pássaros, os andarilhos e
a criança em mim são meus
colaboradores destas Memórias
inventadas e doadores de suas fontes.

Manoel de Barros

Nas diversas tentativas de me relacionar com as crianças da minha turma, muitas foram de um insucesso total. Não importava o quanto me esforçasse. Sei que para fazer pesquisa com as crianças pequenas é preciso doar-se no processo. Perceber a parceria que pode ser construída, de forma a obter da criança ações colaborativas é um exercício que deve ser praticado com afeto e insistência. Aproximar sem a pretensão de que, como adulta, determinar o que é o melhor para a criança. A certeza sempre provisória que fui construindo nessa pesquisa, igual aos andarilhos de Manoel, me diz que sei tudo sobre o nada e se me aproximar da linguagem do chão posso inventar caminhos, com a parceria das crianças.

Durante a reflexão sobre o caminho investigativo em construção, ainda no movimento de dobrar-me sobre mim, e, de desfazer as certezas, encontrei pistas que me ajudaram a pensar a pesquisa que vinha realizando, em busca de identificar minha ação de pesquisadora com as crianças bem pequenas. Vejo assim, que em alguns momentos tive uma ação mais diretiva na relação com as crianças, propondo atividades, solicitando a produção de desenhos, por exemplo, em outros momentos mantive-me como observadora das interações entre as crianças.

As contribuições de Corsaro (1978) ajudam-me a entender melhor esse processo, mesmo resguardando as diferenças entre o fato do autor ser um pesquisador, um estranho, uma pessoa de fora do grupo, que buscava participar da vida das crianças e a minha perspectiva, enquanto professora-pesquisadora que fazia parte do grupo das crianças, não sendo, portanto, uma estranha, mas também não sendo uma criança. Diz o pesquisador:

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida

daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tomar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. (CORSARO, 1978. p. 446)

Minha experiência foi mostrando que falar de aceitação por parte das crianças é mais difícil do que parece à primeira vista. Na proposta de Corsaro, a pesquisa com crianças envolveria a aceitação como membro do grupo. Rompendo com a relação verticalizada adulto/criança, o pesquisador participava ou apenas observava atividades pensadas para as crianças em situações que adultos-pesquisadores não costumavam estar.

Ser aceito pelas crianças como caminho metodológico para pesquisa *com* elas e não *sobre* elas traz muitos desafios, pois as diferenças nas características do adulto para a criança são nítidas quanto à estatura e possibilidades comunicativas e cognitivas. Outras diferenças, contudo, no viés do olhar epistemológico sobre as crianças, são menos visíveis e reconhecidas como desafios, como, por exemplo, a pressuposição de que a criança é um ser em “*devir*”, aquele que ainda não é algo, este é o olhar do adulto. Entretanto, à parte desse olhar sobre elas, as crianças se relacionam com adultos de forma operativa, colocando suas lógicas, avaliações, concepções de mundo.

Para Corsaro, a pesquisa etnográfica com a criança começa na ruptura desta barreira que impede algumas vezes que o pesquisador seja aceito pelo grupo infantil. É possível e desejável alcançar uma participação plena no grupo, embora diferenças como o tamanho torne essa possibilidade limitada e periférica, portanto, no momento em que passa a ser aceito pelo grupo de crianças passa a fazer atividades com elas, mas continua a ser adulto e elas, as crianças, sabem disto.

Deste ponto mencionado pelo autor, encontro uma implicação com relação ao meu propósito, pois diferente do autor, o grupo pesquisado por mim são crianças de uma sala em que fui professora e não visitante, contudo partilhamos do mesmo desejo: o de relacionarmos e sermos aceitos pelo grupo. Iniciamos o ano juntas, mas mesmo para aquelas que eu já conhecera no ano anterior, tornar-me aceita nas brincadeiras e, ao mesmo tempo, ser reconhecida como professora parecia um grande desafio.

Assim como o pesquisador relata um momento específico que marca a sua aceitação e passa a transitar no grupo das crianças, também eu, do meu lugar de pesquisa, procurei em diversos momentos uma maior intimidade com minha turma. Um fato curioso ocorreu nas semanas iniciais de aula, um dia em que decidi sentar com os pequenos nos agrupamentos em que estavam no horário da merenda:

Hoje senti vontade de sentar com as crianças para merendarmos juntas. Minha intenção foi ficar mais perto das crianças e não queria comer sozinha, decidi puxar uma das cadeirinhas e acomodar-me naquele pequeno assento. Então André me interroga:

- Tia, o que você tá fazendo?
 - Vou sentar aqui, do seu lado, posso?
 - Hummmm mas por quê?
 - Pra merendar com vocês uai! Vocês vão merendar agora não vão?
 - É André! A tia vai comer sozinha? Diz a Manuella.
 - Ah! Ela quer ficar com a gente. Responde ele.
- Confirmei balançando a cabeça. (Caderno de Campo, fevereiro de 2014)

O registro retirado do meu caderno de campo, posteriormente me provocou as reflexões. Não sei ao certo se buscava a aceitação mencionada por Corsaro, ou se apenas desejava sentar com as crianças e fazer do momento da merenda minutos de conversa e relaxamento. Os anseios eram de aproximação com a minha turma e naquela tarde ocorreu o inevitável: a partilha das frutas que levava e pedaços de sanduíche, bem como a obrigação de provar qualquer coisa que elas levassem. Momentos que se fizeram rotineiros e que eram cobrados pelas crianças caso demorasse organizando algum material.

Em muitas ocasiões deixei de ser a professora, mas não sabia que buscava a pesquisadora, a necessidade era de aproximar das crianças e conquistar sua confiança. Agora reflito que muitas atividades que fazíamos juntos repercutiam por meses, as crianças pediam que repetisse o acampamento na sala, as brincadeiras de histórias onde nós éramos os personagens e brincadeiras na quadra e pátio... atividades que anunciavam o fato comum de que em todas elas, eu estivera ali entre e com as crianças, porém essas situações dividiam o ser professora com o ser outra coisa que ainda não consigo classificar, entretanto, as crianças sabem e para elas são distintas, explico a seguir em duas situações.

A primeira que destaco ocorria nos momentos em que brincávamos juntos no chão, deitados ou sentados. Durante as brincadeiras, em sala principalmente, as crianças em algum momento de discórdia, disputavam algum brinquedo ou a permanência de ficar em algum canto que na nossa invenção seria um castelo ou uma casinha. Nas vezes em que a discórdia era crescente tentava sair do meu papel de personagem para assumir a professora e pedir que tomassem cuidado. Muitas dessas vezes as crianças não atendiam e pareciam me excluir como se desejassem resolver os conflitos sozinhas, entendi que pareciam me dizer que estando ali entre elas, participando da brincadeira em comunhão, eu deixava por alguns momentos de ser a professora, a autoridade.

Estudando um pouco mais sobre “cultura de pares” entendi melhor os desafios que se atravessam nesse caminho de buscar uma pesquisa *com* crianças. Redin (2009) ,aponta uma questão que vejo como pertinente à experiência por mim vivida. Diz a autora:

Como desenvolver um olhar pesquisador, fazer parte de um grupo, sem invadir sua cultura, mantendo um distanciamento necessário e ao mesmo tempo uma aproximação sensível para captar momentos significativos que possam ajudar a ressignificar nosso entendimento sobre a infância e suas culturas? (p. 116)

A segunda situação ocorria nos momentos em que estivera fora da brincadeira, organizando materiais, livros e cadernos de pé ou sentada na minha cadeira e mesa. As brincadeiras naqueles instantes iniciavam separadas pelas meninas, que ficavam em um canto da sala. Os meninos brincavam com carrinhos de tamanhos variados e depois passavam para um segundo estágio onde todos se misturavam. Nesta segunda situação as crianças dificilmente divergiam e quando ocorria diziam em tom alto: *Vou chamar a tia!* Ou: *Vou contar pra tia Rutyê!* Era como se eu não estivesse ali, mesmo estando tão próxima, na frente delas. Entretanto, a presença da professora era percebida.

Pensando na primeira situação onde fui aceita para brincar com as crianças, esta situação parece ter uma relação com Corsaro que, em sua pesquisa, nomeia como adulto atípico ou criança grande este momento de interação ao grupo.

Esse status de adulto atípico ou criança grande foi demonstrado de várias maneiras em meu primeiro projeto. Primeiro, permitiam-me entrar no meio de suas atividades de pares com pouca ou nenhuma interrupção. Podia ficar nas casas de boneca, na caixa de areia e até escalar as barras sem muito comentário além de alguns sorrisos e algumas risadas. Segundo, comparado com os outros adultos, eu tinha pouca ou nenhuma autoridade. Em razão do meu desejo de fazer parte da cultura das crianças, não tentava controlar seus comportamentos. Mesmo assim, nas poucas oportunidades em que temi sua segurança física, meus avisos de “tome cuidado” eram rebatidos com “Cê não é professor!” ou “Não pode nos dizer o que fazer!” (CORSARO, 2009. p. 451)

O autor ainda relata que o próximo estágio de se tornar parte da cultura das crianças de sua pesquisa, era o de ser convidado para outras atividades que aconteciam fora do ambiente escolar, atividades estas no âmbito domiciliar. Observo que no decorrer do ano, a minha permanência também era ampliada para outros círculos. As crianças convidavam para festinhas de aniversário ou para ir à suas casas a fim de conhecer onde moravam, onde dormiam e brincar com seus brinquedos.

Neste processo vou ao encontro deste autor concordando que a diferença de fazer pesquisa *com* e não *sobre* as crianças, está em reconhecer o protagonismo das crianças e a autoria das mesmas como sujeitos da pesquisa.

Estar *entre* e *com* as crianças, ser aceita como parte do grupo, pressupõe cumplicidade. As brincadeiras, atividades de roda de conversa auxiliam neste processo, pois as conversas sobre as coisas mais simples vão acontecendo, trazendo à tona aquilo que as crianças mais

apreciam e este compartilhar, aumentava a nossa cumplicidade. Uma relação onde começo aparecer nos desenhos produzidos.

Figura 15 - Manuella, Diogo e Tia Rutyê



Legenda: No desenho acima, Manuella narra que desenhou seu amigo, ela e eu, com corações e borboletas.
Fonte: A autora, 2015.

Figura 16 - Tia Rutyê no jardim



Legenda: No desenho acima, Maria Cecília faz um desenho meu, dizendo que estou no jardim perto da minha casa.

Fonte: A autora, 2015.

Revisitando outras produções realizadas pelas crianças, noto que nem sempre estive representada em seus desenhos. Pergunto se esta forma de representatividade significaria ter sido aceita por elas, sigo acreditando que sim.

Já havia percebido desde as experiências com o estágio supervisionado, no momento graduação, quando ensaiava meus primeiros passos como docente da primeira infância, até a etapa mais recente, quando assumi a docência com uma turma, que pairava uma certa atmosfera no ar durante nos momentos em que as crianças bem pequenas produziam seus desenhos.

Ao som de trilhas sonoras como as do grupo “Palavra Cantada”, (prática que adotei ao perceber em uma das tardes que as crianças gostavam de desenhar ouvindo uma música), as crianças iniciavam muitas vezes sua produção do desenho completamente imersas, porém não alheias ao seu redor. Escolhiam e discutiam as cores de preferência, o tipo de material a ser utilizado (giz de cera, lápis de cor, canetinhas coloridas, tintas...) e ainda experimentavam outros recursos que ainda não conheciam, como desenhar no chão do pátio, no espelho da sala de dança com o pincel de quadro branco e etc.

O momento do desenho as absorvia e, de tempos em tempos, mostravam suas produções e descobertas umas às outras. Pediam a avaliação do colega ao lado, se gostavam ou não do que haviam produzido e, concomitantemente, avaliavam o trabalho dos pares mais próximos, ou seja, mesmo concentradas em suas produções interagiam entre elas o tempo todo. Uma certa atmosfera de troca de opiniões e gosto estético envolvia a produção criativa e minha presença ali parecia não incomodar. Será que o ato de desenhar no coletivo também favorece o jogo de aproximações e afastamentos (CORSARO, 2009) que caracteriza brincadeiras e relações lúdicas entre as crianças?

As crianças mostravam suas produções, compartilhavam materiais, mostravam suas descobertas e comentavam sobre o que fizeram. Durante o desenrolar da produção e na interação descobriam afinidades sobre o gosto pela mesma cor, sobre a melhor forma de utilizar o espaço gráfico, sobre o posicionamento da folha de papel: “*Acho melhor em pé! Não, melhor deitada!*” Discordâncias e concordâncias que provocavam risinhos e algumas confusões. Produzir coletivamente, de forma individual ou compartilhando o papel, favorecia a interação entre elas. Tais movimentos exemplificariam a “cultura de pares” Corsaro (2009). Minhas observações indicaram que sim.

Outras atividades e rotinas que também pareciam inserir-se no que poderíamos entender como “cultura de pares”, vinha da relação entre crianças de diferentes idades. A turma era composta por crianças de 3, 4 e 5 anos. Na interação diária entre crianças mais novas e criança mais velhas fomos percebendo as mais novas ampliando seus vocabulários e aperfeiçoando a pronúncia, bem como aspectos motores como a desenvoltura para correr e pular. As crianças pouco maiores também apresentavam mudanças, sentiam-se como responsáveis pelas pequenas e gostavam de intervir, ajudando em pequenos detalhes diários, tais como fechar a tampa de pote de tinta, recolher os materiais espalhados pela sala, segurar a tesoura, cuidar para que o giz de cera não caísse no chão, não comer o giz de cera, abrir a garrafa de suco, entre outros...

Situações nas quais as crianças criavam suas próprias estratégias para interagir e lidar com seus pequenos conflitos, que às vezes se colocavam de forma mais contundente, às vezes se diluíam gradativamente, e que, provocavam em mim muito prazer em aprender com as crianças e prazer em perceber suas afinidades umas com as outras, surgindo assim, uma amizade sincera e leal...

Nossas interações somadas ao ato de desenhar contribuíram assim, no decorrer dos meses, para aprimorar a relação entre pares das crianças umas com as outras e das crianças comigo. Mesmo não sendo um dos pares das crianças, dado o meu papel de adulta e de

professora no grupo, estive o tempo todo *entre* e *com* elas dividindo e participando dos diversos momentos e situações que se desenrolavam no cotidiano escolar.

7 OLHANDO OS DESENHOS DAS CRIANÇAS EM BUSCA DE “ENXERGAR AS COISAS SEM FEITIO”

O que resta de grandezas para nós
são os desconheceres – completou.
Para enxergar as coisas sem feitio
É preciso não saber nada. (...)

Manoel de Barros

A única certeza a dominar-me durante a pesquisa e, certamente, mesmo após concluí-la é que quanto mais aprendo, menos certezas possuo e mais saberes necessito. Na certeza de que nada sei, me aproximo mais e mais perto fico das coisas de verdadeira grandeza, àquelas que para enxergar precisamos nos desnudar do saber.

Durante a pesquisa fui desafiada a pensar sobre diversas abordagens produzidas no campo acadêmico sobre o desenho de crianças pequenas. Com intuito de debruçar-me melhor sobre a temática levantei algumas reflexões que pudessem contribuir com a investigação em curso.

Em suas diversas elaborações teóricas Vigotsky (1999) fala sobre o psiquismo humano e sobre a arte em seu livro *Psicologia da Arte*. Para este teórico, a arte está intrinsecamente relacionada à vida e às relações sociais. Uma obra de arte é fruto da criação e também produto sócio- cultural.

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais. (...) o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. (VIGOTSKY, 1999, p. 315)

Pensando com e a partir de Vigotsky (idem), reflito que se é preciso afetar-se para fazer algo que seja considerado arte, esta relação também está para o desenho, tanto quanto as demais linguagens simbólicas. Sendo assim, é preciso desde a educação infantil que as crianças sejam incentivadas a produzir arte, em uma atmosfera que sintam-se convidadas a experimentar diversas linguagens simbólicas. Em outras palavras, é preciso criar um clima no cotidiano, que possa contribuir para fazer emergir o que Vecchi (1995), descreve como função do atelier, no contexto da pré-escola italiana: (...) *oferecer um local onde as crianças podem*

tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como: pintura, desenho, e trabalhos com argila – em todas as linguagens simbólicas. (p.130)

Por outro lado, porém, para que as criações das crianças sejam reconhecidas em sua dimensão artística, é necessário que o olhar daquele que a cerca e a observa - a professora, seus pares, o adulto - esteja irrigado de criação. É preciso colocar-se e deslocar-se, assim, despretensiosamente, ao dispor daquele que cria. Perspectiva essa que possibilita compreender *como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (VECCHI,1995, p. 130)*

Para nós adultos, é difícil compreender como as crianças fazem relações entre o pensamento e a linguagem, como sintetizam de forma tão dinâmica tudo aquilo que vivenciam e experimentam, traduzindo em falas que demonstram sabedoria, e mais ainda, compreender que o desenho pode contar algo que a fala ainda não consegue.

Em busca de ampliar o meu olhar e a relação do desenho com a arte, trago para complementar minhas reflexões a tese de Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (2001), que tem por título: *O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância.*

A autora produziu sua pesquisa analisando os desenhos feitos por crianças entre 6 e 14 anos nos diversos espaços em que atuou como professora de artes. Seu foco dirige-se para o desenho abordado pela arte e, portanto, entendida nos espaços culturais como possibilidade de expressão. Sua pesquisa chama-nos atenção sobre o papel de mediação dos monitores e professores nas visitas guiadas como no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e no Solar Grand-Jean de Montigny (RJ).

Transitando tanto pelos sujeitos (crianças fluminenses, professoras da rede municipal e de escolas particulares e monitorias dos museus), espaços de arte e papel dos museus, quanto à veiculação cultural, a pesquisa desta autora desdobra-se e dialoga com olhares sobre o “grafismo infantil”, defendendo que as condições de produções oferecidas às crianças e a cultura à que elas têm acesso traduzem em experiências culturais ricas e plurais, como também a escassez e pouca produtividade.

Sobre sua metodologia trago um trecho de sua tese que diz:

Entendo que uma pesquisa com cultura, arte, imagem, não seja previamente estruturada mas, sim, em vias de se fazer. Aparentemente, a metodologia passa a ser ponto constitutivo do próprio trabalho. Propondo-me a costurar pontos de origens esparsas, rompendo com uma cronologia linear preestabelecida. Como posso iluminar as questões aqui levantadas, sem cair na tentação de sistematizá-las, isto é, sem eliminar seus próprios conflitos? Se diversos pontos que busco se contrapõem e são paradoxais, não devo pretender eliminá-los, dissolvê-los: portanto, não procuro

soluções, conclusões. Busco explorar as ambigüidades e concomitâncias que esta construção metodológica possa me apontar. (p.12)

Uma das questões provocadoras em sua pesquisa e que também me toca é: *Como os professores percebem a relação criança / obra-de-arte? Como pesquisadores, de que forma nos apropriamos de seus desenhos nas pesquisas?*(p.12)

Em busca do que a autora chama de *Narrativa Visual*, Leite restringiu o campo de sua pesquisa excluindo formas sonoras de expressões culturais como: teatro, música, dança e etc. e apropriou-se da fotografia como instrumento metodológico, que se desdobrou em recortes como, desenhos e imagens das crianças produzidas, após visitarem espaços culturais e museus. Entretanto, reforça a autora, o interesse não estava em discutir as características das produções ou validade científica dos relatos infantis e sim, o quê e como desenhavam as crianças.

Incomodada pela perspectiva *etapista*, que certos estudos da psicologia propõem, a autora critica a exclusão do acesso à arte imposta por nossa sociedade e pela própria escola, ao restringir no processo de alfabetização, a leitura e a produção de textos, em detrimento da exploração de múltiplas formas de linguagem. A pesquisa de Leite propõe olharmos para os desenhos, pelo viés da arte, a fim de encontrarmos as crianças, sujeitos histórico-culturais e produtores de cultura. Crianças que desenhavam tanto quanto brincavam, cantavam, dançavam... formas de expressão que tem ficado cada vez mais distante da escola à medida que crescem e vão avançando ano após ano.

Aceitando o convite de Leite e olhando os desenhos das crianças como sujeitos produtores de cultura, uma das questões que nos chamou atenção foi os variados suportes que as crianças se valeram para produzir seus desenhos, especialmente, os desenhos espontâneos que me ofereciam.

Lembro também que Benjamin (1994) dirá que no seu diálogo com o mundo e com as coisas do mundo a criança aproveita o material que tem em mãos, reaproveita restos de materiais, ressignifica e reutiliza. Completando com o que nos diz Vigotsky (1999) a respeito da arte:

a arte está para a vida como o vinho está para a uva – disse um pensador e estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (p. 308)

Nos desenhos que fui recebendo como presente durante o período de 2014 a 2015, observei e pude comprovar as palavras de Benjamin sobre a forma como a criança reinventa

e produz a partir do material que tem ao seu dispor. E, ao mesmo, dialogar com Vigotsky, sobre o movimento da arte de recolher o material da vida e produzir algo que ainda não está na propriedade desse material. Não seriam essas boas possibilidades para olhar o desenho das crianças pequenas?

Assim, em variadas situações os desenhos que as crianças traziam para mim, vinham em diferentes suportes, como os que serão apresentados a seguir: desenhos em pequenos retalhos de papel, desenhos em um encarte de música de cd, desenhos no verso da própria foto; desenho com a geleca;

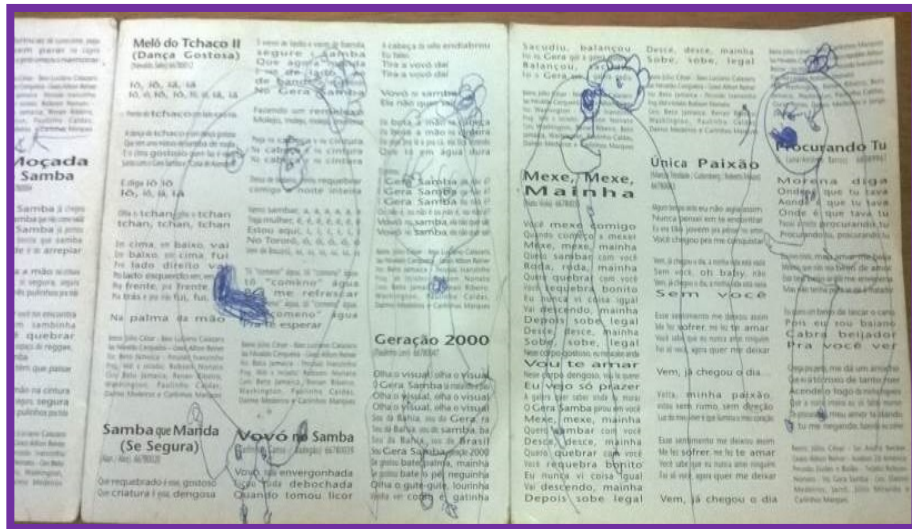
Figura 17 – Leão Marinho e Baleia



Legenda: Nos desenhos acima(A e B), Maria Cecília utilizou um recorte de papel e desenhou na frente e no verso. Disse: *Tia, esse aqui é o Leão Marinho e aqui é uma Baleia.*
Fonte: A autora, 2015.

Aproveitando um resto de papel abandonado Maria Cecília, rapidamente, dá um utilidade para ele. Desenha um leão marinho para mim e, ainda, não satisfeita vira o verso do papel e faz uma baleia. Ao mesmo tempo em que explora as possibilidades do desenho, explora também a escrita de letras e números.

Figura 18 - Desenho no encarte de cd de músicas



Legenda: Desenho produzido por Manuella em 2014 e pertence à caixa de Sentimentos.
Fonte: A autora, 2014.

Outro papel que será descartado, um encarte de música que, anteriormente, estava dentro de um cd e uma caneta esferográfica comum, é tudo que a criança precisa para expressar graficamente suas histórias, sentimentos, pensamentos.

Figura 19 - Desenho atrás da foto



Legenda: Desenho produzido por Manuella atrás de uma foto sua. Ela pede a sua mãe: *Ô mãe, posso dar uma pra tia Ruttyê? Peraí tia, vou assinar aqui atrás pra você.*
Fonte: A autora, 2015.

Em outro momento, trazendo sua foto para dar-me de presente, Manuella, me surpreende quando ao olhar o verso da fotografia, encontro como sua assinatura seu nome e várias flores.

Figura 20 - Desenhando com a *geleca*



(A)



(B)

Legenda: Nas imagens acima (A,B), Manuella reinventa suportes para desenhar usando um material gelatinoso denominado *geleca*. E diz: *Tia, eu sei fazer uma árvore, um coração, uma florzinha e até o céu. Tudo de geleca!*

Fonte: A autora, 2016.

Em outra tarde, novamente Manuella, me surpreende ao usar a *geleca*, um tipo de brinquedo gelatinoso e escorregadio, que as crianças gostam muito, usado muito mais como bolinha de jogar, do que como uma ferramenta para desenhar.

Na narrativa de Manuella, *Tia, eu sei fazer uma árvore, um coração, uma florzinha e até o céu. Tudo de geleca!*, reencontramos a criança que cria seus próprios brinquedos, com o que tem disponível à sua volta: sobras de tecidos, pedaços de madeira, pedras e areia, como

nos ensina Benjamin. Para desenhar, que também parece ser uma forma de brincadeira, também experimenta as possibilidades de variados tipos de materiais.

Nas experiências das crianças utilizando variados tipos de materiais para fazer seus desenhos encontramos sintonia com o que nos diz Vigotsky (1999) a respeito da arte:

a arte está para a vida como o vinho está para a uva – disse um pensador e estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (p. 308)

Recolhendo da vida os materiais descartáveis que estão em sua volta, Manuella, Maria Cecília. como as outras crianças que são sujeitos dessa pesquisa, lhes dão novos significados e produzem arte, como nos ensina Vigotsky.

Pensando ainda na perspectiva da arte como uma possibilidade de olhar os desenhos das crianças recupero outra situação acontecida em sala de aula. Em uma de nossas tardes ouço as crianças na mesa conversando enquanto produzem seus desenhos:

- Creeeedo Marco Antônio, o que você tá fazendo?
- Tôoo tazeno o meu desenho ué!
- Isso não é um desenho, não. É um rabisco!
- Páia! É desenho sim! (franze a testa emburrado)
- Tia Rutyê, olha aqui o que o Marcos tá fazendo! Fala pra ele que isso não é desenho!
- Aproximei da mesinha e fiquei ao lado do Marcos e disse:
- Marquinhos, o que você está fazendo?
- Um desenho, óia Tia Utîê, é o Piter Pakí!
- Hã? Fiquei confusa e o outro coleguinha me socorre.
- Tia, ele tá fazendo o Homem Aranha!
- Ahhhh bom!!
- Então, se o Marcos Antônio diz que é desenho, é desenho! Cada um faz da forma e do jeito que sabe ok? Falei em voz alta.
- Tá, mas eu não acho que é desenho. (Caderno de Campo, maio de 2015)

Nesse diálogo André que possuía quatro anos, interrogou o seu coleguinha dois anos mais novo sobre sua produção. Talvez, desacostumado a observar crianças mais novas desenhando, a criança mais velha estranha o que vê dizendo que é um rabisco e não se convence que o rabisco também é um desenho. Lembro que naquele dia me aproximei da mesa em que estavam para defender, entender e resolver o conflito, porém no meu *achismo* adulto além da produção do pequeno também não ser compreendida, não consegui convencer a criança mais velha.

O contexto em si, mostrava para mim as estratégias de interação entre as crianças e mostrava também, como nós adultos, ainda somos frágeis para deixar que elas mesmas

resolvam suas situações de conflito. É ou não é desenho? Na disputa entre o que é ou deixa de ser desenho as crianças vão exercitando suas interpretações da realidade.

Contudo, a convicção de André ou teimosia me fez pensar em quantas vezes já havia deixado de contemplar um artista e sua obra de arte apenas por não a compreender. Quantos adultos não agem assim? Seria esse o estranhamento de André? Será que por não compreender o desenho, dizia que o mesmo não era? E nós, enquanto professoras/es? Desclassificamos uma produção infantil apenas por não a compreendermos ou não gostarmos? Incentivamos que as crianças façam do seu jeito, desenvolvendo a sua autoria ou “determinamos” que façam uma cópia?

Além de provocar-me uma reflexão, esse processo vivido traz ainda outra parte importante que ocorreu no início da semana seguinte, quando fui organizar os portfólios resolvi perguntar ao Marcos sobre o desenho que fizera. O pequeno não apenas lembrou-se de sua produção como também recontou toda a aventura que o desenho narrava.

8 APRENDENDO COM AS CRIANÇAS A DESCOBRIR O TAMANHO DAS COISAS: UÉ, CÊ NÃO TÁ VENDO? FIZ UM JOGADOR DE FUTEBOL!

Acho que o quintal onde a gente brincou
é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das
coisas há que ser medido pela intimidade
que temos com as coisas. (...)
Manoel de Barros

Assim como o poeta penso que ao crescermos vamos percebendo a grandeza das coisas que tínhamos quando crianças. Não que a infância tivesse essa lembrança doce, nem sempre era. Mas tinha um quê de não se preocupar com o relógio e com o passar do tempo... tempo que hoje escorre pelas mãos, espremido, impossível de conter, de segurar.

Porém, mesmo agora é preciso permitir-se encantar para falar de desenhos, para acolher as crianças e para ouvir o que elas têm a dizer e o que nos move a pesquisar as infâncias.

Buscando outras possibilidades para olhar o desenho das crianças, trago para o diálogo a pesquisa de Gobbi (1997), cuja dissertação tem por título: *Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Em sua pesquisa a autora aborda questões de gênero, a partir da análise do conteúdo dos desenhos de crianças de quatro anos, buscando estabelecer conexões entre as temáticas e as cores dos desenhos e o fato de serem produzidos por meninos ou meninas. O desenho infantil é concebido como “documento”, cujo sentido não pode ser percebido apartado da fala de seus autores. O desenho infantil oferece assim possibilidades de acesso ao universo sociocultural em que meninos e meninas estão inseridos.

Fazendo a ressalva de que a perspectiva com a qual trabalhou em sua investigação tomou cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões (2009, p.71), a autora afirma que *o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados.* (2009, p.71)

Embora a questão de gêneros também transpassasse a cada momento minhas experiências com as crianças em classe, a pesquisa da referida pesquisadora ajudou-me na busca de construir referências para perceber o desenho infantil como revelador das concepções das crianças sobre seus pensamentos, seus gostos e escolhas e ainda sobre sua vida familiar.

Algumas questões começaram a surgir: O que desenham crianças de 3, 4 e 5 anos espontaneamente ou quando são orientadas para desenharem? O que o desenho pode nos dizer sobre suas visões de mundo e pensamentos? O que podem nos dizer sobre o processo de produção e apropriação da cultura, vivido pelas crianças em seu cotidiano?

Algumas produções de Gobbi e Leite (1999/2002) trouxeram certos norteadores para a pesquisa que me ajudaram a pensar situações vividas em sala de aula com as crianças, que se articulavam a um olhar para o desenho infantil perspectivado como produção autoral das crianças, como forma de expressão e como linguagem.

Dentre as diversas produções das autoras, destaco o texto intitulado “*O Desenho da Criança Pequena: Distintas Abordagens na Produção Acadêmica em diálogo com a Educação*”. Nele as autoras historicizam diferentes abordagens sobre o desenho, não apenas o infantil, que têm sido produzidas por estudiosos nos campos da Arte (abordagens artísticas do desenho), Psíquica (psicologia do desenvolvimento infantil), Ciências Sociais /Sociologia e Filosóficas.

As autoras começam sua discussão destacando o desafio que é debruçar-se sobre os desenhos das crianças de zero a seis anos, como reflexão de pesquisa, na medida em que muito pouco ainda se produziu sobre a temática. Possivelmente, ainda marcada por uma concepção de infância como um ser em *devir*, parece que também nos meios acadêmicos, as crianças bem pequenas se mantêm como *aquelas que não falam, não andam, não lêem, não escrevem... não desenham?* (GOBBI&LEITE, 1999, p.1)

Quanto às Ciências Sociais, a produção que aborde a infância, sobretudo as crianças menores é vaga, segundo Gobbi e Leite (idem) os historiadores e cientistas sociais não se interessam por essa vertente e não consideram que as crianças possuem concepções do contexto histórico-social, reforçando assim que não são sujeitos da história. Nessa perspectiva, tampouco o desenho infantil é considerado documento histórico.

Contudo sabemos que as crianças pensam, imaginam, criam, possuem perspectivas, interpretam... logo, são consideradas sujeitos. Para Abramowicz (2011) não há uma infância, e sim várias infâncias onde o tempo da criança é um outro tempo no qual o adulto não interfere, um tempo que é contemporâneo e também é passado. Ao chegar ao mundo ela fará

parte de um grupo existente, a infância daquele tempo em que está e que existe naquele momento, com marcas de raça, gênero, sexualidade etc., ainda que o tempo em que nascer acrescente informações ao seu entorno, ela irá se apropriar recriando e tornando a criar, experimentando sem se subjetivar. Ela será una e múltipla, singular e universal ao mesmo tempo. Este é o processo de autoria social.

Sob o foco da psicologia um autor abordado no texto por Gobbi, me chama atenção de forma especial. O francês Jean Claude Arfouilloux (1976) apresenta o desenho infantil como uma das linguagens essenciais na pesquisa com crianças pequenas, sobretudo aquelas que ainda não falam de forma articulada. Este pesquisador sublinha a importância de contextualizar a situação de produção do desenho e o componente afetivo nele presente.

Aproveitando a reflexão do autor, trago um relato sobre uma das crianças da turma de 2015.

Após as duas primeiras semanas constatei hoje que Letícia não chora mais. Gosta muito de ajudar, mas fala pouco, ou melhor, quase não fala. Quando interajo com ela sobre algum brinquedo observo que ela tem uma boa pronúncia, mas na maioria dos momentos na sala, se silencia. Brinca de forma quase isolada e participa com receio do momento da rodinha. O que será que acontece com ela? Hoje no momento do desenho ela se negou a fazê-lo. Quando perguntei se estava sem vontade afirmou que sim com a cabeça. (Caderno de Campo, fevereiro de 2015)

Em nossa turma algumas crianças iniciavam ainda com 2 anos de idade completando 3 até maio/junho. Nessa fase, a maioria das crianças possui ainda uma fala muito restrita, um universo vocabular pequeno, o que não as impede de se expressarem, seja cantando, gritando, apontando. Conversam entre si e comigo, conseguem dizer o que desejam e como desejam. Algumas crianças, talvez por timidez, questões sociais, familiares, dentre tantas outras possibilidades, demoram mais tempo na interação com o outro, seja com seus pares ou com a professora. Quase não falam, não participam de todas as atividades, brincadeiras, momentos em roda... como investigar esse silêncio sem invadir o contexto familiar?

O primeiro contato verbalizado com Letícia foi quando em uma tarde ela parecia ter dúvidas em relação à escolha das cores que utilizaria. Me aproximei também com uma folha e fui misturando cores, lápis e giz de cera, ela observava e também escolhia, aos poucos fomos nos adaptando uma à outra e ela com as demais crianças. Esta criança se tornou muito falante e participativa, contudo, essa forma de se expressar mais aberta ocorreu gradativamente.

Staccioli (2014) em seu texto: *Os traços invisíveis nos desenhos das crianças* destaca a ousadia e a originalidade do desenho das crianças pequenas que buscam através deles expressar seus pensamentos e emoções, tarefa extremamente desafiante para o adultos:

Sabemos de maneira implícita que não podemos dizer completamente o que gostaríamos de comunicar, conscientes de que o modo com o qual percebemos, pensamos, elaboramos determinado evento é, de qualquer forma, incomunicável, mas que, ao mesmo tempo, esse vento quer ser explicitado... trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como tomada de consciência do próprio ser no mundo. Por isso podem parecer tão inesperados e interessantes os desenhos das crianças pequenas (entre 2 a 5 anos), que tentam – muitas vezes pela primeira vez – desenhar os próprios pensamentos, suas próprias emoções(...) (p. 97)

Compreender como ou se as crianças desenham seus pensamentos, foi uma das questões da pesquisa, pois nem sempre os pequenos contam aquilo que pensam, nem sempre revelam. Foi assim que Letícia chegou à nossa sala de aula, uma criança que dificilmente se expressava, porém como afirma Staccioli, Letícia tinha e tem seus próprios pensamentos. A pergunta que emerge é que se todas as crianças pensam como poderiam representá-los graficamente? Segundo o autor,

Os pensamentos podem ser representados porque existem na mente. Os pensamentos também são imagens mentais que podem se traduzir em sinais. E todas as crianças pensam. Mesmo as menores. Todas as crianças pensam, mas não todas estão dispostas a comunicar seus pensamentos, através do desenho ou com outros meios. (...) (STACCIOLI, 2014. p. 99)

Se todas as crianças pensam, como Staccioli defende, o que pensavam as crianças de 3 e 4 anos que faziam parte de minha turma? Como compreender uma fala que ainda não se definiu e como compreender traços que ainda se apresentam confusos ao olhar adulto? Uma constatação aprendida com este autor é de que nós mesmos, adultos, temos dificuldade de representar graficamente nossos pensamentos e que os desenhos das crianças nos surpreendem por apresentar o visível e o invisível aos nossos olhos doutrinados e maturados.

Estamos acostumados a compreender os desenhos das crianças como uma representação figurativa ao objeto real: uma cadeira, uma casa, um cachorro, por exemplo, porém, o que não nos perguntamos é: se ao invés de figuras, elas tiverem representando seus pensamentos? Ou quem sabe seus sentimentos. Como desenham o amor? A raiva? A alegria? É possível, perceber isso? Seria de forma similar a nossa forma adulta de representar? Dois bonecos de mãos dadas para representar a amizade, por exemplo? Que outras formas usariam/usam para representar os sentimentos? O que contam os traços invisíveis nos desenhos das crianças? Traços que podem estar visíveis aos olhos infantis e invisíveis aos olhos adultos?

(...) quanto mais o visível for desenhado de forma realista e explicativa, mais o desenho é apreciado e valorizado. As consequências desta forma de agir é conhecida

por todos: uma vez compreendida que a solicitação de um uso tão distorcido de seu modo de pensar por imagens não é contemplada, as crianças param de desenhar, e os adultos também. (STACCIOLI, 2014. p. 98)

Caminhando nessa direção me indaguei sobre como temos educado o nosso olhar para o desenho das crianças? Desprendemos a ele tempo para observar os detalhes contidos? Interrogamos o autor da obra para buscarmos entender e saber sobre o sentimento e o que fora desenhado?

Muito sobre tais questões fui aprendendo em diálogo com as crianças e seus desenhos. Eis meu diálogo com Isac:

Passei pelas mesinhas e percebi que Isac fazia com o giz de cera verde um formato oval no canto superior esquerdo da folha, mais tarde já com os sucos na sala pronta para chamá-los a entregarem seus desenhos e lavarmos as mãos, vejo que I. pegou o giz de cera verde e completou toda a folha, ocultando o formato oval que tinha feito anteriormente, fiquei curiosa e sentei-me ao seu lado:

- Isac,, conta pra tia, o que você fez neste desenho?
- Ué, cê não tá vendo? Fiz um jogador de futebol!
- Hummm, (continuei confusa) mas por quê você pintou tudo de verde assim?
- Por causa que ele tá jogando na grama!
- Ahhh, entendi. Mas olhando assim não consigo ver ele, você pode passar esse giz laranja sobre o jogador pra ajudar a tia Rutyê a ver?
- Tá aqui tiaaa! E pegando o giz refaz o primeiro formato oval verde por onde ele começou o desenho. (Caderno de Campo, abril de 2015)

Figura 21 - Jogador de futebol no campo



Legenda: Desenho produzido por Isac, representando um jogador de futebol
Fonte: A autora, 2015.

Naquele instante percebi como o meu olhar formatado me impediu de compreender o desenho feito pela criança. Gobbi (2009) menciona sobre a necessidade de mudarmos nosso olhar quando se trata da produção infantil:

Lembro ainda que tal metodologia implica a mudança de olhar. Aquele que olha, que frui, que observa os desenhos necessita de um tempo maior do que o despendido comumente aos desenhos, às demais produções infantis e às próprias crianças, um tempo da reflexão, do diálogo da socialização do que fora visto, do que fora compreendido acerca disto entre os adultos, entre esses e as crianças e entre essas e as outras com as quais convive num espaço que não escolarize ou didatize o desenho. (p. 81)

Os minutos que atrasaram a merenda foram valiosos para pausar, sentar e desenrolar um diálogo onde o pequeno pudesse explicar o seu desenho, a sua intencionalidade. Para a criança estava tão óbvio! Minha incapacidade de ver trouxe um divertimento para ele e pude concluir que fazia todo sentido.

Diferente de Isac que foi meu aluno no ano anterior, Samuel iniciou em meados de abril na escola e com ele também fui surpreendida. Apesar de crescido tinha ainda 2 anos e precisava de ajuda para ir ao banheiro. Em contrapartida segurava com destreza todos os materiais para pintar e desenhar com preferência pelo giz de cera. Em uma de nossas tardes o vejo com o giz preto fazendo um formato de triângulo virado para baixo. Continuei observando e trago abaixo a transcrição do nosso diálogo:

- Samuel o que você vai desenhar?
 - Vou fazê um tubarão!
 - Ahh tá bom.
- Mas então, S. pega o giz e esfrega por cima de todo o desenho com uma atitude impetuosa com a folha que chamou novamente minha atenção:
- Ahhhhhh!!! O que houve? Desistiu de fazer o tubarão? Por que você estragou o desenho?
 - Não estraguei não...
 - Mas então explica pra mim por que você decidiu pintar tudo de preto?
 - Tia Rutyê, é que o tubarão tá no fundo do mar, ó!
- (Caderno de Campo, abril de 2015)

Muitas vezes o adulto interfere na produção do desenho infantil, apenas pelo fato de não compreender o que está sendo produzido, ou não se interessar pela fala da criança que explica o que foi feito.

Afirmo novamente que importa nesta pesquisa averiguar que o desenho por si é uma forma de expressar, uma forma de interlocução, não desejo investigar uma possibilidade de diagnóstico, porém é necessário afirmar que o desenho infantil apresenta muitos sentimentos,

nem sempre a professora é capaz de lidar com eles. Uma situação que não teve resposta ocorreu em uma de nossas tardes:

Hoje propus que as crianças fizessem um desenho para presentear quem quisessem em casa. Muitas crianças ficam com avós, tias, vizinhas... pois as mães trabalham no horário diurno, a questão familiar de C. sempre me traz uma curiosidade, quem cuida dele é a vizinha que também tem um filho na escola. Ele está sempre limpo e cuidado e mostra-se como uma criança muito carente. Chamei uma criança de cada vez para registrar atrás do desenho a narrativa sobre a produção:

- Cauã Benício pode vir!
- Tia, o que você quer?
- Você quer contar o que você fez para a tia escrever aqui atrás?
- Quero. Olha esse aqui sou eu e essa casa que fica longe é do meu pai.
- Você vai dar esse desenho pro seu pai então?
- Vou. Eu sinto muita saudade dele, porque quase não vou lá. Minha mãe fala que ele não quer me ver, é verdade tia?
- Claro que não! Como ele poderia? Um garoto tão fofo como você? Vem cá que vou dar um beijo na sua bochecha!! (Caderno de Campo, junho de 2015)

Revedo essa anotação penso em quantas vezes a professora se sente impotente diante da revelação de uma criança? Essa revelação aconteceu por intermédio do desenho, uma produção que continha sentimentos de insegurança afetiva, falta da presença paterna... naquele dia minha saída foi brincar para tentar amenizar um choro que estava estampado no rosto da criança e provavelmente, no meu. Mais tarde Cauã quis produzir um desenho pra sua mãe, que segundo ele ficaria chateada se não levasse nada para ela.

Figura 22 - A casa da minha mãe



Legenda: Desenho produzido para a reunião com os responsáveis. Cauã Benício no desenho acima produz a casa da sua mãe.

Fonte: A autora, 2015.

Cada vez mais reconheço que pesquisar com as crianças tem um princípio básico: escutá-las. Escutar suas experiências narradas, escutar sensivelmente suas múltiplas particularidades. De acordo com Barbier (1992-2007) para se exercitar a escuta sensível, é preciso colocar-se ao dispor, estar disponível ao outro, aceita-lo de forma incondicional, sem julgamentos, sem comparações, é preciso se permitir participar do seu mundo, *trata-se de um “escutar/ver” (...) o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos (...)*(p. 94)

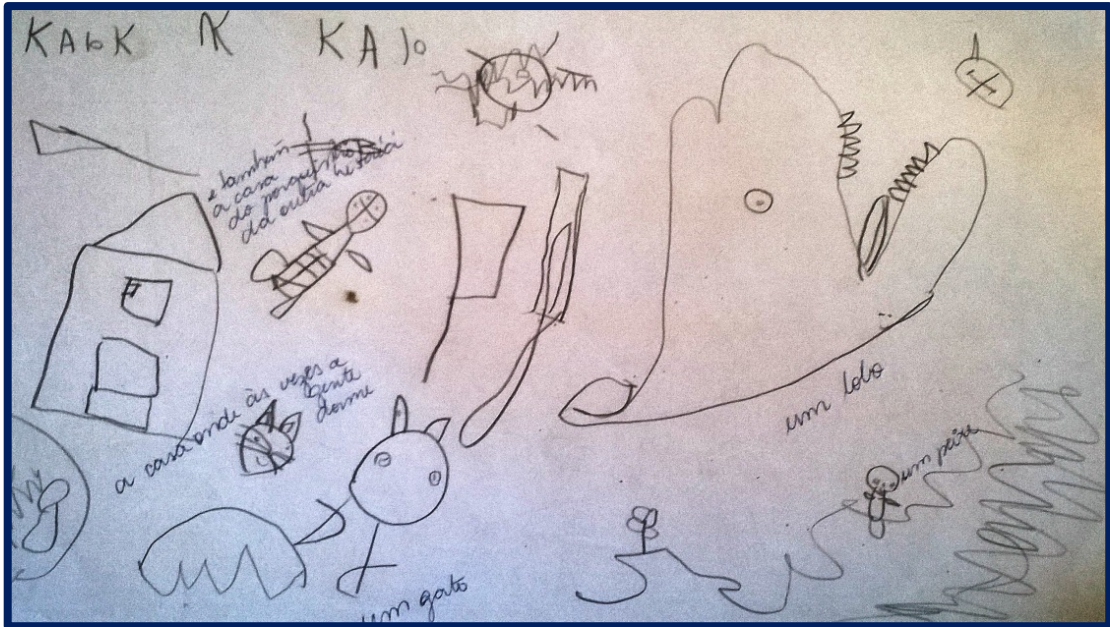
Escutar sensivelmente, para mim, vai além de tentar ser fiel à narrativa das crianças sobre seus desenhos e sobre os acontecimentos do dia-a-dia da pesquisa. Implica buscar me aproximar delas, de seus gostos e de seus conflitos – internos ou externos – tanto ao expressarem a partir dos seus desenhos, tanto quando narram suas produções.

Escutar sensivelmente parece um desafio que soma a outro desafio que é o de entender que as crianças desenham o que pensam. Em *As di-versões visíveis das imagens infantis*, Staccioli (2011) irá afirmar que diversão e prazer são molas propulsoras das experiências para as crianças, também enquanto estiverem desenhando. As crianças sempre que tiverem possibilidade, irão desenhar. E ainda, que a complexidade de suas produções não estará ligada apenas a função da idade ou a impulsos profundos. Esse autor dirá que, (...) *Há outros elementos que aparecem entrelaçados e que se referem tanto à pessoa que desenha (à sua pessoa, ao seu mundo interior), quanto às competências técnicas de representação (ao conhecimento dos instrumentos úteis para a representação)*. (p.22)

Poderíamos afirmar que desenhar também é uma forma de brincar, se divertir, se expressar, de lidar com os próprios sentimentos, a fim de pensar-se e pensar sobre o mundo e suas relações. Ainda no processo de me aproximar do mundo das crianças a partir de suas narrativas e desenhos encontrei no desenho Kaio uma similiaridade com o movimento de produção do desenho descrito abaixo por Staccioli:

A complexidade das representações infantis é dada também pelo fato de que a relação entre o aspecto visual da imagem produzida e a elaboração dela não é transparente: o desenho muda à medida que é desenhado, não apenas nos detalhes, mas, muitas vezes, também na sua inteireza. Uma criança que inicia um desenho pode ter um projeto, uma ideia inicial. Ao mesmo tempo, não se sente obrigada a ter que manter o ponto de partida inicial. Se durante a elaboração do desenho, um signo gráfico, uma cor, um estímulo externo, oferecem-lhe uma sugestão diferente, eles podem tornar-se um caminho a ser percorrido, uma pista a ser explorada, um itinerário para um novo prazer e uma “diversão”. (p.23)

Figura 23 - Desenhos do Kaio



Legenda: Desenho produzido durante as oficinas da Pesquisa Almf. Kaio uma das crianças, faz vários desenhos.

Fonte: A autora, 2011.

No dia em que o desenho acima foi produzido, contei uma história para a turma e sugeri que desenhassem a parte que mais gostaram. Naquele momento, eu ainda não pesquisava sobre o desenho. Lembro que estranhei tantos desenhos na folha de Kaio e o indaguei:

- Kaio, me conta, qual a parte da história que você desenhou?

- Tia, não quero. Olha, só vou dizer o que eu fiz tá bom? Aqui tem um lobo, um peixe e um gato. A casa onde às vezes a gente dorme e também a casa do porquinho da outra história.

(Registro da pesquisa, 2011)

A resposta da criança deixou-me muito surpresa, ao perceber que apesar de minhas diretrizes, Kaio não se deixou levar por elas. Desenhou o que sua imaginação lhe motivava. Seu desenho revela, a meu ver, o caráter criativo e autoral da produção artística. Pude conferir também na turma de 2015, onde outros desenhos foram produzidos, a mesma forma de desenhar mencionada pelo autor.

Figura 24 - Desenhos de Isac



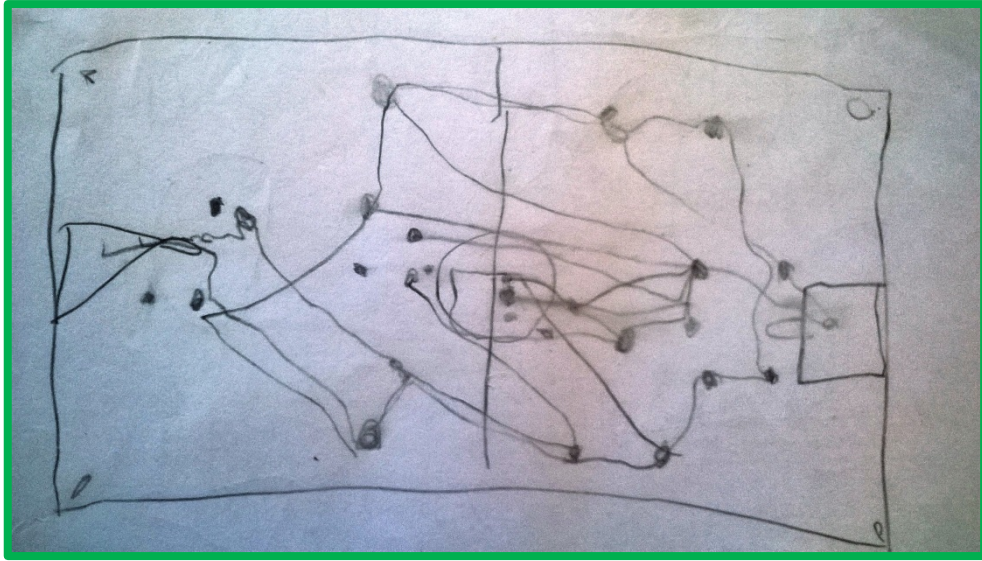
Legenda: O desenho acima foi uma produção do Isac para a oficina com os responsáveis.
 Fonte: A autora, 2015.

Ainda provocada pelo autor ao afirmar que as crianças desenhavam seus pensamentos, observo outro desenho feito por Kaio. Em nossas manhãs, Kaio sempre que podia estava falando sobre futebol, sobre seu time e brincava fazendo movimentos na sala como se estivesse jogando. Assim, de papo pro ar, vem ao meu encontro e me pede uma folha para desenhar. Não lembro ao certo o motivo do desenho ter ficado comigo. Não sei se ele acabou me dando ou se esqueceu do desenho e eu acabei guardando.

Lembro-me de observá-lo desenhando o contorno, me explicando que era o campo de futebol e vários pontos espalhados que representavam os jogadores. E então, como se estivesse narrando um jogo em que ele mesmo participava, pega o lápis e liga os pontos de forma frenética, chegando no gol do adversário. Quando terminou me mostrou o desenho, eis o nosso diálogo:

- Viu só tia? Como sou rápido?
- Hã??? Não entendi Kaio.
- Tiaaa, você não tá vendo que aqui é o campo de futebol?
- Sim, estou.
- Esses pontinhos aqui, são os jogadores!
- Certo. E essa linha que você fez ligando todos eles?
- Tiaaaaa, sou eu driblando com a bola! Saí daqui ó, do meu lado, passei por esse cara, esse outro cara e pá! Fiz um gol! (Registro da pesquisa, 2011)

Figura 25 – Kaio no futebol



Legenda: O desenho acima foi produzido durante as oficinas da Pesquisa Almf
 Fonte: A autora, 2011.

Parecia tão óbvio depois de sua fala, com não percebi? Observando outro desenho de Kaio, percebo que o pequeno fez sua casa, as ruas e a escola. No trajeto da sua casa para a escola fez a mesma linha. Era ele, a caminho da escola, dia a dia.

Nas surpresas e aprendizagens que Cauã Benicio, Kaio, Isac me proporcionaram fui aprendendo não ser possível descobrir o tamanho das coisas sem a intimidade com os pequenos. São elas, as crianças, que por tanto tempo foram (e ousou dizer, que do ponto de vista hegemônico, continuam a ser) consideradas como o *infan*, o que não fala, não pensa, o imaturo, quem precisam nos dar a chave de suas intimidades. É somente no diálogo com elas que podemos nos aproximar melhor do mundo da infância e suas peculiaridades.

9 ABRINDO A CAIXA DOS SENTIMENTOS: OS DESENHOS PRESENTEADOS

Diego não conhecia o mar (...)
E foi tanta a imensidão do mar, e
tanto seu fulgor, que o menino ficou
mudo de beleza. E quando
finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano

Como sugestão da banca de qualificação, trago para este texto desenhos que foram produzidos e doados para mim pelas crianças espontaneamente, em diferentes espaços e tempos, fora da sala de aula, fora dos muros da escola, durante a semana, nos finais de semana ou outras circunstâncias das quais não me recordo.

Ofertas especiais que me foram entregues de diversas formas possíveis: diretamente em minhas mãos, acompanhados de beijos e abraços, sorrateiramente escondidos em minha bolsa, provocando surpresa ao serem encontrados mais tarde em minha casa, enviados através de outra pessoa mãe, tia. Alguns vieram dentro de uma carta, igualmente produzidos pela autora. Ainda hoje, sempre que reviro minhas anotações e pastas vou encontrando esses achados e acomodando-os um a um como tesouros. Alguns estão datados, alguns possuem nomes de seus autores ou suas autoras, outros estão picotados, amassados... esses desenhos dizem algo do momento e da condição em que foram produzidos. Destes, alguns posso até suspeitar, mas não sei ao certo quem os produziu. Outros foram possíveis identificar por conter alguma característica, algum detalhe.

Tesouros, que ao serem encontrados, provocavam em mim sentimentos próximos ao de Diego, o menino do poema de Galeano. Nunca, como no momento que eu recolhia todo esse material e debruça-me sobre ele, as palavras de Diego fizeram tanto sentido! No texto, o menino Diego, pede ajuda ao pai para ajudá-lo a ver o mar... tamanha imensidão, tamanha a riqueza de detalhes... Assim também me senti: uma criança diante da imensidão e do desconhecido. Precisava de ajuda para *ver e reparar* os desenhos que me foram presenteados, para além do que revelavam à primeira vista. Será que os referenciais construídos durante o processo da pesquisa seriam suficientes para isso? Investigar esses materiais nos ajudariam a

ampliar nossa compreensão sobre os sentidos dos desenhos para as próprias crianças? Muito mais perguntas do que respostas, evidentemente.

Quando percebi que as produções foram aumentando em quantidade, senti a necessidade de confeccionar um arquivo-baú produzido por minhas mãos, que pudesse armazenar os desenhos e outros presentes pequenos, dados pelas crianças. Presentes que continuaram chegando, mesmo após ter-me desvinculado da escola, nos encontros com as crianças e suas mães em minhas andanças pelo bairro.

Figura 26 - A caixa dos Sentimentos



Legenda: Caixa dos Sentimentos confeccionada para acolher os desenhos presenteados.
Fonte: A autora, 2015.

Foi como se a produção artesanal da caixa-arquivo-baú, ao construir um lugar para guardar um conteúdo tão especial, me autorizasse a prosseguir na escrita da dissertação e na investigação sobre os desenhos das crianças. Na Caixa dos Sentimentos, como passei a chamar, só foram guardados os desenhos que me foram presenteados.

As primeiras questões que emergiam ao debruçar-me sobre os desenhos foram: onde e quando foram feitos? Será que as crianças os fizeram em casa ou na rua enquanto brincavam? Será que foram feitos no local de trabalho da mãe, ou algum responsável? Sobre o que pensavam os pequenos quando desenharam? Por que me entregaram suas produções? Desejavam que eu os expusesse para outras pessoas?

Estou certa de que o desenho é uma forma genuína de produção das crianças e que os produzem quando desejam expressar seus sentimentos. Se assim não fosse, porque reservariam parte de seus momentos de lazer para produzir um desenho para dá-lo a alguém?

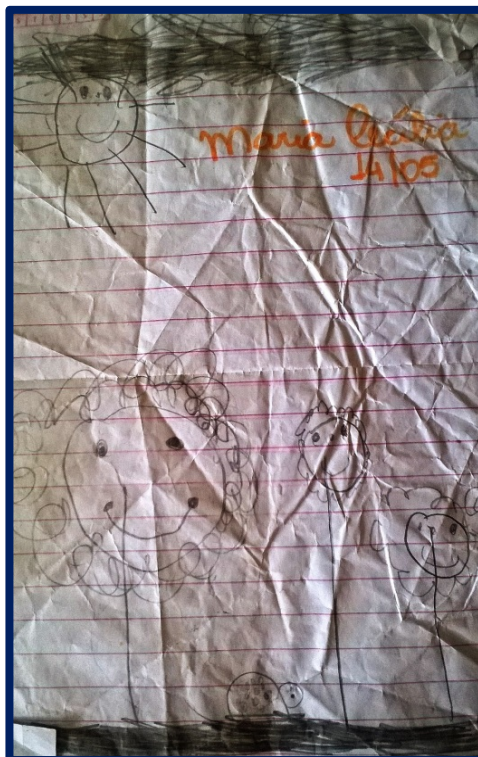
Observei que os desenhos estão acompanhados de sentimento, de carinho. Alguns demonstravam ter tido a ajuda de um adulto que escreveu uma dedicatória para acompanhar o desenho até o seu destinatário. São outras vezes que os acompanham, são vozes de mães, de avós, de pais, de irmãs... vozes que se apresentam em forma de escrita dedicando a produção e em forma de desenho. Os desenhos presenteados apresentavam em seu conteúdo, um misto de traços, traços diferenciados feitos por outras mãos que não apenas as das crianças, desenhos que indicavam que o momento da produção nem sempre foi um momento solitário. São desenhos que representam parcerias e talvez algum diálogo.

O que mais continha a Caixa de Sentimentos? Dentre os pequenos artefatos destaquei: uma fita de cetim dada por uma pequena dizendo que era para o meu cabelo e uma pulseira feita com uma folha arrancada de um caderno espiral, desenhada com corações. Desenhos feitos em variados tipos de papel, papel fino, papelão, papel colorido, com pauta, sem pauta... papéis aproveitados pelos pequenos, onde coubesse algum desenho.

Figura 27 - Desenho no pedaço de papel



(A)



(B)

Legenda: Os desenhos acima (A e B), foram produzidos em sobras de papel e fazem parte da caixa de sentimentos.

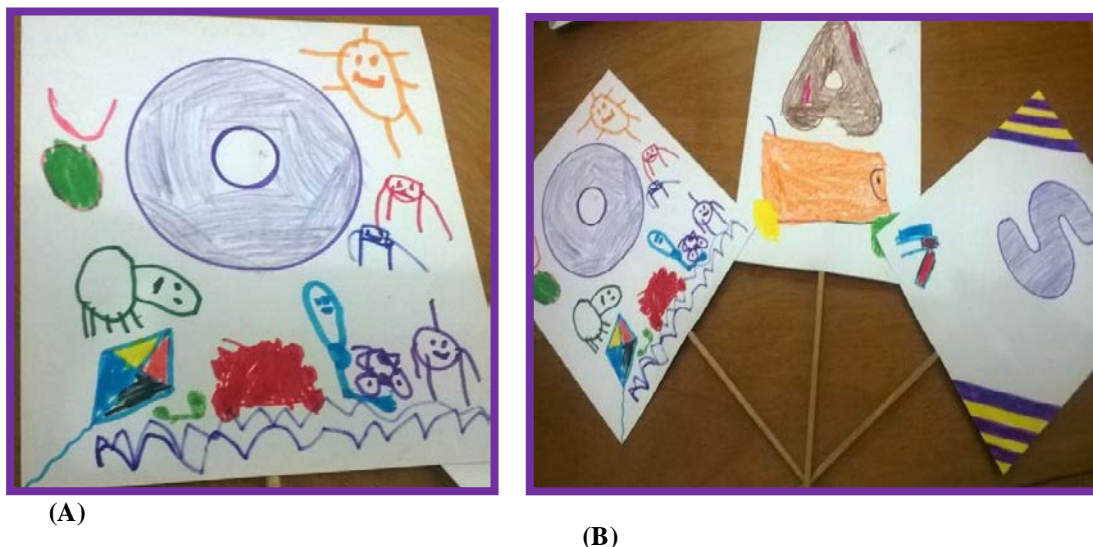
Fonte: A autora, 2016.

Outros desenhos foram feitos em cadernos antigos e reaproveitados, no verso da prova da irmã, em um pedaço de bloco de anotações, no verso de uma foto 3x4, acompanhando a assinatura da criança e até, um desenho feito no encarte de um cd de música.

Para a natureza lúdica, criativa e imaginativa da criança, semelhante à dos grandes pintores, qualquer material (lembramos aqui Manuella e seu desenho com a geleca, apresentado anteriormente) pode ser usado para desenhar e expressar os seus sentimentos, suas visões de mundo.

Um material que tenho guardado na caixa, remete a um episódio da sala de aula: são pequenas placas, produzidas por uma das mães, que ao serem juntadas formam a frase: “Amamos você!”. No dia do meu aniversário, ao chegar na sala de aula, cada criança segurava uma placa, provocando-me uma surpresa. O detalhe importante desse episódio foi que ao chegar em casa pude notar que em algumas placas, logo abaixo da letra, havia um desenho. Segundo a mãe, enquanto ela pintava as letras e prendia o papel no palito de churrasco, a criança pediu para pintar a parte interna das letras e fazer os desenhos. Três placas possuem as produções de Diogo, que identifiquei por: carro, crianças, criança brincando com carrinho, sol e cachorro. Interessante registrar que ao fazer os desenhos nas placas, Diogo marcava a sua autoria numa proposta pensada por sua mãe. Para a criança o material onde será feito o desenho não importa tanto, o que importa é o desenho, a produção e o seu destino.

Figura 28 - Desenho na placa



Legenda: Nas imagens acima (A e B), Desenhos foram produzidos nas placas, as quais, as mães me presentearam.
 Fonte: A autora, 2016

Organizando e procurando olhar com cuidado para os desenhos da caixa fui separando-os não por data, até porque como expliquei anteriormente, alguns me foram entregues de forma escondida, assim sendo, não foi possível datá-los. Separei-os pelo formato: tipo de papel, papel solto ou desenho em carta. E por aqueles que me foram entregues em mãos, possibilitando nomear e datar. E ainda, os desenhos que não possuíam data, nem autoria.

Daqueles que pude identificar, fizeram parte da produção dos desenhos achados, três meninas e cinco meninos. Sendo um menino com cinco anos (aluno da sala ao lado), um menino com três anos e os demais, incluindo as meninas, com quatro anos de idade. Destes, uma criança se destaca por ter produzido a maior quantidade de desenhos utilizando diversos tipos de papéis, materiais e formatos. Sua produção contém além dos desenhos algumas letras e números, principalmente, as produções em formato de cartas, demonstrando que a pequena possui conhecimento sobre as correspondências recebidas em sua residência, talvez.

Compreendendo e reconhecendo a contribuição das crianças, nesta pesquisa feita *com* elas e não *para* elas, trago o nome dos autores dos desenhos contidos na caixa dos sentimentos. São elas: Lucas, Isac, Diogo, André Augusto, Manuella, Maria Cecília e Cauã Molinário.

Sobre as semelhanças encontradas nos traços

Tendo identificado na maioria dos desenhos das crianças, a presença de elementos comuns tais como: corações, elementos da natureza, pessoas da família, ocorreu-me investigar se apesar desses elementos comuns seria possível identificar as crianças-autoras dos desenhos apresentados, que não tinham nenhuma indicação de autoria ou data. Tal investigação me aproximaria do que apontei no começo da pesquisa como a marca autoral no desenho.

Percebi que sim, foi possível reconhecer, pequenos traços autorais que indiciavam a pertença dos desenhos, embora, é claro, há que se deixar sempre o espaço para a dúvida. Nos traços que esboçam o desenho de rosto, Manuella sempre colocava cílios nos olhos, flores, pássaros, borboletas, chão, sol e céu demonstrando uma pluralidade de cores e uma riqueza de apropriação de saber sobre o espaço, o tempo... Em suas primeiras produções demonstrava preferência pelo uso do giz de cera e aos poucos foi migrando para os lápis de cor, lápis grafite e caneta, entretanto, não abandonou o giz de cera. Posteriormente, seus desenhos ficaram mesclados, fazia o contorno e preenchia com cores diversificadas utilizando giz, lápis coloridos e até as canetinhas hidrocores. Tal processo indicia uma experimentação com os variados recursos aos quais ela têm acesso. Movimento comum às crianças e aos artistas...

Alguns desenhos feitos por essa mesma criança trazem corações, porém, nem todos. Fato que me provocou curiosidade de indagá-la sobre o sentido do coração em seus desenhos. Segue abaixo o nosso diálogo, em uma tarde que estive com ela e sua mãe:

- Tia Rutyê, você veio me visitar?
- Sim Manú, mas preciso falar um assunto com sua mãe também!
- Então espera um pouquinho, porque vou fazer uma coisa pra você.
- Tá bom!

Em seguida ela corre e minutos após, aparece com uma bolsinha e um caderno na mão. O conteúdo como já poderia supor, são lápis coloridos, giz de cera e alguns hidrocores, em seguida abre o caderno e deitando na horizontal apoiado no chão, começa desenhar, cantando alguma melodia em sibilados.

- Manuella, porque você gosta de fazer corações nos seus desenhos?
- Eu acho que fica bonitinho!
- Aham, mas o coração quer dizer alguma coisa? Representa algo?
- Sim! O amor ué!
- E quem está neste desenho?
- O Dioguinho...

Figura 29 – O Diogo



Legenda: Em um dos nossos encontros, Manuella desenha seu amigo Diogo e me presenteia.

Fonte: A autora, 2016.

Manuella, como outras crianças, tais como Letícia e André parecem usar os corações como forma de expressar sentimentos.

Das cartas identificadas que contém desenhos, duas são de André. Uma delas apresenta a contribuição da irmã que escreveu um poema e também produziu um desenho no envelope, além do poema esta carta contém um desenho feito por ele, com diversas figuras e representações como: sol, nuvens, pista com um carro e com uma bicicleta, no verso da folha estão desenhados duas pessoas, uma bicicleta, um cavalo nuvens e algumas letras do seu nome. Na segunda carta, ele mesmo produziu o envelope fazendo o desenho de um menino com uma árvore do lado externo, e no conteúdo escreveu o seu nome abaixo de uma frase escrita pela irmã. André também fez corações.

Figura30 - Cartas carinhosas 1



Legenda: Os desenhos/cartas acima foram entregues em mãos pelos próprios autores. Na primeira imagem temos duas cartas, uma produzida pelo André e outra produzida por ele com a ajuda de sua irmã.

Fonte: A autora, 2016.

Apesar de Lucas não estudar na nossa sala, recebi de suas mãos uma carta contendo um desenho. Naqueles dias aprendemos sobre os meios de comunicação, assistindo vídeos e aprendendo músicas com o tema.

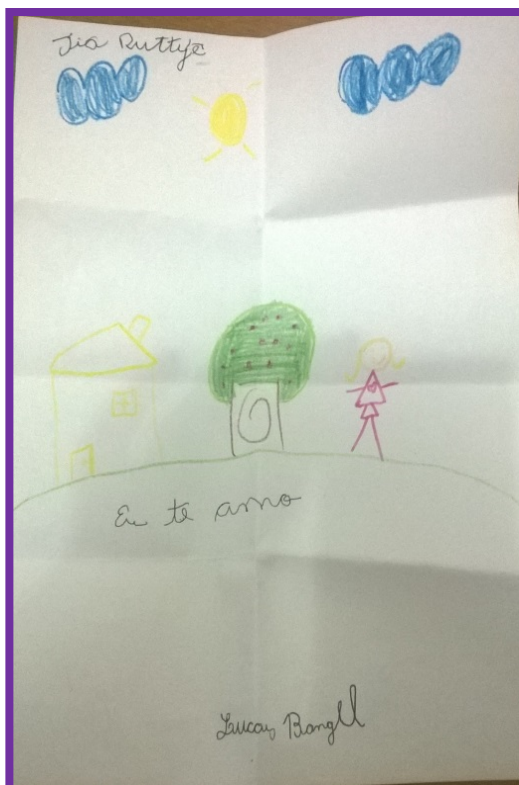
A atividade proposta era de confeccionar uma carta para ser enviada aos amigos da sala ao lado. Levei para a sala alguns envelopes e distribuí para que as crianças colocassem suas cartas dentro. Ao receberem as cartas, as crianças da sala ao lado de imediato quiseram retribuir produzindo também um desenho para cada criança da nossa sala. Assim recebi minha surpresa em forma de carta e desenho, Lucas escreveu meu nome e desenhou nuvens, sol, casa, árvore e uma menina. Logo abaixo escreveu “eu te amo” e assinou.

Ao compartilhar minhas experiências com outras docentes, ouvi muitos depoimentos sobre o recebimento de cartinhas e desenhos afetuosos, especialmente, por parte das crianças da educação infantil e dos anos iniciais da escola básica. Não seriam essas pistas sobre os desejos das crianças de chamar a atenção para a importância do componente afetivo nas relações professora-criança, adulto-criança, criança na escola? Componente que à medida que

as crianças vão crescendo e avançando nos anos escolares vai se tornando cada vez mais contido.

Não sei ao certo se todas as professoras recebem dedicatórias assim, tampouco se recebem desenhos e presentes produzidos de fato pelas crianças, a verdade é que esse gesto nos irriga de esperança e nos motiva a continuar.

Figura31 - Cartas carinhosas 2



Legenda: O desenho de Lucas, 5 anos, aluno da sala ao lado.
Fonte: A autora, 2015.

Nos desenhos feitos em sala de aula, quanto nos que recebi vindo de casa pude perceber um processo de criação. Desde os primeiros traços, tímidos, aos traços mais firmes e coloridos as crianças em seus desenhos demonstravam preferências, sentimentos, perspectivas sobre a realidade e o mundo da fantasia povoado pela imaginação.

Além disso, mostravam também uma grande disposição em experimentar os diferentes materiais. Assim, desmistificar a crença de que as crianças menores gostam de desenhar apenas com o gizão ou giz de cera foi um aprendizado na pesquisa. Letícia, sempre preferiu desenhar com os lápis coloridos e ou canetinhas mesmo tendo no início pouca habilidade em segurá-los.

Outras perguntas que também me ocorreram: O que desenham os meninos? O que desenham as meninas? Existe uma linha tão diferenciadora?

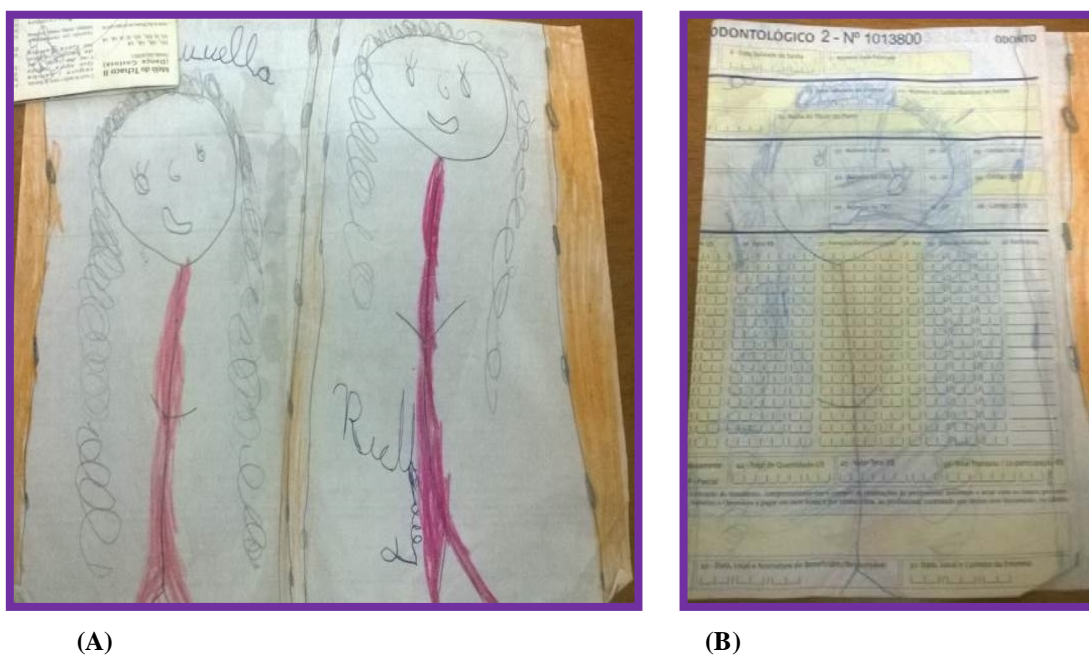
Os desenhos da *caixa de sentimentos* confirmando o caráter criativo e imaginativo tanto de meninos, quanto de meninas, indicaram diferenças sim. Nos desenhos dos meninos prevaleciam a narrativa de aventuras, expressando movimento e ação; apareciam foguetes, monstros etc. Os desenhos das meninas eram enfeitados por flores, corações, árvores, elementos da natureza, sol, chuva, mar, carros de passeio e pareciam contar histórias mais ligadas à contos de fadas. Há uma diferença perceptível nos desenhos que demonstram o quanto de material as crianças possuem à disposição, bem como a variedade deles. Será que existe uma relação com os traços mais contínuos e firmes, com a qualidade e a quantidade do material disponível? Essa disposição representa uma condição social, ou apenas um saber e valor cultural?

Figura 32 - O carro da tia Rutyê



Legenda: No desenho acima, Diogo faz um carro e me presenteia.
Fonte: A autora, 2016.

Figura 33 - Desenhos variados de Manuella



Legenda: Nos desenhos acima (A e B) Manuella me conta que ganhou do pai um *bloco para desenhar*.
Fonte: A autora, 2016.

As figuras humanas predominam em seus desenhos, muitas vezes nomeadas como Manu e Ruttye, ela e eu. O componente afetivo e a exposição de sentimentos parece ser uma marca nos desenhos das crianças. O que nos permite reafirmar a importância da escola desde a creche, garantir o acesso das crianças aos recursos materiais que possam enriquecer sua formação humana.

10 O DESENHO EM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DOCENTES: EQUÍVOCOS OU EXPERIÊNCIAS?

E foi tocante observar o gosto pelo desenho
e a tranquilidade proporcionada
naquele momento...

Ruttyê Abreu

Iniciava em fevereiro de 2014 múltiplos desafios que se desdobravam em conhecer mais a escola, as e os colegas de profissão, o espaço em que desenvolveria meu trabalho com as crianças, os responsáveis pelas crianças: pais, mães, avós, tios e tias, profissionais que faziam a rota¹² e, enfim, as crianças. Implicações que entranham a amplitude de ser professora de crianças pequenas. Logo pude notar que seria professora, cuidadora, psicóloga... detalhes que revelavam que, se por um lado a inexperiência docente incomodava-me, por outro lado, ser experiente em idade e em outras profissões facilitaria e muito, as múltiplas relações.

Certos aspectos de trabalhar com a primeira infância traz algumas situações constrangedoras, pois a criança traz consigo revelações íntimas da vida familiar. Eis o desafio inicial e contínuo, manter o profissionalismo, a ética e ainda ser próxima sem invadir o contexto familiar.

Tentando administrar essas facetas da profissão, era preciso conhecer melhor as crianças que iniciavam, junto a mim, as primeiras semanas, os primeiros anos de escolaridade. Fui a primeira professora de muitos, uma pessoa estranha que estaria acompanhando e vivendo 5 a 6 horas de suas tardes. Assim, buscando promover um período de adaptação que fosse mais agradável para as crianças, para mim e para as famílias, propunha atividades lúdicas com os pequenos. Minha bagagem continha músicas, histórias, brincadeiras e diversos materiais lúdicos que entravam em cena ora na sala de aula, ora no pátio, ora em outros espaços que originalmente não estavam organizados para o trabalho com a primeira infância.

Percebi naquelas tardes com as crianças, que desenhar principalmente entre os mais pequeninos criava um instante de pausa, de concentração que não abafava os diálogos. Nas atividades do dia, tais quais as atividades no livro didático, a higiene das mãos e boca após a merenda entre tantas outras, intercalava a produção do desenho nos mais diferentes suportes:

¹² As escolas de São Gonçalo usam o termo *Rota Escolar* para denominar o veículo e condutor que transportam as crianças cujos responsáveis não podem levar.

papel ofício com lápis grafite, lápis coloridos e giz de cera, giz de quadro negro para desenhos no chão, tinta guache para desenhos no tecido tnt, papel pardo, papel quarenta quilos, pincel de quadro branco para o espelho da sala de balé, bandejas de mercado em isopor imitando uma tela ou até um quadro, enfim, suportes variados com objetivo de ampliar as experiências estéticas das crianças. Porém, muitas tentativas não foram bem sucedidas como relembro através do trecho abaixo do meu caderno de campo:

Hoje propus uma atividade com tinta guache. Foi o primeiro contato com a tinta para muitas crianças da turma... Bem, na verdade foi uma tentativa! Distribuí nas mesas de quatro lugares folhas grandes do papel 40 kg, de modo que cobrissem toda área da mesa e, em seguida, preendi as pontas com fita durex. Aos poucos fui distribuindo potinhos de iogurte com as tintas coloridas. Mas as crianças, ah! as crianças! Eis que resolveram deixar os pincéis de lado e em frações de segundos, começaram a pintar com os dedos, rostos, cabelos, braços, pernas, bermudas, camisetas, enfim, estavam repletos de tinta. Foi um sufoco! (Caderno de campo, março / 2014)

O que entendi num primeiro momento como um equívoco em minha opção pedagógica, é claro que poderia pressupor alguma “bagunça” com a atividade, porém, foi se revelando como uma desordem aos olhos adultos, mas não seria uma experimentação extremamente fértil para as crianças? Nas risadas e nas mãos lambuzadas de tinta, era aparente o prazer, a felicidade que os pequenos demonstravam ao sentir o líquido escorregar por entre os dedos e como o tocar no outro, com a mão colorida, tingia, pintava, coloria de uma outra cor que não a real... fugiram das limitações do papel passaram para a mesa, para os braços, os rostos e, conseqüentemente, o uniforme.

De certo as crianças foram vestidas com aventais para se protegerem, mas de nada adiantou. Mediando e tentando conter, pois na minha mente era o que se esperava de uma professora, fui amparando algumas tintas que caíam, porém, contagiada pelas gargalhadas também fui pintada naquele dia.

Eis que passando por nossa janela, a coordenadora indagou-me sobre a atividade. Estava preocupada com a reação das mães que notariam o uniforme que ficara manchado. Em minha certeza a tinta sairia com facilidade. Ao findar o dia, expliquei para as mães presentes e enviei recados na agenda para aquelas que não buscaram pessoalmente as crianças. Fato inegável foi que as crianças utilizaram os uniformes com marcas da nossa alegria naquele dia, pelo resto do ano.

Como proporcionar que as crianças experimentem o uso de materiais escolares por si próprias sem a intervenção do adulto? Cercar, colocar limites rígidos, interromper as

iniciativas das crianças não seria uma forma de romper com a delícia de sentir, de experimentar?

Repasso mentalmente aquele dia, intenso, alegre, preocupante e ensinante, quando no calor dos acontecimentos, eu imaginava que todo o meu fazer docente seria reduzido aos *acidentes* ocorridos naquele momento, dos quais eu seria a responsável, mas que se revelaram momentos ímpares de uma riqueza de aprendizagens, tanto para as crianças, como também para mim.

O mesmo ocorreu no primeiro dia de uso da tesoura. Expliquei sobre os cuidados necessários e o perigo, mas nos breves momentos em que direcionava minha atenção para um dos pequenos, escutei o som de uma tesoura cortando freneticamente algo que pelo som, não era papel. Eis que um dos pequenos estava calado e concentrado, com as mãos embaixo da mesa cortava pedacinhos da sua camiseta e ainda, pedaços da trança de uma das crianças. De ímpeto o susto toma conta de toda situação e como resultado tinha para explicar uma camiseta com vários furos parecendo uma peneira e um lado da chiquinha trançada, mais curta. Acontecimentos de uma sala onde crianças bem pequenas experimentam um primeiro contato com objetos, que até então não faziam parte de seu cotidiano.

Curioso notar que após o primeiro contato, com a tinta, com os pincéis e com a tesoura, nos quais experimentaram possibilidades de transgressão das “regras estabelecidas pelos adultos” e, diante das minhas reações de surpresa, mas bem humoradas, as crianças começaram a seguir as recomendações e terminavam por auxiliar umas às outras, revelando cuidados na manipulação de objetos como as tesouras, bem como faziam um uso mais comedido das tintas, embora ainda não deixassem, é claro de pintar mãos e uma ou outra camisa do uniforme.

Todo o episódio mostrava para mim que, enquanto para direção e para a coordenação da escola, a condução que eu vinha dando ao trabalho pedagógico com as crianças era equivocada, refletindo *a falta de experiência* de uma professora iniciante, para nós, crianças e professora, tais acontecimentos se confirmavam como espaços produtores de experiências.

Pensar melhor sobre o caráter formativo da experiência me provocou a buscar um diálogo com Kramer (1993) que apoiada em Benjamin (1987), levantou a questão: *O professor teve sua experiência empobrecida?* (p.59) Eu acrescentaria a essa pergunta: Os pacotes pedagógicos, os manuais de educação infantil, os livros didáticos com exercícios do tipo: pinte de amarelo o peixinho da esquerda, da mesma forma como a preocupação da coordenadora da escola com a *sujeira do uniforme* ou *o perigo do uso da tesoura* não estão contribuindo para empobrecer a experiência da escola da infância?

Benjamim (1929) nos alerta sobre a experiência rasa, limitadora, sem vida, uma relação com o *eternamente-ontem*. Uma visão de que por algo parecer, à primeira vista, impossível de realizar ou ser conquistado, não deva ser experimentado e nos provoca ao dizer, (...) *Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado?*(p.23) Por uma lógica protecionista, que olha a criança como frágil, inexperiente, que cerceia os movimentos das crianças, que tantas vezes habita no ambiente escolar, a professora da infância jamais deveria entregar à uma criança tesoura, pincéis e objetos que por “*experiência*” provocariam acidentes?

Me recuso a ouvir esses fantasmas que existem na escola, que incapacitam os pequenos antes mesmo de experimentar e é o próprio Benjamim (2009) que me inspira: *A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero.* (p.23)

As experiências narradas nesta dissertação são, portanto, vividas plenamente dentro das possibilidades que tínhamos. Construimos uma relação de confiança baseada em experiências que vivemos, experiências boas, excelentes e ruins, porque não? Todas potencialmente provocadoras de reflexões e saberes.

Ainda com a intenção de entender o que chamei de equívocos na condução do processo da pesquisa, trago a seguir uma discussão que surgiu na banca de qualificação, que dizia respeito a uma certa *didatização* ou *pedagogização*, tanto no processo pedagógico da sala de aula, quanto no tratamento dos desenhos durante a pesquisa.

Em relação ao processo pedagógico, uma questão colocada pela banca dizia respeito a metodologia que eu utilizava para propor a realização dos desenhos pelas crianças.

Na rotina do dia a dia, para estimular a produção dos desenhos, eu começava a atividade fazendo uma contação de uma história e, logo após, pedia as crianças que desenhassem a parte da história que mais gostaram. Parecia-me, naqueles momentos, que essa estratégia para *motivar* as crianças para desenhar. A questão era: não seria essa uma forma de *pedagogizar* os desenhos das crianças? Que outros caminhos eu poderia encontrar para criar um clima de produção que não estivesse condicionado por mim, mas que favorecesse a livre expressão das crianças no uso de diferentes materiais da sala de aula, inclusive através dos desenhos?

Entretanto, compreendendo que acertos e erros são ambos produtores de experiências, e que a prática de ouvir histórias é bastante apreciada pelas crianças, compartilho algumas experiências da pesquisa.

Em nossas tardes, quase todos os dias, realizava o momento da história. Quando não dava tempo de contar histórias, era cobrada pelos pequenos que faziam com que promettesse contar no dia seguinte. Era uma prática que considero valiosa e um momento aguardado, ansiosamente, pelas crianças, mas nem sempre foi assim. Desenvolver o gosto pela leitura compartilhada também é um aprendizado. Os pequenos chegavam quase sempre tão ansiosos por brincadeiras e à medida que fomos estabelecendo uma relação, foram compreendendo o momento da contação de histórias como um momento de ouvir e silenciar-se e depois se expressar.

Quando percebia que a história contada os havia impactado, propunha o desenho como uma forma de expressão de tais sentimentos ou impressões, pedindo que produzissem sobre o que mais gostaram de ouvir. Hoje problematizo essa prática como uma forma muito diretiva de contextualizar o desenho na sala de aula. Mesmo assim, confirmando talvez a ideia da reprodução interpretativa de Corsaro (1999, 1997, 2009) as crianças inúmeras vezes, respondiam a proposta fazendo seus próprios desenhos, sem articulação com o que foi contado na história.

O desenho de Leticia pode exemplificar isso:

Figura 34 - O cachorro, a menina e o jardim



Legenda: No desenho acima Letícia produz um jardim, um cachorro e uma menina.
Fonte: A autora, 2015.

Ao olhar o desenho de Letícia após uma contação de história com a proposta de que desenhasse a parte que mais gostou, deparei-me com um desenho que a criança produziu a partir do que estava em seu pensamento. O desenho trazia outros personagens diferentes da história revelando um processo criativo e autoral, provocando para mim um dos momentos rico de aprendizado na pesquisa: quando os pequenos subvertem e produzem suas próprias invenções.

Em minhas reflexões, minha prática entrava em choque com minhas intenções. Pensava sugerir o desenho de uma forma e acabava por fazer outra. Mas, as crianças estavam sempre nessa contracorrente e agradeço imensamente por isso, elas me ensinaram que era e é necessário compreender a amplitude que podemos ter enquanto docentes, e então, embora os desenhos iniciais fossem direcionados, elas acabavam por desenhar aquilo que queriam e não o que eu, sua professora, pedia. Um contexto que era completado pelas suas falas e por gestos que demonstravam independência, ao processo que desejo nomear por autoria.

Apesar disso, outros desenhos produzidos a partir da proposta anterior mostravam a criatividade das crianças, ao buscar soluções gráficas na ilustração da história em seus desenhos. Um exemplo é o desenho de Isac (4 anos em 2015), ao observarmos sua produção percebemos três casas com traços diferenciados. De acordo com a história a criança representou a casa de palha com um traço mais fino, e, à medida que a casa oferecia mais resistência/segurança a criança foi modificando o traço tornando o desenho mais visível e destacado.

Figura 35 - As casas dos 3 porquinhos



Legenda: Desenho de Isac realizado após a contação de um clássico infantil.
 Fonte: A autora, 2015.

Essa busca por compreender aquilo que as crianças desenhavam, modificou a minha forma de olhar para os desenhos e entender que embora elas estivessem aos poucos, dominando o uso e a forma de segurar o giz e os demais objetos que utilizamos para desenhar, existia um desenho que continha, tanto na voz da criança que o descrevia, quanto a um observador de olhar mais atento, uma narrativa, uma interpretação. Um desenho que revelava ser uma linguagem.

Uma outra questão se anuncia ao pensar na forma que, enquanto professora de educação infantil, podemos conduzir os desenhos trouxe algumas reflexões. Será que, *ajudar* a desenhar seria uma forma de didatizar o desenho? Como incentivar que a criança expresse por si e desene de forma autoral?

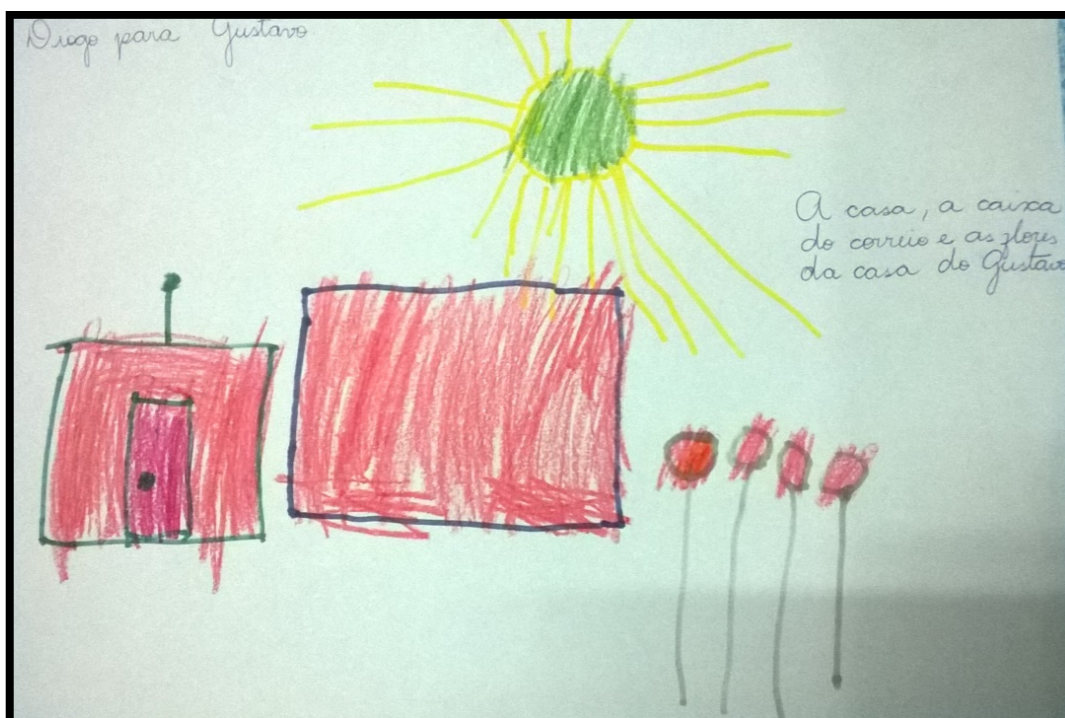
No compartilhar de algumas questões, com algumas amigas professoras de educação infantil, percebi que muitas vezes no intuito de ajudar a criança, algumas professoras acabam desenhando por ela. É comum ouvir de um pequeno: *Tia me ensina a desenhar uma casa?* Ou ainda: *Tia, desenha um árvore para mim?* Diante de tal pedido, a professora acaba desenhando ao invés de insistir: *Tente fazer do seu jeito.* Ou: *Que tal fazer como você sabe?*

Staccioli (2001), irá afirmar que:

A criatividade é uma conquista que se faz ao longo do caminho (...) O problema é que nem todos os adultos estão dispostos (ou são capazes) de ajudar as crianças nesse caminho.(...) Ensinamos muitas vezes a dizer: “faz-se assim como eu aprendi”, em vez de ter confiança no pensamento dos pequenos desenhistas. (p. 31)

Buscando desconstruir essa prática, tentei incentivar que as crianças desenhassem da forma que sabiam encorajando-as. Em muitos desenhos pude presenciar uma forma autoral de desenhar, de expressar o seu saber. Os desenhos a seguir, ajudam a exemplificar essa questão:

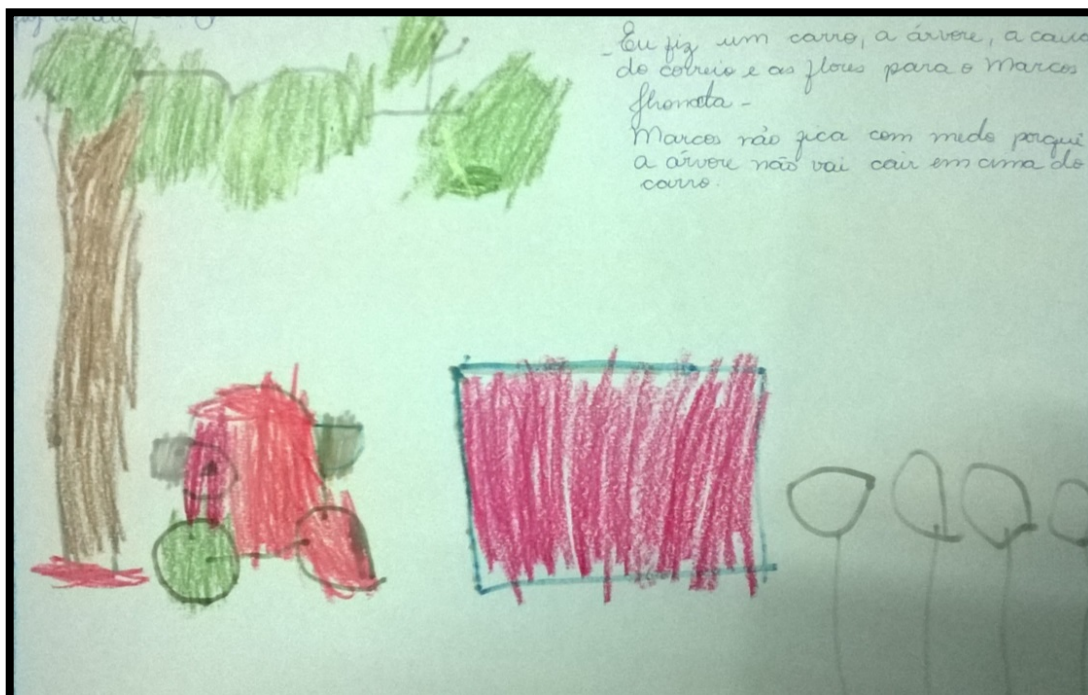
Figura 36 – A casa do Gustavo



Legenda: Em uma atividade que envolvia troca de cartas, Diogo produziu o desenho acima e, disse: “A casa, a caixa do correio e as flores da casa do Gustavo”.

Fonte: A autora, 2015

Figura 37 – Carro e flores



Legenda: Em uma atividade que envolvia troca de cartas, Diogo produziu mais um desenho e completou dizendo: “ *Eu fiz um carro, a árvore, a caixa do correio e as flores para o Marcos Jhonata. Marcos não fica com medo porque a árvore não vai cair em cima do carro!*”

Fonte: A autora, 2015.

Em ambos os desenhos produzidos por Diogo, podemos ver formatos diferentes daquilo que nos é tão comum: Uma casa, uma árvore, flores... nos traços *singulares* deste pequeno, confirmo sua autoria em desenhar. Contextualizando os desenhos acima, é importante contar que as cartas surgiram ao falarmos sobre os meios de comunicação e assistirmos vídeos que contavam como os meios de comunicação foram, ao longo do tempo, evoluindo. As crianças comentaram sobre as cartas que chegavam em suas casas, como eram entregues... Em seguida, quiseram produzir cartas para a turma ao lado e ao final do dia, tínhamos cartas para todo corpo docente: Diretora, secretárias, coordenadoras equipe de limpeza.

Observando as imagens trazidas ao longo deste texto, considero que uma das aprendizagens no caminhar da pesquisa, foi deixar de escrever a narrativa da criança em seu próprio desenho. Logo no início minha preocupação era de não perder nenhum detalhe, entretanto, esta ação significava interferir no desenho com a minha escrita, atravessando assim, a produção da criança. Procurando por autoras que pesquisavam os desenhos passei a colocar uma forma de legenda (a, b, c...) e no verso escrevia o que representava. Por fim, ainda nesse processo de aprender com os desenhos, optei por deixar muitos sem a minha

intervenção escrita e registrava a narrativa no caderno de campo. Olhar para os desenhos sem a presença de nenhuma transcrição foi também, uma forma de tentar provocar o meu olhar e exercitar a minha compreensão.

PALAVRAS FINAIS “NESTA” DISSERTAÇÃO

Saiba todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem
Saiba: Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu (...)

Arnaldo Antunes

Nos versos da música *Saiba*, busco alento. Ela soa como um alerta para que não nos esqueçamos de que já fomos crianças. Onde estará a sua criança, aquela que nos habita mesmo adultos? E se não habita, onde foi que se perdeu? Nos versos de Arnaldo Antunes busco inspiração para escrever as palavras finais, mas finais aonde? Só se forem aqui neste texto. Não porque a escrita vai parar, mas porque o tempo pede que ela se encerre aqui, apenas aqui, pois durante a vida e durante o exercício docente, escrever se torna uma forma de reflexão e de ouvir a si mesmo. Narrar em forma de escrita para crianças e adultos, traz alívio, revela soluções para os problemas cotidianos, que afinal, são apenas obstáculos para aprendermos mais sobre nós mesmos.

Lembro que em 2015, durante uma reunião de pais e mães, quis investigar o quanto cada responsável conhecia os traços dos seus pequenos. Montei uma dinâmica iniciada no dia anterior, pedi que os pequenos fizessem um desenho para o papai ou para a mamãe, recolhi a produção e numerei de forma que mantive em uma folha à parte as numerações com seus respectivos autores.

Recebi os responsáveis e pedi que se aproximassem dos desenhos que estavam dispostos no quadro. E então, pedi que apenas observando a produção escolhessem e retirassem o desenho que acreditavam pertencer ao seu pequeno/a. A dinâmica funcionou de forma alegre e as mães e pais se divertiram com seus tropeços, demonstrando, alguns/as, estarem confusos/as. Sentamos em círculo para refletir e observar mais atentamente os desenhos, muitos presentes a maioria mães, conseguiram no ato identificar o desenho da criança, pois acompanhavam seus gostos e predileções. Os desenhos continham um herói

favorito, um passeio em família, um doce preferido, um desenho animado, abaixo segue alguns desenhos para exemplificar:

Figura 38 - O Homem Aranha X Duende Verde



Legenda: O desenho acima, feito pelo Diogo, refere-se ao seu personagem favorito lutando contra seu inimigo.

Fonte: A autora, 2015.

Figura 39 - Mãe e suas filhas



Legenda: No desenho acima, Manuella retrata sua mãe Aline no centro, sua irmã Lívia à esquerda e ela à direita. E diz: *Essa aqui é a minha mãe, ela saiu para comprar miojo pra gente.*

Fonte: A autora, 2015.

Alguns responsáveis se emocionaram e revelaram que a dinâmica demonstrou a necessidade de acompanharem mais de perto a infância dos pequenos. No diálogo daquela tarde, mencionei que conseguir que a criança fizesse um desenho de forma espontânea e sem pressão era muito difícil, pois exigia uma compreensão da parte dela e minha de que a nossa relação era além da professora/aluna/o. Era preciso aproximar sem reservas, confiar, contar segredos e intimidades, brincar no chão, dividir o lanche... ações que apenas o contato diário poderia construir e que com algumas levava mais tempo que com outras. A professora da infância deseja encantar e conquistar a criança, como também pude concluir mais tarde, que muitas delas me conquistaram e encantaram.

Quanto ao desenho, percebo que muitas vezes o olhar adulto e o olhar do outro pressupõe que a obra conte algo e que por si, sem que a narrativa da criança revele ou narre o que está ali, no papel. Como os traços dos menores são indefinidos sob essa lente adulta, nomeados como rabisco, têm-se uma decepção que afeta a criança e a inibe de continuar desenhando. Contudo, tal afirmação cai por terra, quando questionamos o autor da obra, as crianças afirmam que fizeram, sim, um desenho e o narram, lembrando-se dos detalhes, mesmo dias depois. Essa, aliás, foi outra constatação quando em um dia que produzimos desenhos deixei para guardá-los na pasta na semana posterior, diante de minha arrumação as crianças se aproximaram e novamente narraram o que fizeram. À medida que iam contando fui verificando minha anotação no verso da folha constando que a maioria se lembrava do que o desenho narrava, olhando novamente para ele.

Então retomo a questão feita por meu colega de orientação: Todas as crianças *sabem* desenhar? Apoio-me nos escritos de Staccioli (2011) para responder que sim. Segundo o autor, *em condições normais, toda criança desenha e desenha falando, desenha contando, desenha raciocinando (...)* (p.12), portanto, diante do autor e da convicção dos pequenos, não posso desconsiderar sua fala que interpreta e narra o que fez.

Eis um dos grandes desafios dessa pesquisa, narrar o desenho das crianças a partir de suas próprias narrativas. Trazer suas vozes para o texto para compor, para completar as lacunas da pesquisa e para afirmar que durante esse período, elas também foram autoras do processo. Ser fiel a elas.

No exercício de dobrar-me sobre mim, fui percebendo que a pesquisa reforçou as estruturas e fortaleceu uma prática que estou formando. Uma prática docente que procura abraçar as infâncias, que procura acolher.

Sentirei falta dos sujeitos que aqui foram narrados, mas que sujeitos? Sentirei falta da do silêncio questionador da Letícia, das danças e piruetas e flores do Cauã Benício, da risada

mais meiga e do jeito peralta do Cauã Molinário, do jeito marrento e da voz gostosa do Marcos Antonio, do olhar e do carinho do Samuel, do beijinho doce e cumplicidade do Diogo, dos pés inquietos do André, da meiguice e do afastamento aproximador do Isac, da rapidez e cuidado da Juliana, da meiguice e do silêncio falante da Maria Cecília e das perguntas questionadoras e mãozinhas mais habilidosas e carinhosas da Manuella. Sentirei falta de sentarmos juntos, rirmos juntos, cantarmos juntos, dançarmos juntos, brincarmos juntos, comermos juntos, chorarmos juntos... e aprendermos juntos, mas principalmente, aprender com elas!

Para ser professora dos pequenos é preciso ter um abraço quentinho, um colo que acalante um choro e ter um coração acolhedor e também ter bons salários e ótimas e dignas condições de trabalho! É preciso também, esquecer um pouco do adulto que tomou o lugar da criança que, certamente, habita em nós... procure bem por ela... ela estará dentro de você e de mim, em algum lugar. Foi essa criança, que habita em mim, que me fez ter sensibilidade de ouvir as outras crianças, que me fez tentar compreender as sutilezas que os ouvidos e olhos adultos não conseguem mais ouvir, nem enxergar, nem interpretar.

São sinais, são pistas, são signos, são traços, são desenhos e são narrativas delas, das crianças! Ter sensibilidade para olhar o desenho foi uma aprendizagem desta pesquisa, e ainda está sendo. É preciso deixar pausar o olhar sobre o desenho e deixar que ele se comunique. É preciso uma abstração, um apaixonar-se pela criança autora e pela relação que pode ser construída.

Pesquisar o desenho trouxe muitas questões durante esse período. Questões que revelaram que o período de pesquisa era na verdade muito maior... visitei o passado querendo entender o presente. Encontrei pistas da minha infância para conseguir *ler* alguns desenhos e outros jamais conseguirei ler, talvez a incapacidade do momento deixe essa afirmativa, talvez no futuro essa incapacidade tenha mais elementos que completem a minha leitura, o meu olhar, como afirma Garcia (2008),

Tentamos compreender com a professora aquilo que ela diz sobre o que enxerga, o que escuta, o que sente (...). Utilizamos diferentes linguagens para que a professora diga o que sabe e, ao fazê-lo, possa descobrir potencialidades suas antes desconhecidas e, se descobrindo capaz de usar diferentes linguagens e encontrando a linguagem com a qual se expressa melhor, compreenda também que seus alunos são capazes de se expressar por meio de outras linguagens e, quem sabe, possam eles também chegar a encontrar a linguagem com que mais se afinam. (p.31)

Não há pressa nesse processo. Aliás, a pressa aqui só atrapalha. É por isso que quando apreciamos uma arte, desejamos comprá-la, desejamos tê-la. Queremos pendurar e guardar com cuidado, para olharmos e apreciarmos/aprendermos sempre que for possível e necessário.

Um filme passa lentamente por meus pensamentos enquanto escrevo. Fazer pesquisa com crianças tão pequenas é um desafio maior do que poderia supor. Não tenho certeza se consegui responder tudo que perguntei a mim mesma durante o caminho percorrido. A certeza que fica é que quanto mais aprendo, mais dúvidas surgem. Porém, é preciso dizer que enfrentei e transpui barreiras que jamais imaginaria conseguir. Tenho orgulho das lutas travadas nesse processo, vividas intensamente, dentro de mim.

Não tive pretensão de chegar, tampouco de dizer ou de encontrar verdades. Quis aqui, narrar o que vivi com as crianças. Verdadeiras ensinantes nessa pesquisa.

É preciso falar de outro desafio nesse programa de mestrado trilhado no período de 2015 aos dias atuais em 2017. O desafio de receber um tratamento desleal de um governo de estado que vem deixando de cuidar da educação, sucateando desde 2009 a faculdade em que me graduei. Como produzir pesquisa nas condições precárias a que fomos e estamos expostos? É preciso contar que as professoras, professores e técnicos administrativos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro foram covardemente tratados e penalizados pelos desfalques nos cofres públicos do estado. Profissionais que atenderam os mestrandos para que o calendário do programa não parasse. Dias amargos, dias de realidade bruta, desrespeitosa e violenta.

Diante desse panorama, sinto-me no dever de agradecer ao programa e a todos os profissionais que doaram mais que o suor. Doaram paixão pelo que fazem, doaram carinho, doaram educação! DOARAM. É inadmissível que em pleno mês de janeiro de 2017, ainda estejam recebendo pelo mês de novembro de 2016.

Essa pesquisa acompanhou de perto tamanha tristeza e enfrentou o maior desafio que foi escrever sobre os desenhos, produzidos pelo que há de mais belo na educação: as crianças diante de uma bruta realidade. Foi preciso relembrar os doces olhares, as mãos pequenas e carinhosas, os abraços mais sinceros que já recebi, para conseguir produzir e aqui neste texto, homenageá-las!

Nas palavras da professora Regina Leite Garcia (2008) percebo que, desde muito antes, vem sendo necessário nos fortalecer, (...) *Nós trabalhamos com as professoras que insistem em lutar e ficam... por teimosia, ou por acreditar que, quem sabe, um dia este país muda.*(p15.)

Caminhar descalços por pedras pontiagudas... sentir que o sonho quase se perde.
Tentar emergir, respirar, sobreviver, lutar e ter a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância.** Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____.; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola.** 5ª. ed. Petrópolis, 2008.

ABREU, Rutyê S.; ARAUJO, M.; OLIVEIRA, D. ; MAGDALENA, R. M. . Pensamentos, Palavras, Olhares outros que nos Trans-formam: Algumas reflexões sobre falas infantis no Cotidiano Escolar. In: Teu olhar transforma o meu? PRADO Guilherme VT; SERODIO, Liana A; PROENÇA, Heloísa D M (Orgs). – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.
Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>

_____. **Os “Grandes Pequenos” e Eu: Como me formei Professora.** 2014. 74f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/20142/RSA-2014.pdf>

ARAÚJO, Mairce. **Pensando Práticas e Saberes na Formação Continuada de Professores/as,** 2010.

_____. **Alfabetização, Memória e Formação de Professores: Entrelaçando Práticas e Saberes no diálogo com a Escola Básica.** Projeto de Pesquisa. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **O Ambiente Alfabetizador em Questão: A luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares.** (Tese de Doutorado), UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

BARBIER, René. **Noções –Entrecruzadas em Pesquisa-Ação.** In: A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Retrato do Artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas; v.1)

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol.1, n.1 (1978) – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 1978.

_____. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.** In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs) Teoria e prática nas pesquisas com crianças. Diálogos com William Corsaro. São Paulo, Cortez, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo : Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina L. **Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular.** In: Carmen Lúcia Vidal Perez... [et al.]; Regina Leite Garcia. (Org.) Revisitando a Pré-Escola. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um paradigma indiciário.** In: Mito, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. Trad: Federico Carotti. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOBBI, Márcia A. **Desenho Infantil e Oralidade: Instrumento para pesquisas com crianças pequenas.** In: Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs)... [et al]: Por uma Cultura da Infância. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2009. p. 69-87.

_____. **Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** Dissertação / Unicamp. Campinas, 1997.

_____.; LEITE, Maria I. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.** In: LEITE, Maria Isabel (Org.) *Ata e desata*. Partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. p. 93-148.

Fonte: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gobbi_desenho.pdf

_____.; PINAZZA, Mônica. **Infância e suas Linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **O Fascínio Indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos.** In: Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs... [et al]: Território da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2ª ed. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, João R. **Grande Sertão: Veredas**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1967.

Fonte: <http://lelivros.top/book/download-livro-grande-sertao-veredas-joao-guimaraes-rosa-em-epub-mobi-e-pdf/>

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

_____. **O Papel Social da Educação Infantil**. Revista Lampreia, n.07

Fonte:<http://www.dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>

_____;LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. *In. O que falam de Escola e Saber as crianças da área rural? Um desafio de pesquisa no campo*. Campinas, SP: Papirus, 1996. – Série Prática Pedagógica.

_____.;KAPPEL, Maria Dolores. CARVALHO, Maria Cristina. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação, n.04, p.65 fonte: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a04>

MACEDO, Nélia Mara R. **Alterar, Alterar-se: Ser Professora, Ser Pesquisadora**. In: *Infância em pesquisa/ Rita Marisa Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo (orgs.)*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S. **Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores**. *In. Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias/ org: Mairce da Silva Araújo, Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes* – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MORICONI, I. 2001. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. RJ, Objetiva. Poema originalmente publicado em 1993.

PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana. Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REDIN, Marita Martins. **Crianças e suas culturas singulares**. In: MULLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs) *Teoria e prática nas pesquisas com crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo, Cortez, 2009.

RIBES, Rita M. P. **Pesquisa com Crianças**. In: *Infância em pesquisa/ Rita Marisa Ribes Pereira, Nélia Mara Rezende Macedo (orgs.)*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Manuel J. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In: Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. In: *Infância (in)visível/ Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Manuel Jacinto Sarmiento. (orgs)*. Araraquara, SP: junqueira&marin, 2007.

STACCIOLI, Gianfranco. **As Di-versões visíveis das imagens infantis**. Campinas, SP: Revista Pro-Posições, v. 22, n. 2 (65), p.21-37, maio/ago. 2011. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-3072011000200003&script=sci_abstract&tlng=es

TAVARES, Maria Tereza G. **Escolas comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão?** In: Revisitando a Pré-Escola / Carmen Lúcia Vidal Perez... [et al.]; Regina Leite Garcia. (org.) – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

VECCHI, Veia. **O papel do atelerista**. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Teresa do Vale. (orgs) **Professora-pesquisadora. Uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WIVIANE, Deyla. Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola. Niterói: Intertexto, 2014.

Sites:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mem%F3ria>

<http://origemdapalavra.com.br/site/?s=mem%C3%B3ria>

ANEXO – Termo de autorização

São Gonçalo, 03 de março de 2016.

Prezado responsável,

Eu, Rutyê Silva de Abreu, RG. nº 21648505 -2 , pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores – FFP/ UERJ, estou realizando uma pesquisa referente à minha dissertação de Mestrado, na turma de Educação Infantil (maternal e Pré 1) na qual fui professora nos anos 2015 e 2016. Nessa pesquisa busco compreender os desenhos como linguagem e expressão das crianças, e ainda, ouvir as vozes infantis. Desenvolverei, assim, uma pesquisa COM as crianças e não sobre elas. Após a aceitação das referidas crianças, solicito aos pais autorização para o uso das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, gravações, assim como todo e qualquer material pedagógico produzidos pelas crianças no decorrer desta pesquisa.

A realização de pesquisas como esta tem grande importância no sentido de aprofundar nossos conhecimentos sobre as infâncias e, desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico realizado com elas.

Desde já, agradeço sua contribuição.

Atenciosamente,

Rutyê Silva de Abreu

AUTORIZAÇÃO

EU _____,
 RG nº. _____, RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A),

_____,
 AUTORIZO A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS (VIDEOS E FOTOS),
 DEPOIMENTOS, GRAVAÇÕES E TODO E QUALQUER MATERIAL
 PEDAGÓGICO PRODUZIDO PELO (A) MEU (MINHA) FILHO (A) DURANTE A
 PESQUISA ACIMA REFERIDA.

São Gonçalo, _____ de março de 2016.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL