



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINE SALES ANDRADE

**CAMINHOS E TRAVESSIAS DO DESENHO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE
INFÂNCIA E FORMAÇÃO QUE EMERGEM NA NARRATIVA DE SI DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA
2022**

ANA CAROLINE SALES ANDRADE

**CAMINHOS E TRAVESSIAS DO DESENHO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE
INFÂNCIA E FORMAÇÃO QUE EMERGEM NA NARRATIVA DE SI DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Monte Coelho Frota.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Germano Goldberg.

**FORTALEZA
2022**

ANA CAROLINE SALES ANDRADE

**TRAVESSIAS DO DESENHO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA E
FORMAÇÃO QUE EMERGEM NA NARRATIVA DE SI E ATRAVESSAM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 30/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra Luciane Germano Goldberg (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense (UFF)



Aos que mantêm a infância acesa,
escapam à captura e criam rotas de fuga.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais Socorro e Lúcio, meu irmão Idalécio, que apoiam minhas escolhas, torcem pelos meus projetos pessoais e profissionais e comemoram comigo cada conquista. Vocês são minha fortaleza.

À Ana Frota, minha orientadora inspiradora, que me apresentou à filosofia, expandiu meus olhares e tanto me ensinou nesse percurso. Gratidão por acreditar neste projeto.

À Luciane Goldberg, minha co-orientadora, que segurou minha mão quando eu me perdi no caminho, e me ajudou a reacender a lamparina e reencontrar meus sentidos.

À Rebeka, Meirelene, Janice, Leandro, Rosalina e Karen, orientandos do Eixo Infância: Filosofia, Arte e Corporeidade, companheiros de reflexões, leituras, releituras e poesia. Agradeço pela leitura atenta e cuidadosa, ao apoio e pelas risadas.

À Juliana Cysne, por ter me convidado ao mundo da infância e da narrativa, pela partilha do trabalho desenvolvido por ela e por ter me apresentado à Dora.

À banca, Ana Frota, Luciane Goldberg e Luciana Ostetto, pela leitura criteriosa, considerações e sugestões para essa pesquisa. Gratidão!

À Quintal e à Flor do Mato que me presentearam com suas narrativas. Gratidão por compartilharem comigo suas experiências, memórias e reflexões. Eu me emocionei, me encantei e senti a cada leitura.

À Tatiana Guerra, coordenadora do CEI Maristela da Frota Cavalcante, e à Márcia Azevedo, coordenadora do CEI Maria Aglaê Monteiro, pelo apoio e incentivo na empreitada de ser professora de Educação Infantil e mestranda concomitantemente.

Às crianças do Infantil 3 de 2021 e 2022, que sem saber, me inspiraram e me fortaleceram nesse processo de estudo e escrita.

Aos amigos que me apoiaram e celebraram junto comigo.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas preciso ser Outros.
Eu penso em renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral investigar a relação, na prática do desenho, entre as experiências de infância e formação de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida. Como objetivos específicos, busca identificar a manifestação do desenho infantil nas narrativas de vida dessas professoras; compreender como as experiências de infância relacionadas ao desenho se manifestam na narrativa de vida dessas docentes; e conhecer experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica das professoras investigadas. Para responder a esses objetivos, propomos uma discussão reunindo os seguintes temas: o desenho como uma linguagem expressiva da criança e o lugar do desenho infantil na escola, a partir dos estudos de Derdyk (2015), Albano (2013) entre outros autores; a infância como uma experiência, com base na Filosofia da Educação, a partir dos estudos de Kohan (2007), Larrosa (2015), Castro (2013) e Frota (2007); e o escopo teórico-metodológico em torno da pesquisa (auto)biográfica, dentro do universo da pesquisa qualitativa em educação, partindo dos estudos de Delory-Momberger (2008), Passeggi (2008) e Ferrarotti (2010). Os dados da pesquisa foram construídos através de entrevistas narrativas com professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. A partir dessas narrativas, foi possível reconhecer como o desenho apareceu na sua infância. Na escola, o desenho era compreendido como pintura de desenhos prontos; já nas brincadeiras, o desenho se apresentou de forma criativa, de modo que as professoras encontraram formas de vivenciar essa linguagem com os materiais e espaços a que tinham acesso. Também foi possível encontrar, a partir da narrativa das professoras, lacunas na formação inicial sobre o tema do desenho infantil, sendo somente na formação continuada que essas profissionais tiveram acesso a teorias acerca do tema. Foi possível perceber que, assim como na infância elas criaram espaços para o desenho, enquanto adultas e professoras elas continuam a resistir à falta de materiais e espaços, sem deixar de ser críticas à desvalorização do desenho frente a linguagens priorizadas na escola, como a leitura e a escrita.

Palavras chave: desenho; filosofia e infância; narrativa de professoras.

ABSTRACT

This work has as general objective to investigate the relationship, in the practice of drawing, between the childhood experiences and formation of Early Childhood Education teachers from the municipality of Fortaleza, starting from their life narratives. As specific objectives, it seeks to identify the manifestation of children's drawing in the life narratives of these teachers; understand how childhood experiences related to drawing manifest themselves in the life narrative of these teachers; and know formation experiences that underlie the pedagogical practice of the investigated teachers. To answer these objectives, we propose a discussion bringing together the following themes: drawing as an expressive language for children and the place of children's drawing in school, based on studies by Derdyk (2015), Albano (2013) among other authors; childhood as an experience, based on the Philosophy of Education, from the studies by Kohan (2007), Larrosa (2015), Castro (2013) and Frota (2007); and the theoretical-methodological scope around (auto)biographical research, within the universe of qualitative research in education, based on studies by Delory-Momberger (2008), Passeggi (2008) and Ferrarotti (2010). The research data were constructed through narrative interviews with teachers of Early Childhood Education from the Municipal Education Network of Fortaleza. From these narratives, it was possible to recognize how the drawing appeared in their childhood. At school, drawing was understood as painting ready-made drawings; in the games, the drawing was presented in a creative way, so that the teachers found ways to experience this language with the materials and spaces to which they had access. It was also possible to find, from the teachers' narratives, gaps in the initial formation on the theme of children's drawing, and it was only in the continuing education that these professionals had access to theories on the subject. It was possible to perceive that, as in childhood, they created spaces for drawing, while adults and teachers they continue to resist the lack of materials and spaces, without ceasing to be critical of the devaluation of drawing in face of languages prioritized at school, such as reading and writing.

Keywords: drawing, philosophy and childhood, teachers' narrative.

LISTA DE FIGURAS

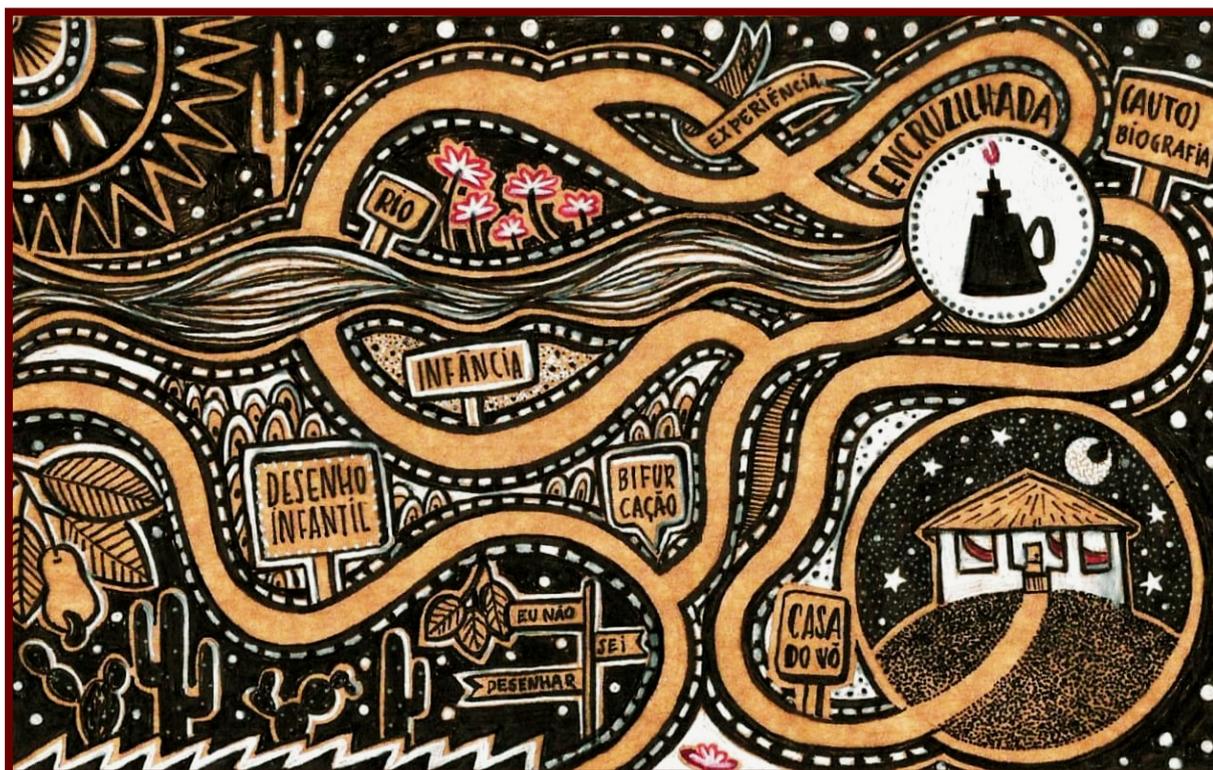
Figura 1 - Mulher	13
Figura 2 - Minha Rua	13
Figura 3 - Amigas	13
Figura 4 - Baleia	13
Figura 5 - Golfinho	13
Figura 6 - Cavalo Marinho	13
Figura 7 - Polvo	13
Figura 8 - Sakura Card Captor	14
Figura 9 - Liquidificador	15
Figura 10 - Desenho com detalhes	15
Figura 11 - Lula	16
Figura 12 - Submarino	16
Figura 13 - Monstros 1	17
Figura 14 - Monstros 2	17
Figura 15 - Mandalas 1	18
Figura 16 - Mandalas 2	18
Figura 17 - Desenho com tinta	19
Figura 18 - Desenho na parede	19
Figura 19 - Desenho de observação	19
Figura 20 - Sobre mudanças	19
Figura 21 - Sobre o tempo	19
Figura 22 - Entrevista marcada com cores	70
Figura 23 - Legenda criada a partir das marcações	70
Figura 24 - Cores agrupadas em categorias	71

LISTA DE TABELA

Tabela 01 - Produções disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	29
Tabela 02 - Artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM CONVITE À TRAVESSIA	11
1.1 Experiências de atravessamento: Desenho e Narrativa	12
1.2 A ponte que liga a narrativa à pesquisa	19
2 O DESENHO INFANTIL: AS COISAS MUDAM NO DEVAGAR DEPRESSA DOS TEMPOS	26
2.1 O lugar do Desenho Infantil nas pesquisas acadêmicas realizadas de 2009 a 2019	29
2.2 O lugar da importância: o desenho como linguagem expressiva da criança	38
2.3 O lugar e o tempo do desenho na escola: uma linguagem que se cala	48
3 A ALTERIDADE DA INFÂNCIA: A NATUREZA DA GENTE NÃO CABE EM CERTEZA NENHUMA	46
3.1 Infância e Modernidade	49
3.2 Infância, Temporalidade e Experiência	52
3.3 O encontro entre o Desenho, Infância e Filosofia	55
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E (AUTO)BIOGRAFIA: A LEMBRANÇA DA VIDA SE GUARDA EM MOMENTOS DIVERSOS	60
4.1 Pesquisa (Auto)Biográfica um caminho possível	62
4.2 Procedimentos metodológicos: entre escolhas e instrumentos	65
5 CAMINHADA PELAS NARRATIVAS: ASSIM É QUE EU CONTO	73
5.1 As Entrevistas Narrativas	74
5.2 Conhecendo as histórias das professoras: Quintal e Flor do Mato	76
5.3 Desenho e infância: a primeira categoria	79
5.4 Desenho e Formação: a segunda categoria	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
7 REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS	102
APÊNDICE A - DIÁRIO DE ITINERÂNCIA	107
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	109



CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO: UM CONVITE À TRAVESSIA

*“Mire veja:
O mais importante e bonito, do mundo,
é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas
- mas que elas vão sempre mudando.”*

João Guimarães Rosa

1. INTRODUÇÃO: UM CONVITE À TRAVESSIA

“O real não está no início nem na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” Tomo emprestado esse trecho do *Grande Sertão: Veredas* para iniciar um convite a conhecer o que a travessia desta pesquisa pode apresentar. Assim como a leitura da obra referida, a escrita deste texto demandou uma tomada de fôlego, mas aprendi com Guimarães que quem escolhe um caminho de busca não pode negar a travessia e, assim, convido você a caminhar comigo pelas veredas deste texto.

Peço licença para me apresentar. Assim como o autor, Guimarães Rosa, “eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa” (ROSA, 2019, p. 18), e desconfio que o desenho de uma criança vai muito além de um rabisco no papel. O verbo desenhar tem me acompanhado desde a infância, e, no tópico a seguir, apresento a minha narrativa, contando aqui minhas experiências relacionadas ao desenho. Essa narrativa nos ajudará a compreender como o desenho que me acompanha se transformou em um objeto de estudo, trazendo-me inquietações que desaguaram nesta pesquisa.

1.1 Experiências de atravessamento: desenho e narrativa

Eu sempre desenhei. Hoje, as pessoas me perguntam desde quando eu desenho. A minha resposta é: eu nunca parei. Quando criança, sempre fui incentivada pela minha mãe a desenhar, pois ela permitia que eu desenhasse nos cadernos antigos com folhas em branco e usasse o material da escola para fazer desenhos em casa. Enquanto na escola imperava o desenho pronto, em casa eu podia criar. Eu não escapei de vivenciar os desenhos prontos com cor determinada, a necessidade de ouvir o “está lindo” da professora, de receber os parabéns por pintar certinho dentro do espaço. Mas foi em casa que vivi as experiências verdadeiramente significativas com relação ao desenho.

Quando precisava de cartolinas e papéis diferentes para fazer os trabalhos, minha mãe prontamente comprava. Assim, meus trabalhos sempre tinham capas escritas e desenhadas por mim. Meus cartazes tinham desenhos e colagens de revistas, algo que também tínhamos em casa e que servia para fazer recortes de atividades escolares, assim como as enciclopédias serviam para pesquisa. Isso tornava o espaço de casa, um espaço propício para, simplesmente, desenhar. Poucos desenhos resistiram até hoje, alguns dos quais estão nas imagens a seguir, retiradas de um caderno de atividades em que havia proposições como: “desenhe uma mulher” (Fig. 1); “desenhe onde você mora” (Fig. 2); “faça um desenho sobre amizade” (Fig. 3).

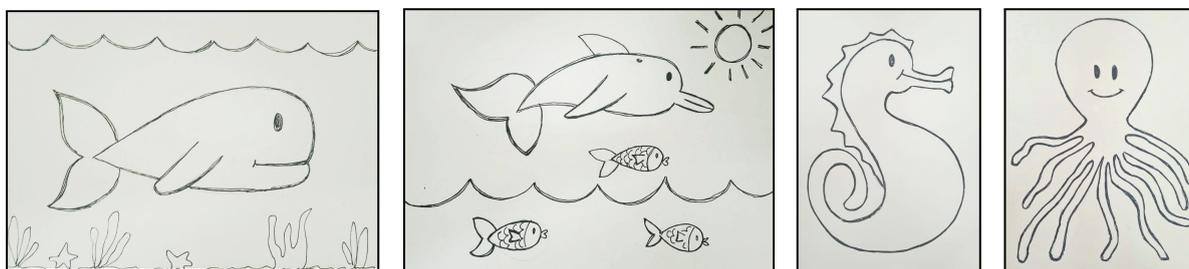
Figuras 1, 2 e 3: Mulher; Minha rua; Amigas



Fonte: Caderno de atividades (2003).

Hoje, tenho consciência de que as revistas e enciclopédias formaram em mim um repertório de imagens. Claro que desenhei casinhas, como as outras crianças, mas meu primeiro tema de desenhos foi o de animais marinhos: eu tinha uma verdadeira obsessão por desenhar baleias e golfinhos. Isso teve início quando meu pai começou a nos levar para a ponte metálica e nos contava que o boto cinza, o golfinho da costa cearense, aparecia pulando. Meu pai trabalhava no Porto do Mucuripe, por isso ele tinha acesso a essa experiência. Ainda hoje é possível vê-los; eles aparecem próximo ao espigão da Av. Rui Barbosa em Fortaleza/CE. Fora isso, na escola aconteceu uma feira de ciências, em que minha turma apresentaria um trabalho sobre os animais, e eu fiquei encarregada de falar de mamíferos marinhos. Foi aí que me apaixonei pelas baleias, e, na enciclopédia que tinha em casa, havia duas páginas dedicadas a elas, com ilustrações das diversas espécies. Chamou a minha atenção a jubarte e, a partir de então, passei a desenhar baleias no fundo mar e golfinhos saltando, como podem ver nas imagens 4 e 5.

Figuras 4, 5, 6 e 7: Baleia; Golfinho; Cavalo-marinho; Polvo



Fonte: Acervo pessoal.

Depois delas, apareceram os polvos e os cavalos marinhos, como nas imagens 6 e 7. Esses desenhos não são da época, mas são apenas ilustrativos, pois, os daquele momento não foram guardados. Ora, muitos anos se passaram, houve uma mudança de casa e a

importância do desenhar em si e não tanto do resultado explicam que esses desenhos não tenham sido guardados. Mais tarde, na adolescência, resgatei esses momentos desenhando sereias, fundo do mar e baleias novamente. Esse tema traz consigo afetos, duma espécie que trazemos das memórias de infância.

Não apenas as revistas para recorte (Veja, Caras, Isto É), que não eram muito atrativas para crianças, e enciclopédias fizeram parte do meu repertório de infância. Livros de história como “Severino faz chover”¹ e “Terra Maravilhosa”² também estão presentes nele, dentre outros a que tive acesso em casa, na escola e em eventos como a Bienal do Livro, a que minha mãe nos levava, eu e meu irmão, como um passeio em família. O trabalho da minha mãe possibilitou que eu frequentasse, quando criança, centros culturais como o Dragão do Mar e o Banco do Nordeste, assistisse a algumas apresentações de teatro e a alguns filmes no cinema. Acredito que tudo isso faz parte do universo que rodeia a Carol, criança que desenha.

Depois de alfabetizada, o repertório se ampliou, pois passei a ter acesso a revistas interessantes para crianças, como Revista Recreio, Ciência Hoje, Mundo Estranho, além de quadrinhos da Turma da Mônica e, mais tarde, mangás. Alguns exemplares eram presentes da minha avó; outros herdados dos primos; outros emprestados dos colegas de escola; e outros, ainda, comprados nos dias mais felizes da infância: os dias em que ia à banca de revistas. Aqui os desenhos mudaram, e as baleias deram lugar aos personagens de anime. Também não tenho desenhos desse período guardados, mas tentei desenhar a Sakura Card Captor (Figura 8), que ficou bem parecida com a que eu desenhava quando tinha por volta dos 12 anos de idade.

Figura 8: Sakura Card Captor



Fonte: Acervo pessoal.

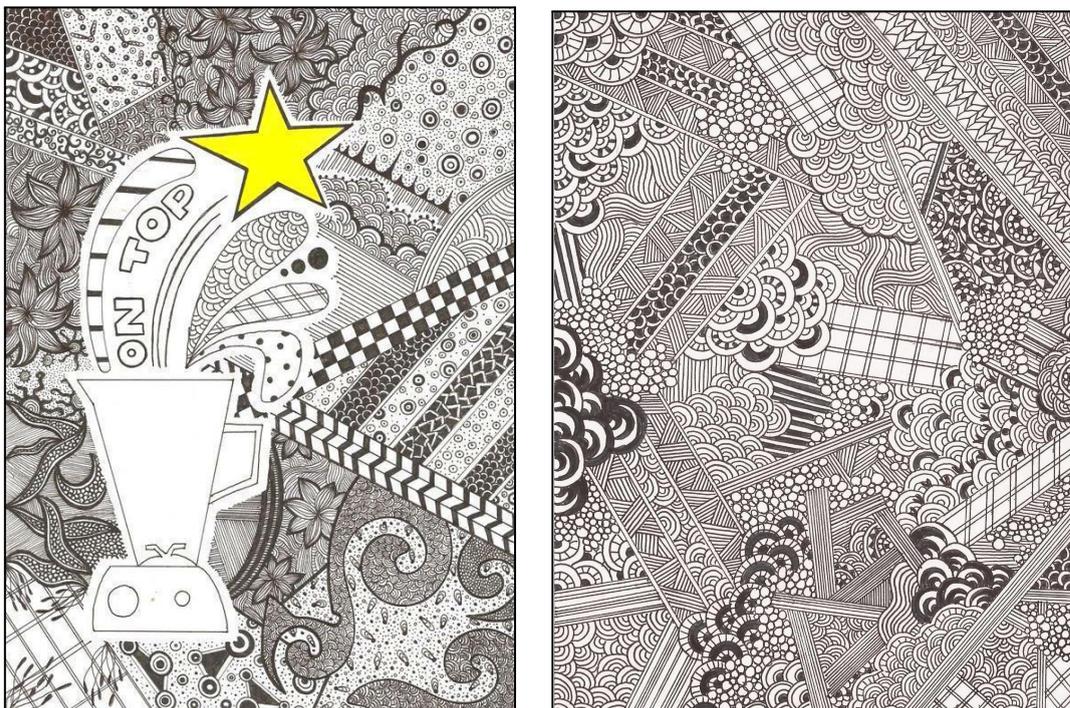
Então chegou a adolescência e, com ela, uma ruptura. Quando criança, era

¹ MACHADO, A. M. **Severino faz chover**. Ilustrações de Graça Lima. Salamandra: Rio de Janeiro, 1994.

² BUTTERWORTH, N.; INKPEN, M. **Terra Maravilhosa**. Trad. Helena G. Klimes. São Paulo: Callis, 1993.

comum que todas as crianças ao meu redor desenhassem, mas, na adolescência, cada um definiu seu interesse. Houve quem foi aprender a tocar instrumentos ou dedicar-se a algum esporte; eu continuei desenhando. Tinha amigos que também desenhavam, mas isso se tornou um elemento de identidade. Foi nesse período que conquistei a permissão para ir ao cinema, ao Centro Cultural Dragão do Mar e ao Centro Cultural Banco do Nordeste sozinha. Na adolescência, comecei a fazer desenhos com detalhes muito pequenos (Figs. 9 e 10), e, a cada ano que passava, menores ficavam os detalhes e maiores os papéis. O tema do fundo do mar voltou a aparecer nos desenhos (Figs. 11 e 12).

Figuras 9 e 10: Liquidificador; Desenho com detalhes



Fonte: Acervo pessoal.

Figuras 11 e 12: Lula; Submarino



Fonte: Acervo pessoal.

Conheci canetas para desenho, diferentes papéis e ganhei uma régua “curva francesa” de um primo tatuador com quem, na época, eu tinha pouquíssimo contato, mas que ficou animado ao saber que eu gostava de desenhar, presenteando-me com a régua. Ele também me presenteou com revistas sobre desenho, e foi a primeira vez que tive contato com técnicas de desenho. Escrevendo esta narrativa, percebo que as revistas, que hoje são tão obsoletas, foram muito presentes e importantes na minha constituição como a Carol que desenha. Além disso, meu repertório também foi se ampliando pelas histórias que passei a consumir. Passei a me interessar pelos livros de terror de Stephen King; por sagas fantásticas como Harry Potter e Percy Jackson; pelos vampiros de Anne Rice e André Vianco; e os elementos de terror começaram a aparecer também como desenhos cheios de detalhes (Figs. 13 e 14).

Figuras 13 e 14: Monstros 1; Monstros 2



Fonte: Acervo pessoal.

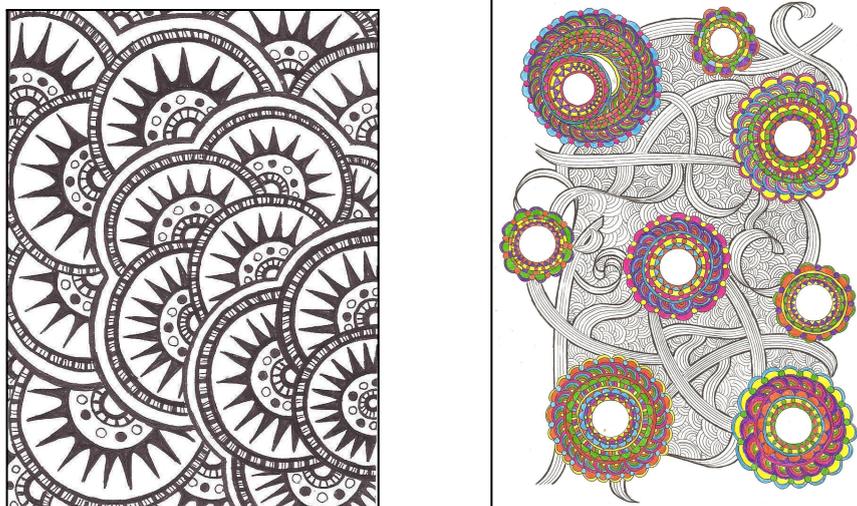
Voltando aos desenhos cheios de detalhes minúsculos, eles me acompanharam durante toda a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, no período de 2011 a 2014. Foi então que o desenho passou a fazer parte da minha identidade, meus companheiros de turma me chamavam de Carol Desenho, e, no segundo semestre, eu cursei a disciplina de Arte e Educação como estudante. A disciplina era ministrada pela Professora Dra. Luciane Goldberg. Naquele semestre, passei a ser monitora da disciplina, e tive experiências com pintura com tinta, modelagem em argila, dentre outras. A disciplina também me mostrou o quão raro era continuar desenhando. Acompanhei 4 turmas, cada uma delas com aproximadamente 40 estudantes. A maioria deles dizia: “eu não sei desenhar”, “eu não tenho talento”, “eu não consigo desenhar”. A disciplina me apresentou o desenho como um objeto de estudo e me mostrou que o aprendizado dessa prática acontece através de um processo; não se trata de um dom, com o qual alguns eleitos são abençoados. Aprender a desenhar se aprende desenhando, de modo que aqueles que param de desenhar quando crianças, a grande maioria, ficam com seu desenho “parado no tempo”, com os traços de quando pararam de praticar. Por isso, as pessoas dizem que não sabem desenhar, quando, na verdade, elas não reconhecem seus desenhos de criança como importantes. O que seria, então, “saber desenhar”?

Até ali, eu tinha diversas cobranças com meu próprio processo, por não dominar

desenho realista ou a técnica de luz e sombra. Contudo, os estudos sobre o desenho me tranquilizaram e, assim, continuei desenhando, pelo prazer de desenhar. O desenho foi objeto da minha monografia de graduação, intitulada “A relevância do estudo do grafismo infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará”³, quando pesquisei sobre a influência da disciplina de Arte e Educação na prática de professores que cursaram a disciplina.

Voltando ao meu processo criativo, os desenhos com detalhes pequenos foram dando espaço para as mandalas, que começaram tímidas e se tornaram complexas com o passar dos anos (Figs. 15 e 16). Foi depois da graduação em Pedagogia que me permiti fazer alguns cursos que tinha vontade, mas precisava priorizar a graduação. Os cursos foram estes: Curso de História da Arte, no Porto Iracema das Artes; Teoria da Cor e Curso de Restauração de Acervo Museológico, na Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho; e, por fim, iniciei a graduação em Artes Visuais no Instituto Federal do Ceará. Lá, tive contato com a aprendizagem de desenho de observação, técnicas de desenho como luz e sombra, perspectiva, pintura com aquarela, guache e acrílica, assim como experiência de produzir pintura em mural, estêncil e lambe-lambe.

Figuras 15 e 16: Mandalas 1; Mandalas 2



Fonte: Acervo pessoal.

Em 2016, deixei a faculdade de Artes Visuais porque me senti convocada a exercer a profissão para a qual me formei: fui ser professora de Educação Infantil. Estar em contato com a infância é estar em contato com o desenho infantil como uma de suas expressões. Nesses seis anos como professora, tenho planejado propostas para a turma nas

³ ANDRADE, A. C. S. **A relevância do estudo do grafismo infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

quais o desenho acontece em diversos contextos, desenho com diferentes materiais e suportes, como lápis, giz, tinta (Fig. 17), cola colorida, papel grande ou pequeno fixado na parede, chão, mesa, desenho na parede para garantir amplitude dos movimentos (Fig. 18), desenho de observação (Fig. 19) e várias outras situações. Planejar essas atividades que envolvem o desenho, além do objetivo de desenvolvimento integral das crianças, também tem o objetivo de escutá-las em suas diferentes linguagens e, assim, conhecer verdadeiramente as crianças com quem eu convivo no contexto escolar.

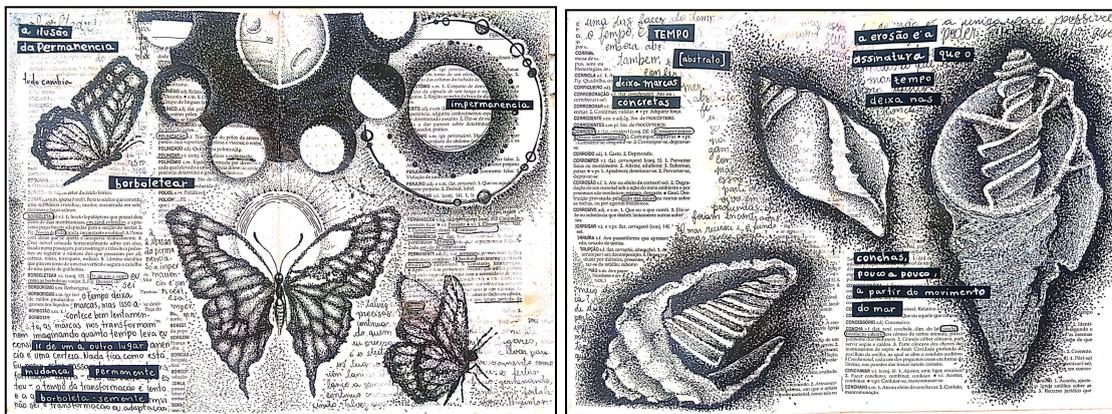
Desenho com tinta (Fig. 17); Desenho na parede (Fig.18); Desenho de observação (Fig. 19)



Fonte: Acervo pessoal.

Hoje, adulta, continuo desenhando. Deixo aqui meus projetos mais recentes, como desenhos em pontilhismo (Fig. 20), misturados a colagens feitas a partir de páginas de dicionário (Fig. 21), técnicas pelas quais me apaixonei durante o isolamento social em decorrência da pandemia da covid-19, em 2020. Nesse período, o desenho se apresentou, para mim, como algo que vai além de uma atividade prazerosa. Trata-se de uma atividade terapêutica, que fortaleceu a base da minha identidade, quando tudo que eu conhecia parecia diferente, devido ao contexto da pandemia.

Sobre mudanças (Fig. 20); Sobre o tempo (Fig.21)



Fonte: Acervo pessoal.

O desenho também me acompanhou na escrita deste trabalho, como uma forma de tornar visuais os pensamentos que emergiram a partir dos estudos e análises; um lugar para dar vazão às dúvidas; um meio para expressar aquilo que palavras não eram suficientes para fazê-lo. Esses desenhos fazem parte do meu Diário de Itinerância, instrumento proposto por Barbier (2002), que aparecerá neste texto, no espaço dedicado à metodologia da pesquisa. As páginas desse diário também se encontram nos anexos desta pesquisa. Agora, que me apresentei e narrei de onde vem o interesse pelo desenho infantil, chegou o momento de construir uma ponte que liga minhas experiências a esta pesquisa, apresentando o caminho percorrido até chegar aos objetivos e às questões que esta dissertação busca responder.

1.2 A ponte que liga a narrativa à pesquisa

Durante a disciplina de Arte e Educação, marcou-me a forma como os estudantes afirmavam “não sei desenhar” ou “não tenho nada de Arte na minha vida”. Essas afirmações eram relacionadas a uma forte ideia de “dom”, definido como uma capacidade de desenhar ofertada pelo divino a alguns poucos eleitos; e a ideia de Arte como algo inalcançável, recluso às grandes galerias elitizadas. Durante a disciplina, essas ideias eram desconstruídas a partir do estudo do desenvolvimento do desenho infantil, de ampliação de repertório sobre Arte em suas diferentes linguagens e na própria trajetória de formação dos estudantes.

Assim como a ideia de dom me gerava incômodo, a palavra vocação, dentro do curso de Pedagogia, também me gerava incômodo, pois ambas carregam o determinismo e a desconsideração pelas escolhas e contextos de quem recebe essas palavras como definição. Após o início das aulas do mestrado, lendo a obra *Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício do professor*, de Larrosa (2018), me deparei com a palavra vocação. O filósofo traz a vocação relacionando-a às palavras convocação e chamado. Reflete sobre a vocação como uma descoberta de qual mundo desperta interesse; um chamado do mundo; um chamado que nos desperta e exige atenção. Ele pergunta:

Quais são os signos que levam alguém a ser professor: se são de uma matéria de estudo (se é o amor a alguma disciplina de conhecimento que leva a querer compartilhá-la e transmiti-la), os da infância (se é o amor aos novos o que leva a querer viver e conviver com eles a se dedicar a eles) ou os da escola (se é o amor a escola a materialidade da escola às formas escolares de trabalho o que leva a querer permanecer nela a fazer dela o lugar da nossa interpretação de nosso fazer e de nosso pensar) (LARROSA, 2018, p. 64).

Após pensar sobre o que li, concluí que me sinto convocada a ser professora da Educação Infantil, por esses signos trazidos pelo autor, e aceito as exigências desse chamado.

Atualmente, ocupo o lugar de professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza.

Após me formar, não me distanciei do tema desenho infantil, mas fiz dele uma bandeira. Enquanto professora, organizei situações e desenhei com as crianças, compartilhei textos e livros com colegas de trabalho. Nessa partilha com outras professoras, surpreendi-me ao perceber que apenas as professoras formadas na UFC tiveram acesso ao estudo do desenho infantil na graduação. Somo a isso duas inquietações: aquelas relacionadas aos professores que afirmam que não vivenciaram linguagens artísticas na infância; e aquelas relacionadas aos professores que não tiveram acesso à formação sobre o desenho. Como tratar essas questões?

Malaguzzi, segundo Edwards, Gandini e Forman (2016) defende que a forma de o professor observar a criança é interpelada pelo contexto sociocultural em que está inserido, pela sua formação e pela concepção de infância em que acredita. Penso que todo o modo de ser professor passa por esses elementos e é importante pensar sobre eles.

Nessa esteira da modernidade, a compreensão do conceito de infância se apresenta como um período etário marcado pela incompletude, falta. Nesse período, a criança precisa ser preparada para a vida adulta quando, então, se tornará completa, passando a atender a demanda de ser produtivo, segundo Leal (2004). O reflexo disso pode ser percebido na escola, em suas diferentes dimensões. Partindo de observações realizadas enquanto professora e de memórias que trago da trajetória escolar, o lugar do movimento é separado do lugar para aprender; a brincadeira fica no pátio, em tempo reduzido, enquanto o conhecimento se limita à sala, com corpos parados nas cadeiras, esperando a preparação para o futuro. A separação entre os espaços destinados a diferentes atividades também se relaciona com os tempos na infância. Aqui, entendemos a infância como algo que vai além de uma fase etária, a primeira fase da vida, como discutem Araújo, Costa e Frota (2021, p. 5), ao afirmarem:

O tempo da infância não se restringe a uma questão cronológica. Não é apenas uma sucessão de fases pelas quais as crianças passam, mas diz respeito também à intensidade com a qual a infância é vivida. Na Filosofia, existem palavras distintas para se referir ao conceito diferenciado de tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*.

Ainda na discussão sobre tempo, as autoras, ao se referirem à filosofia, abordam os escritos de Kohan (2007), que explica cada um desses tempos:

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o

tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (KOHAN, 2007, p. 86).

É nesse contexto que podemos observar a escola, cooptada pelo tempo *chrónos*, enquanto esse espaço que precisa ser produtivo como a lógica do mercado, centrado na experiência de preparação para o futuro.

Dentro de um espaço que organiza seu tempo com o objetivo de ser produtivo, qual o lugar do desenho infantil? O desenho é movimento, o desenho também é saber, como defende Derdyk (2015). Enquanto desenha, a criança está presente, agindo e atribuindo sentido a essa ação. Seguindo as ideias apresentadas há pouco, o tempo da infância, da brincadeira e do desenho é *aión*, que é o tempo de estar presente inteiramente na ação, o tempo da intensidade, como nos apresenta Kohan (2007). Assim, percebemos um desalinhamento entre as crianças que habitam a escola e a organização dessa, com foco na produtividade e não na experiência.

Por perceber esse desalinhamento, sabemos ser algo fundamental pensar sobre qual o conceito de infância entendemos, para, assim, elaborar e propor novas formas de organizar o tempo e o espaço escolar, de modo que escape da cooptação do tempo da produtividade. Para iniciar essa discussão, fundamentamo-nos em Larrosa (2015), que propõe uma outra perspectiva no olhar para a criança, superando a compreensão de infância como uma fase de preparação para a vida adulta. O autor nos apresenta a alteridade da infância como que dotada de uma profunda diferença, e a criança como um outro que nem é o que sabemos, e também não é o que não sabemos. E o que a infância é, então? O autor nos apresenta a infância como um território onde o saber e o poder do adulto não comandam. A criança, o novo que chega ao mundo, tem potência para criar sua forma de estar no mundo, mas, se olharmos para ela e enxergarmos apenas o que lhe falta, não sobrarão espaço para que a criança se expresse como ser potente.

É nessa direção de Kohan (2007) e Larrosa (2015), indo ao encontro das ideias de Derdyk (2015), que se reflete sobre a postura do adulto ao se deparar com a novidade que a infância representa. A autora também percebe a incapacidade do adulto de lidar com aquilo que não controla, com o universo infantil. Dessa forma, o adulto usa a ciência para classificar e rotular as crianças. Assim, entendemos que o desenho é mais um aspecto do universo infantil capturado pelo adulto e transformado em algo que ele possa controlar.

Pensamos que o esforço de traduzir a diferença que a infância apresenta em algo conhecido e controlável tem, como manifestação, atividades características da pedagogia

tradicional, que encontramos até hoje nas escolas. São atividades organizadas a partir de imposição de valores, baseadas nas opiniões do próprio adulto. Nesse tipo de atividade, a participação da criança é mínima e há pouco espaço para uma expressão singular. O estado da arte realizado para esta pesquisa, o qual veremos à frente, aponta a presença desses aspectos empobrecedores da arte, presentes na pedagogia tradicional, que continuam sendo reproduzidos. Além disso, mais à frente, também retomaremos a discussão sobre o encontro entre o Desenho Infantil e as ideias sobre infância propostas por Kohan (2007) e Larrosa (2015), momento no qual será possível aprofundar a temática.

Como professora de Educação Infantil, ao observar o cotidiano na escola e realizar a leitura dos autores que citei acima, algumas questões foram sendo elaboradas. Uma delas tem me chamado à reflexão: como as experiências de infância e de formação, relacionadas ao desenho, se manifestam nas propostas de desenho conduzidas por professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, no cotidiano do seu fazer pedagógico? Esse questionamento abre espaço para outros, que foram me encaminhando para a construção desta pesquisa: o desenho infantil está presente na narrativa de professoras da Educação Infantil? Como se manifesta o desenho nas experiências de infância de professoras de Educação Infantil? Qual o espaço dado aos estudos do desenho, na formação das professoras?

Desse modo, essas reflexões se tornaram perguntas que se fizeram importantes e merecedoras de maiores estudos. Assim, a partir dessas questões norteadoras, foi elaborado o objetivo geral deste estudo, qual seja, investigar a relação entre as experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida. Como objetivos específicos, busco: i) identificar a manifestação do desenho infantil nas narrativas de vida de professoras de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza; ii) compreender como as experiências de infância relacionadas ao desenho se manifestam na narrativa de vida de professoras da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza; e iii) conhecer experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica sobre desenho das professoras investigadas.

Diante dessas questões, vamos continuar a seguir com a reflexão que iniciamos e apresentar um caminho possível para construir esta pesquisa. A infância, entendida a partir da temporalidade *aiônica*, segundo Kohan (2007), não se limita a uma etapa com começo e fim, como na temporalidade cronológica. A infância se constitui como uma experiência que atravessa toda a vida. As experiências que nos atravessam constituem quem nós somos. Baseadas nisso, pensamos que um dos meios que possibilitam o acesso à reflexão de si é a

narrativa (auto)biográfica, segundo Delory-Momberger (2008), dando forma a experiências vividas na elaboração de sua história de vida. Se a infância aiônica é uma experiência, a narrativa (auto)biográfica permite o encontro do adulto que narra e a infância que o constitui, a partir da experiência.

Para partirmos para o próximo momento desta caminhada, apresento brevemente o que vamos encontrar no percurso desta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “O lugar do desenho infantil: “as coisas mudam no devagar depressa dos tempos”, inicia-se de onde parte o estudo do desenho na história. Em seguida, vamos conhecer o que dizem as pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema, entre os anos de 2009 e 2019, disponíveis nas bases Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES.

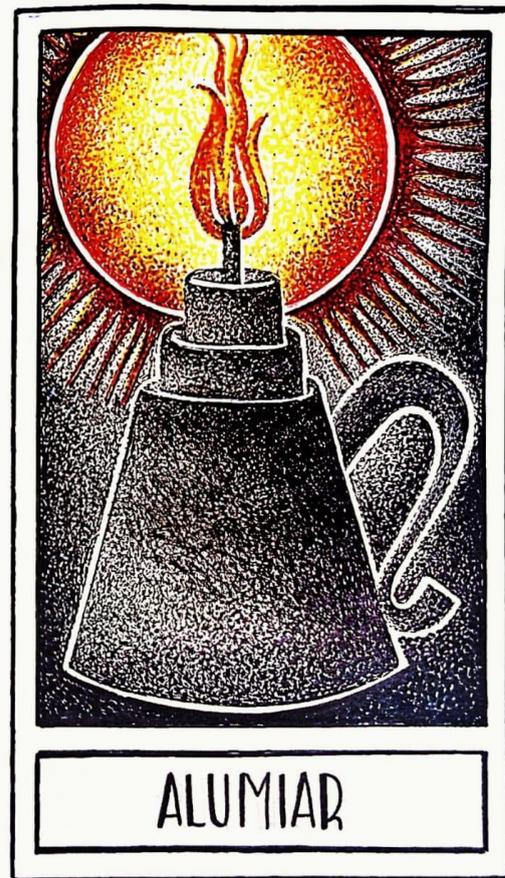
A partir das contribuições teóricas de Albano (2013), Lowenfeld (1970), Lowenfeld e Brittain (1977), Mèredieu (2004), Derdyk (2015) e outros, vamos discutir o desenho como uma linguagem da criança e o desenvolvimento dessa linguagem, seguido da reflexão sobre o lugar do desenho na escola e os elementos que podem levar as crianças a parar de desenhar ainda na infância.

O terceiro capítulo, “A alteridade da infância: a natureza da gente não cabe em certeza nenhuma”, detém-se na reflexão sobre a infância, com base na Filosofia da Educação, a partir dos estudos de Kohan (2007), Larrosa (2015), Castro (2013), Frota (2007), entre outros. Iniciaremos refletindo sobre as concepções de infância e retomaremos a discussão sobre diferenciação do tempo *chrónos* e *aión*, apresentando a infância como uma experiência de atravessamento e relacionando-a ao contexto educacional, a partir de Kohan (2007), Larrosa (2015), Castro (2013) e Leal (2004). Para concluir esse capítulo, vamos promover um encontro entre as ideias sobre filosofia, infância e desenho infantil, buscando perceber em que momentos esse diálogo entre os três se torna possível.

No quarto capítulo, “Caminhos metodológicos e (auto)biografia: a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos”, organizamos a discussão teórico-metodológica em torno da pesquisa (auto)biográfica, dentro do universo da pesquisa qualitativa em educação, partindo dos estudos de Delory-Momberger (2008), Passeggi (2008) e Ferrarotti (2010). Também, aqui, abordamos os instrumentos metodológicos para a construção dos dados desta pesquisa. Pretendemos apresentar os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da (auto)biografia e como ela se faz suporte do nosso estudo, constituindo um diferencial importante.

O quinto capítulo, “Caminhada pelas narrativas: assim é que eu conto”, tratará das narrativas e das análises. Vamos conhecer as professoras que participaram das entrevistas narrativas, identificá-las e tecer análises a partir das teorias e metodologia apresentadas anteriormente.

Importante referir que os títulos dos capítulos desta dissertação são trechos do *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa (2019), no qual o autor conta a travessia de Riobaldo, o personagem principal dessa obra. Ao realizar a leitura desse romance, concomitantemente à escrita deste texto, dei-me conta de que, em diversos momentos, senti que os sentimentos de Riobaldo se assemelhavam aos meus, em minha própria travessia com esta dissertação. Além disso, a paisagem do sertão é marcante nas memórias de minha infância, que acompanharam meus pensamentos durante esta escrita. Eu, que tanto apreciava caminhar pelos caminhos abertos entre as plantas da caatinga, faço o convite para que caminhem comigo nas veredas desse estudo: me acompanham?



**CAPÍTULO 2 - O DESENHO INFANTIL: AS COISAS MUDAM NO DEVAGAR
DEPRESSA DOS TEMPOS**

*“O desenho é pensamento visual,
adaptando-se a qualquer natureza do conhecimento,
seja ele científico, artístico, poético ou funcional.
A observação, a memória, e a imaginação
estarão sempre presentes.”*

Edith Derdyk

2. O DESENHO INFANTIL: AS COISAS MUDAM NO DEVAGAR DEPRESSA DOS TEMPOS

Aqui nos encontramos com o desenho infantil no lugar de objeto de estudo ao longo da história. Conhecer esse lugar é percebê-lo como tema que desperta interesse de diferentes áreas de conhecimento, além da Arte e da Educação, como a Psicologia, Antropologia e História, por exemplo. Mèredieu (2004) afirma que o interesse dessas diversas áreas em estudar o desenho da criança ganha força a partir da descoberta da originalidade da infância, ou seja, a partir da mudança de pensamento sobre a criança. Essa mudança de pensamento deixa de enxergar a criança como um adulto miniaturizado e passa a considerar a infância um universo distinto do adulto, que desperta inquietações sobre como essa criança aprende, se expressa e se desenvolve.

Na segunda metade do séc. XIX, John Ruskin (1857) abriu as portas para teóricos que seguiam uma linha evolucionista, propondo estágios de desenvolvimento distintos nos desenhos das crianças. Iavelberg (2008) aponta a teoria piagetiana como uma das contribuições da psicologia para a temática e, a partir disso, teóricos como Luquet (1969), Kellogg (1996), Lowenfeld e Brittain (1977), Mèredieu (2004) e Peralta-Castell (2012), entre outros, escreveram sobre o desenho infantil, organizando o seu desenvolvimento em estágios a partir de diferentes aspectos.

Nesse processo, a maneira como o desenho da criança é encarada acompanhou também a forma como a infância vem sendo enxergada e definida ao longo da história. Inicialmente, o desenho da criança só era considerado a partir da comparação com o desenho do adulto e, diante desse, mostrava-se “fracassado” ou como um exercício de preparação para o que viria a ser, um treino de algo que ainda não estava pronto (MÈREDIEU, 2004).

Essa forma de olhar o desenho da criança concorda com a concepção de infância como fase da vida em que acontece a preparação para a vida adulta, marcada pela falta. Essa ideia se expressa nos estudos de Luquet (1984), que considera que o desenvolvimento do grafismo infantil se dá por meio de fases. O autor nomeia uma delas como realismo fracassado, pois entende que o fim do desenvolvimento acontece na conquista do desenho realista, e descreve como fracassado pois a criança ainda não é capaz de desenhar como o adulto, de forma que sua representação se aproxima da figura da realidade. “Para ele, a criança quer ser realista, mas encontra obstáculos. Cada apresentação gráfica, portanto, é devir realista e não um fazer

atualizado de cada desenhista” (IAVELBERG, 2008, p. 38). Assim, percebemos como o estudo do desenho se relaciona diretamente com as concepções de infância.

Quando a criança passou a ser valorizada como sujeito potente e ativa no seu processo de aprendizagem, houve o fortalecimento da livre expressão, que defendia a originalidade do desenho infantil a partir da exclusão de modelos e imagens que influenciasses e interferissem na criação infantil. Esse esforço de proteger a criança da interferência de imagens e modelos, por um lado, buscava preservar sua expressão autêntica e original dos modelos impostos pelos adultos, mas, por outro, desconsidera-a como um ser que faz parte de um contexto social. Desconsidera também que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, 2007, p. 94). Antes de frequentar a escola, a criança tem contato com produções audiovisuais, publicidade, estampas e embalagens que também constituem um referencial pictórico.

Nesse sentido, Iavelberg (2008) propõe o desenho cultivado, partindo da relação entre o desenvolvimento do desenho e o meio sociocultural. A produção infantil “reflete o tempo e o lugar onde vive, por meio dos padrões vigentes na cultura, das técnicas disponíveis, das orientações que recebe, bem como meios e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e criar” (Ibidem, p. 43). Dessa forma, desde cedo, a criança observa e se apropria das formas e ações a que tem acesso e incorpora ao repertório pessoal, que serve de base para a ação criativa.

Essa breve caminhada pela história do estudo do desenho infantil nos permite reconhecê-lo como assunto que, desde o seu início, gera inquietação na busca por mais entendimento sobre ele. Esse movimento de construção e reconstrução das ideias já sistematizadas sobre o assunto justifica a relevância do tema, pois apresenta o interesse de diversas áreas em seguir estudando-o.

Neste capítulo, vamos continuar a caminhada pelo lugar do desenho enquanto objeto de estudo. Na primeira seção, vamos conhecer os trabalhos científicos realizados sobre esse tema, entre os anos de 2009 e 2019. Em seguida, vamos nos debruçar sobre a ideia do desenho como uma das linguagens pelas quais as crianças podem se expressar e sobre o processo de desenvolvimento, desconstruindo a ideia do desenho como um “dom” com o qual poucos indivíduos são agraciados. Por fim, vamos discutir o lugar do desenho na escola. Vamos?

2.1 O lugar do desenho infantil nas pesquisas acadêmicas realizadas de 2009 a 2019

Para iniciarmos este estudo, foram definidas quais plataformas seriam utilizadas como base da pesquisa, chegando assim à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Definimos também que o período de 10 anos seria o recorte para essa busca, para que os resultados fossem os mais atuais, uma vez que o objetivo é conhecer as produções desenvolvidas nos últimos anos sobre o desenho infantil e a relação que se faz com (auto)biografia e práticas pedagógicas.

Usamos, como critério de escolha, trabalhos que apresentassem as palavras-chaves “prática pedagógica” e “(auto)biografia” em relação com “desenho infantil”, nas áreas de Educação e Psicologia. Selecionamos produções que abordam o desenho como temática central e excluimos aquelas em que o desenho aparece apenas como instrumento metodológico para construção dos dados da pesquisa. Feito isso, percebemos que havia trabalhos com foco na aprendizagem de conteúdos como escrita, matemática e geografia. Nesses, o desenho aparecia como um instrumento para a compreensão de conteúdos específicos. Uma vez que, para esta produção, o interesse é o desenho como linguagem independente, não utilizaremos os trabalhos com esse caráter. Excluimos também trabalhos que, embora estejam nas bases, não possuem link ativo para o acesso.

Iniciaremos com a base de dados BDTD, que concentra teses e dissertações em seu acervo, encontrando, dentre essas, 10 dissertações e 2 teses. No quadro 1, expomos os trabalhos que respondem aos critérios definidos para esta pesquisa. Em seguida, vamos nos deter em seus conteúdos.

Quadro 1 - Produções disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD)

Título	Produção/Ano	Autor/Instituição
Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos	Dissertação Ano 2019	Andressa Thais Favero Bertasi Universidade Federal do Rio Grande do Sul
O desenho infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria histórico-cultural	Tese Ano 2018	Jocileia Souza Printes Universidade Federal do Amazonas

O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na Educação Infantil	Dissertação Ano 2018	Alisson Silva Souza Universidade Estadual de Feira de Santana
O ensino do desenho como linguagem: em busca de uma poética pessoal	Dissertação Ano 2016	Yaeko Nakadakari Tshuhako Universidade Estadual Paulista
Os desenhos na prática pedagógicas da Educação Infantil: um estudo de caso numa escola pública de Curitiba	Dissertação Ano 2014	Caroline de Araújo Santos Ferronato Universidade Tuiuti do Paraná
O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem da Arte	Dissertação Ano 2014	Verônica V. Costa Universidade Federal do Espírito Santo
“Não é verdade, é só um desenho de criança”: de que falam os desenhos infantis.	Dissertação Ano 2014	Francine Borges Bordin Universidade Federal de Pelotas
O processo de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contexto educativo	Dissertação Ano 2013	Maria Carolina Cossi Soares Universidade de São Paulo
Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos	Tese Ano 2013	Adriana Torres Máximo Monteiro Universidade de Minas Gerais
A produção de desenhos na proposta pedagógica para a Educação Infantil: que lugar ocupam as crianças?	Dissertação Ano 2012	Giseli Day Universidade Federal de Santa Catarina
O desenho infantil na prática pedagógica de professores da educação básica: das vivências às valorizações	Dissertação Ano 2009	Vander Jarabiza Universidade Federal de Pelotas
Ver depois de Olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos das crianças	Dissertação Ano 2009	Silvana de Oliveira Augusto Universidade de São Paulo

Fonte: Própria autora (2022).

Seguindo as pesquisas que encontramos e apresentamos no quadro, vamos, a partir daqui, apresentar as principais ideias dos autores, buscando construir um diálogo dessas ideias com a presente pesquisa. Ao analisar os trabalhos, percebemos a possibilidade de separá-los em 3 blocos. O primeiro se refere aos trabalhos que abordam a pedagogia tradicional no espaço da Educação Infantil; em seguida, vamos apresentar os trabalhos que trazem inquietações sobre a formação dos professores de educação infantil; e, por fim, o terceiro bloco, no qual os autores se detêm especificamente no desenho como linguagem

expressiva das crianças e na relação entre criança e adulto diante dessa linguagem. Essa divisão em três blocos temáticos foi feita para reconhecer aproximações teóricas entre esses diversos trabalhos

Nesse primeiro bloco, como já comentamos anteriormente, iremos tratar de estudos que trabalharam sob o viés de uma pedagogia mais tradicional. Iniciaremos o primeiro bloco de análise apresentando a pesquisa de Augusto (2009). Com o objetivo de refletir sobre o lugar, o tempo e as intencionalidades do desenho, a autora apresenta suas observações. No que se refere ao lugar, percebe que não há um espaço pensado para o desenho fora da sala de aula, o que revela uma separação entre a atividade intelectualizada, que se encontra dentro da sala, e o local de movimentação e brincadeira. Segundo essa ideia, para a pesquisadora, o desenho não é considerado como movimentação corporal. É interessante perceber que essa separação dialoga com a separação entre mente e corpo, a partir da organização dos espaços e das atividades realizadas, evidenciando uma concepção que prioriza as atividades que se referem à mente em detrimento daquelas que dizem respeito ao corpo.

No que se refere ao tempo, a autora traz a reflexão sobre a rotina da Educação Infantil ser organizada a partir de uma temporalidade cronológica, sendo regida pelo tempo contabilizado, como medida, como símbolo das delimitações temporais. Apresenta-nos, na sua pesquisa, *kairós*, a partir dos estudos de Kohan (2007), como tempo qualitativo experienciado pelas crianças; e tempo *aiônico* como a intensidade do tempo vivido, o tempo da brincadeira e também do desenho, fazendo uma importante relação entre mitologia, filosofia e infância. A autora evidencia uma ideia de *chronos* e *kairós* como tempos complementares na rotina das crianças com as quais trabalhou, buscando a harmonia e indissociabilidade dos universos adulto e infantil que coexistem no espaço educacional. Traz, como alternativa para a hegemonia do tempo *Chronos* e a exiguidade dos tempos aiônico e kairótico, o respeito pelo tempo do interesse da criança⁴.

Quanto à intencionalidade da proposição do desenho, existe, na compreensão de Augusto (2009), uma preocupação em ampliar o repertório das crianças, tomando cuidado para evitar imagens estereotipadas. Afirma que as crianças têm liberdade para escolher desenhar em seus tempos ociosos e encontram estratégias para continuar seus desenhos quando a atividade se aproxima do fim. No entanto, esse desenho não é valorizado, tais quais os desenhos solicitados pela professora. A organização da atividade é centrada na professora,

⁴ No capítulo 2 retomaremos esse tópico para aprofundar esse estudo.

que define tempo e material, permitindo que a criança conclua o desenho quando essa ultrapassa o tempo estipulado. Observa que a professora valoriza o desenho com realismo e da figura humana, pois o compreende como expressão do desenvolvimento psicológico da criança. A centralidade das decisões, nesse caso, continua na figura do adulto. A pesquisa de Augusto (2009) se relaciona com meu estudo pelos temas em comum, com relação à discussão dos tempos (*kairós, aión e chronos*) e o desenho infantil no espaço educacional.

Aspectos da pedagogia tradicional aparecem também na dissertação de Jabariza (2009), que busca conhecer os valores que professores da educação básica atribuem ao desenho a partir da história de vida desses. A pesquisadora parte de questionamentos sobre as recordações do uso do desenho enquanto esses professores estavam na educação primária e sobre como o desenho tem sido utilizado em suas práticas pedagógicas. Esse foi o único trabalho encontrado a se utilizar da pesquisa (auto)biográfica para responder às questões investigadas, o que nos leva a considerar a importância de se fazer mais trabalhos seguindo essa abordagem metodológica.

O autor utiliza a entrevista narrativa como instrumento metodológico e as narrativas dos professores revelaram a utilização do desenho na pedagogia tradicional como cópia de desenhos considerados bonitos pela professora; atribuição de nota aos desenhos; tempo reduzido para essa prática, devido à importância dada a outras disciplinas; e desenho com finalidade de decoração da sala. Sobre a intencionalidade da utilização do desenho em suas práticas, os professores apontam a aprendizagem da escrita como a principal finalidade. Esse trabalho faz a escolha teórico-metodológica de construir a pesquisa por meio de narrativas (auto)biográficas, escolha que dialoga diretamente com a presente dissertação, que também propõe a construção de dados por meio de narrativas de vida de professoras, através também da entrevista narrativa.

Os trabalhos encontrados na pesquisa na base BDTD demonstram também uma inquietação sobre a formação dos professores, no que tange ao desenho infantil, e esse é o nosso segundo bloco de análise das produções encontradas. Printes (2018) propõe a um grupo de professoras uma experiência de formação continuada, a partir da teoria histórico-cultural, com um grupo de estudos para compreender e perceber a sua contribuição para a ampliação de possibilidades expressivas para as crianças, principalmente com desenho. Observando as salas de referência antes e depois dos encontros de estudos, a autora percebe que, aos poucos, a narrativa de “não sei desenhar” que as professoras traziam deu lugar ao “como vamos

desenhar hoje”. Seu trabalho defende o direito da criança ao acesso às Artes Visuais como patrimônio construído pela humanidade e ao desenho como linguagem. Afirma que, para isso, é necessário que o professor seja formado por sensibilidade estética, com uma formação que oportunize a ampliação de experiências e referências para a ação da criação. Na experiência com o grupo de estudo, a autora percebeu os receios e estranhamentos que a mudança no olhar para o desenho infantil causava nas professoras, chegando à conclusão de como é importante que a escola seja um espaço de apoio e respeito entre as professoras, pois cada professora tem seu próprio tempo no processo formativo.

Essa pesquisa destaca a subjetividade da formação individual das professoras, algo que nossa pesquisa também busca valorizar, a partir do desejo de conhecer a formação de professoras relacionada ao desenho infantil, por meio de narrativas. Compreendemos, a partir deste estudo, que são diversas a formação e a trajetória das professoras e, como tal, também é múltipla a proposição que elas têm com relação ao desenho infantil na sala de aula. Desse modo, fica marcada a necessidade de ampliar a compreensão sobre a importância do desenho como uma das linguagens infantis, possibilitando um trabalho mais rico com as crianças.

Além da necessidade de uma formação, a fim de compreender a importância da criatividade na infância como parte da constituição humana, Sousa (2018) também aponta, no seu trabalho, que foi observada uma organização de rotina na qual o desenho aparece priorizando o pedagógico e não o estético. Observou também uma carência de material para essa atividade. O autor propôs oficinas para que os professores tivessem experiências de outros usos e formas de organizar a rotina e momentos com essa linguagem, resultando numa ampliação de repertório para os professores, que conheceram novas formas de oferecer atividades de desenho.

Em sua dissertação, Tshuhako (2016) concorda com Printes (2018) e Sousa (2018), no que tange à defesa da importância da formação dos professores, visando ampliar suas compreensões acerca do desenho como uma linguagem infantil. Além disso, aponta a dificuldade que os professores apresentam em articular teoria e prática, no momento de propor atividades relacionadas ao desenho. Mais uma vez, confirma-se a importância da dimensão da experiência, pois, a partir da experimentação, a articulação entre ambas começou a acontecer de forma mais orgânica, no fazer pedagógico dos professores.

Ferronato (2014) se fundamenta na teoria histórico-social para afirmar que o desenho é intrínseco ao ser humano. Segue enfatizando que, para alcançar o aperfeiçoamento dessa

prática, deve-se partir da ampliação de repertório e contato social. Dessa forma, o desenho é encarado como uma atividade criadora, que:

[...] depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKY, 2018, p. 24).

A partir disso, Ferronato (2014) aponta a necessidade de formação teórico-metodológica para trabalhar com o desenho no contexto educativo infantil, a fim de ampliar o repertório de experiências dos professores e das crianças.

Iniciamos, aqui, o terceiro bloco, que nos apresenta o desenho como linguagem expressiva. Esse tema é abordado na dissertação de Bertasi (2019), que buscou investigar a relação entre o desenho e a narração na pré-escola, tendo as crianças como sujeito da pesquisa. Para isso, ela realizou observação da turma, propôs um ateliê de desenho e fez registros em diário, fotografias e gravações. Ela conclui que, enquanto desenhavam, as crianças narram, contam aquilo que sabem, e o momento do desenho pode ser privilegiado para conhecer essas narrativas infantis. Essa pesquisa se assemelha à de Costa (2014), que realizou um estudo com crianças de 5 anos e percebeu que, a partir da oportunização do desenho, as crianças atribuem sentidos aos objetos, fazem associação com histórias que conhecem e que elas vivenciaram. As duas pesquisas defendem o desenho como uma linguagem expressiva das crianças e isso fica evidente quando as duas concluem que, por meio do desenho, as crianças dão significado às suas próprias criações.

Fundamentada na Sociologia da Infância, Bordin (2014) entende o desenho da criança como produção simbólica de um grupo social e o adulto como influenciador no desenho da criança. Compreende o desenho como atividade que propicia a interação social e constituidores de identidade, que podem expressar, inclusive, a relação adulto e criança. A autora percebe, nos desenhos das crianças, tanto uma autonomia para simbolizar como também um condicionamento à estrutura social em que estão inseridas. Essa pesquisa nos traz a reflexão sobre o papel do adulto na organização das experiências com o desenho na Educação Infantil. Tal interesse se assemelha ao deste estudo, uma vez que as narrativas de professores também são parte fundamental dele, buscando investigar a relação entre as

experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, através da narrativa dessas docentes.

Monteiro (2013), em sua tese, traz também uma reflexão sobre a relação entre adulto e criança, pensando a infância para além de uma visão etapista. Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância, entende a criança como sujeito. Denuncia que os adultos silenciam suas linguagens expressivas partindo de uma descrença na capacidade de elaborar um pensamento crítico e autônomo da criança. Acredita que o desenho é uma dessas linguagens, pois as crianças utilizam-no para expressar o lugar que ocupam, ou não, na sociedade. A pesquisa que vamos apresentar neste texto dissertativo dialoga diretamente com a defesa do desenho como linguagem feita por Monteiro, de modo que concordamos e nos fundamentamos na sua pesquisa.

O caráter adultocêntrico também é apresentado no trabalho de Day (2012), que aponta, em seus registros de observação, que as atividades têm centralidade no adulto, que define o momento, o tema, os materiais e a validade do desenho. Essa observação revela uma compreensão redutora das crianças, que têm pouco espaço para criar, escolher e expressar, uma vez que tudo já se apresenta definido anteriormente pelo adulto. Essa conclusão evidencia uma concepção de infância que desconsidera a criança como um sujeito dotado de potencialidade criativa. Mais uma vez, encontramos um ponto em comum entre nosso estudo e estudos já defendidos, como o de Day. Interessa-nos a discussão sobre a concepção de infância, sendo mesmo um dos temas que abordaremos no capítulo 3 desta dissertação.

Seguindo os mesmos critérios que descrevemos anteriormente, a busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresentou, inicialmente, 34 resultados. Porém, desses, seis abordavam o tema principal da Educação Inclusiva, um tratava sobre aprendizagem da escrita, oito trabalhos seguiam com tema central relacionado à Matemática, dois abordavam a elaboração de exposições de desenhos e 13 traziam as palavras desenho e infantil no corpo do texto, em contextos distintos, sendo a maioria relacionada a temas da área da saúde. Portanto, dentre os 34 trabalhos selecionados, quatro artigos contribuem para o levantamento realizado nesta pesquisa e estão organizados no quadro a seguir, no qual dispomos os artigos encontrados, que são de interesse desta produção.

Quadro 2 - Artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Título	Periódico	Autor
O desenho como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil	Revista Eventos Pedagógicos, v. 2, jan./jul. 2011	Jacileide de Arruda Sousa; Alceu Zoia Universidade do Estado de Mato Grosso
O uso do desenho infantil como atividade multidisciplinar	Revista Educação e Cultura Contemporânea, dez. 2011	Vander Jabariza Universidade Federal de Pelotas
O desenho da criança na Educação Infantil	Eventos Pedagógicos, dez. 2016	Gisele Costa Silva Universidade do Estado de Mato Grosso
A criança e a expressão do pensamento através do grafismo	Revista Thema, ago. 2012	Silvia Helena Virote de Souza Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Fonte: Própria autora (2022).

Souza e Zoia (2011), em seu artigo, compartilham observações realizadas em turma de Educação Infantil e apontam que o desenho não apareceu na rotina como um improviso, sendo observado o uso de modelos prontos, defendidos pela professora como exercício de controle motor. Porém, essa professora defende a não utilização de modelos para a criança copiar, pois prejudica o desenvolvimento da criatividade da criança, o que é uma contradição. Os autores concluem seu estudo defendendo a importância de aprofundar o conhecimento sobre o processo de construção do desenho e a relevância dele para a criança e da mudança de postura do professor frente a esse processo.

O autor de uma dissertação já apresentada anteriormente, Jabariza (2011), publicou outro estudo abordando o tema do desenho infantil. Nesse artigo, escreve sobre o desenho como expressão do conhecimento e apresenta uma metodologia de técnica dos quadrantes. Embora não defenda a utilização do desenho vinculado a um conteúdo específico, mostra o desenho como um instrumento de trabalho para compreensão e avaliação do aprendizado de componentes curriculares, pois não há objetivos artísticos e poéticos nessa prática.

Com uma publicação mais recente, Silva (2016) apresenta suas observações em uma turma de crianças de 5 anos, da rede pública, percebendo que as crianças desenhavam pouco e,

já nessa idade, revelam medo de errar, evidenciando que duvidam da sua capacidade expressiva ao se comparar com imagens próximas à realidade. A pequena diversidade de materiais e pouca exploração do desenho na rotina também foi observada pela pesquisadora.

Para finalizar os achados deste levantamento bibliográfico, o artigo desenvolvido por Souza (2012) observa a criança em atividade de desenho no contexto escolar, atentando também para a fala dessas crianças. A partir da observação, ela percebe que as crianças podem voltar a fases do desenvolvimento do desenho que já haviam superado, defendendo que a criança constrói e reconstrói o conhecimento nesse movimento. Aponta a importância de o adulto conhecer a forma como acontece o desenvolvimento gráfico da criança, pois assim poderá estimular o desenho na prática cotidiana e não incorrerá em atitudes que possam atrapalhar a segurança da criança na continuação no processo de encontrar autonomia para se expressar através da linguagem do desenho.

A partir da análise dos trabalhos encontrados, é possível perceber que essas produções apresentam, como semelhança, traços de herança da pedagogia tradicional. Podemos exemplificar essa afirmação com a centralidade da ação no professor que organiza, seleciona, escolhe e qualifica, sem oportunizar uma postura ativa e autônoma da criança, acreditando na sua capacidade criativa e expressiva como forma de conhecer e se aproximar dessa criança, respeitando-a como indivíduo.

Uma importante conclusão evidenciada em Ferronato (2014), Tshuhako (2016), Printes (2018), Jabariza (2009), Augusto (2009) e Souza (2012) aponta para a importância de uma formação estética e de uma fundamentação teórico e metodológica para transformar a forma como esse adulto se relaciona com o desenho, bem como o seu olhar para a produção infantil. Entender a prática do professor como algo que é atravessado pela formação, pela concepção de infância que acredita e por suas experiências no contexto social e cultural, é um caminho para pensar estratégias no sentido de superar a pedagogia tradicional enquanto entrave na educação que se prolonga.

Observamos também que apenas uma das produções se reportou à pesquisa (auto)biográfica para a construção dos dados da pesquisa e que essa publicação é de 2009, mostrando que, embora a necessidade de experiências formativas venha sendo discutida, a relação entre (auto)biografia, desenho infantil e o modo de ser professor tem um vasto espaço para investigação.

Assim, ao refletir sobre os trabalhos encontrados, percebemos a formação como um tema de interesse científico dentre os estudos acerca do desenho infantil. Além disso, encontramos, nos trabalhos, narrativas de professoras como instrumentos metodológicos, algo em comum com os interesses da pesquisa aqui desenvolvida. Desse modo, compreendemos que um caminho possível para a pesquisa aqui desenvolvida é conhecer a história de vida em formação. Segundo Delory-Momberger (2008), ela é onde se relacionam o educativo e o biográfico, pois o indivíduo tem apropriação e pertencimento sobre o seu processo de formação, tornando-se autor da própria vida. Ferrarotti (1979) nos apresenta a ideia de que a narrativa individual aponta uma realidade que também é coletiva, que faz parte do contexto social. Delory-Momberger (2008), por sua vez, explicita a indissociabilidade entre o individual e o social dentro da atividade (auto)biográfica. Conhecer a história formativa de professores e compreender a reverberação disso na sua prática podem ser um caminho para refletir sobre que concepção de infâncias estamos levando aos espaços escolares e quais linguagens estamos priorizando.

Antes de nos aprofundarmos nos estudos da (auto)biografia, vamos continuar nossa caminhada pelo tema do desenho infantil. Nos tópicos seguintes, vamos nos debruçar sobre o desenho como uma linguagem expressiva da criança, que se desenvolve a partir de um processo que vem sendo estudado e repensado através dos anos. Agora, iremos caminhar pelas veredas de compreensão do desenho como uma das linguagens expressivas da criança. Vamos juntos?

2.2 O lugar da importância: o desenho como linguagem expressiva da criança

As crianças se comunicam ainda antes da apropriação da fala e escrita. Falk (2009), ao discutir o tema da educação de crianças de zero a três anos, traz o corpo e o movimento como principal meio de comunicação da criança que ainda não fala. Também a abordagem de Reggio Emilia é conhecida por defender as cem linguagens da infância, destacando a importância de valorizar as representações simbólicas que as crianças podem elaborar a partir da interação com diferentes espaços e materiais.

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura,

teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Dentre as diversas formas que uma criança pode utilizar para se comunicar e estabelecer uma relação com o meio, temos o desenho. Assim,

Pelo desenho se exploram os limites da linguagem simbólica, sendo para as crianças, frequentemente, não apenas um modo de inscrição do mundo na superfície do papel, mas o momento de sua inteligibilidade. Os desenhos são, de algum modo, formas de exploração real e processos constitutivos da sua compreensão (SARMENTO, 2011, p. 40).

Para o autor, assim como na brincadeira de “faz de conta”, desenhando, a criança, dotada da capacidade de criar e comunicar, expressa a sua interpretação do mundo e das regras sociais no contexto em que está inserida. No desenho e na brincadeira, a criança busca o prazer e diversão, mas busca também incidir na realidade e comunicar suas leituras e sentimentos, a partir das situações que cria.

“Toda criança desenha”, afirma Albano (2013, p. 15), para iniciar sua defesa de que o desenho, assim como o gesto e a fala, também é uma linguagem. A autora compreende o desenho como registro e, portanto, como a primeira escrita da criança. A criança, enquanto desenha, está afirmando a si e a sua forma de influir no contexto que em vive, de lançar-se à frente. Para Albano (2013), há um movimento do interno para o externo e do externo para o interno, pois, ao mesmo tempo que a criança causa modificações ao desenhar, ela também se modifica enquanto desenha, mesmo antes de ter uma compreensão intelectual desse processo.

Para a criança, o desenho é uma atividade global, segundo Derdyk (2015), que reúne um conjunto de potencialidades para expressar a forma pela qual ela sente existir. Na ação de desenhar, a criança, como ser integral, desenvolve aspectos emocional, intelectual, físico-motor, social e criador. O desenho da criança pode ser o meio pelo qual o adulto, no papel de educador, pode conhecer a criança, reconhecer suas conquistas, conhecer seus saberes e valorizar suas formulações.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a criança começa, aos poucos, a tomar consciência de si e do meio no qual está inserida. Nesse processo, passa a representar elementos que antes não percebia; começa a representar de forma que antes não era possível; começa a criar histórias a partir do desenho. Essas atitudes irão contribuir para o desenvolvimento integral da criança, como também irão permitir que esse desenvolvimento seja reconhecido.

O desenho, além de atividade cognitiva, é movimento. O prazer do gesto é mais facilmente reconhecido quando as crianças estão começando a desenhar e seus traços refletem uma descarga motora cheia de energia. Com a aquisição do controle do gesto, a criança, que começa a desenhar de forma desordenada, vai conseguindo segurança ao segurar o lápis, vai tomando consciência do espaço do papel e do seu gesto. Desse modo, à medida que ela desenvolve seu desenho, também desenvolve sua motricidade fina. O movimento desordenado, muitas vezes, segundo Peralta-Castell (2012), gerado pela movimentação do ombro, como na fase da garatuja, gradativamente passará a ser um movimento baseado no cotovelo, para depois ser um movimento do pulso e dedos, possibilitando que detalhes cada vez mais específicos sejam feitos. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 120):

A maioria das crianças, nesta fase, aborda as garatujas com grande entusiasmo, pois a coordenação entre o seu desenvolvimento visual e motor representa uma conquista muito importante. A fruição dessa nova descoberta estimula a criança a variar os seus movimentos.

Diversos autores abordam o desenho infantil e seu desenvolvimento em suas obras, tendo elaborado diferentes classificações para as etapas desse movimento. Quero defender aqui a importância de conhecer esse processo, não como uma forma de classificar e reduzir a criança para encaixá-la em determinado estágio de desenvolvimento, entendendo que

As teorias, sem uma compreensão prática, sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação, escudo contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho. Por outro lado, evitar teorias e conceitos seria negar a natureza epistemológica do adulto e da criança, em suas manifestações expressivas (DERDYK, 2015, p. 54).

Além disso, quando o professor compreende que o desenho tem um processo de aprendizado, ele pode pensar sobre o seu próprio desenho. Durante a experiência de monitoria na disciplina de Arte e Educação, percebi que a maioria dos estudantes param de desenhar ainda na infância e a leitura que faziam de seus desenhos é de que eles eram “feios”. A partir de então, eles afirmavam: “eu não sei desenhar”. Compreender que seu desenho é infantil, pois ele parou naquele momento, e não pela incapacidade de desenhar, coloca esse adulto na posição de empoderamento para mudar a condição de “eu não sei desenhar”, pois compreende a sua capacidade de retomar esse processo, se for da sua vontade. Assim como ele parou de desenhar, ele pode retomar e voltar a desenhar. Compreender o desenho como uma linguagem que pode ser desenvolvida também desmistifica a ideia de “dom”, pois, conhecer o processo que leva uma pessoa a desenvolver técnicas e formas de representação revela o tempo dedicado ao aprendizado, enquanto o “dom” se trata de um talento inato de

poucos sujeitos, que desconsidera o processo de aprendizagem e a possibilidade de resgate por aqueles que não o possuem. Para continuar pensando sobre o desenho como uma linguagem, vamos explorar, no tópico seguinte, o desenho no contexto escolar.

2.3 O lugar e o tempo do desenho na escola: uma linguagem que se cala

No caminho do desenvolvimento do desenho infantil, há uma bifurcação. Quem continua em frente, percorre o caminho completo. Quem segue o caminho do lado, perde a segunda metade da viagem. Neste tópico, pensaremos como a escola se relaciona com o encurtamento ou total desvio desse caminho que leva as pessoas a parar de desenhar.

Albano (2013) percebe que o desenho, assim como a brincadeira, representa uma conduta própria da criança, já que o adulto não desenha se não for artista. Porém, a autora entende que a perda do desenho não está ligada ao amadurecimento e envelhecimento do indivíduo e que não é natural a atrofia de uma linguagem que é tão viva na infância. “Em poucos anos, o que antes era uma certeza, algo inquestionável como correr e jogar bola, parece algo inacessível, próprio apenas de artistas” (ALBANO, 2013, p. 44). O desenho como linguagem se cala e dá lugar à certeza da negação: “eu não sei desenhar”.

Os autores que abordam o desenho infantil e que fundamentam este texto se dedicam a pensar motivos que levam as crianças a parar de desenhar. Albano (2013) nos apresenta a realidade de vida anterior à industrialização e ao próprio sentimento de infância, que nasce na separação social entre adultos e crianças. As brincadeiras, danças e ornamentos eram ligados aos ritos religiosos e crianças e adultos estavam lado a lado, produzindo e vivenciando esses momentos. Porém, com a industrialização, em que a produção é subordinada ao lucro, separa-se a produção do lazer. O trabalhador passa a não ter ligação com o que ele produz e, para se divertir, consome a produção de massa.

A autora acima ainda traz a reflexão que, desse modo, o indivíduo comum perde o seu desenho, assim como perde a expressão individual, pois passa a consumir a produção massificada, tendo em vista que, agora, ele próprio é a massa. A Arte, por sua vez, deixa de ser uma manifestação da vida. A Arte agora está separada da vida, reclusa a espaços como museus, um espaço pertencente a artistas e intelectuais da área. Acontece também a separação entre adulto e criança, e as escolas surgem como um lugar físico dessa separação. As brincadeiras, danças e etc. ficam com as crianças, enquanto o adulto fica com a produtividade da sociedade moderna. Penso que é importante trazer essa contribuição de

Albano (2013) para este tópico, pois, esse distanciamento entre o adulto e a infância, entre a Arte e o cotidiano como manifestação da vida, chega até a escola da atualidade. A autora, assim como Derdyk (2015), Lowenfeld e Brittain (1977), percebe que a ruptura com o desenho acontece principalmente quando a criança entra em processo de alfabetização.

É nessa fase que, geralmente, os pequenos estudantes passam da Educação Infantil para a primeira série do Ensino Fundamental, série em que são alfabetizados. A mudança de uma etapa para outra tende a ser algo muito significativo, pois, na Educação Infantil, a brincadeira e as interações são o foco, uma vez que essa etapa não tem objetivo de promovê-los para a etapa seguinte, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Quando acaba a Educação Infantil, vem o período de alfabetização, no primeiro ano do ensino fundamental. A sala de aula muda, o tempo de brincar se limita ao curto recreio. A atenção é toda voltada para o processo de aprender a ler e escrever. Essa se torna a principal prioridade.

Para Albano (2013), o tempo da alfabetização entra em oposição às necessidades fundamentais da criança, como a brincadeira e suas outras formas de expressão. Assim, a mecânica da alfabetização faz com que a criança abandone as linguagens das quais ela se utilizava para então adquirir uma escrita aprendida e convencional. A autora aponta como esse processo acontece, como uma expressão da força do adulto sobre a criança, pois há um desprezo pelas linguagens infantis e, enquanto a criança domina o código da escrita, ela também vai sendo dominada. Assim, “A alfabetização nos apresenta, então, o problema sobre dois aspectos: o primeiro, que é a aparente substituição de um código por outro; e o segundo, que é a maneira como o processo de alfabetização ocorre” (ALBANO, 2013, p. 59).

De encontro a isso, Derdyk (2015, p. 103) afirma:

A escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização podem inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil. Verifica-se, na maioria dos casos, uma diminuição da produção gráfica, dependendo das técnicas utilizadas na escola para a alfabetização: a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho.

Além da urgência da alfabetização, também podemos observar que o desenho, que anteriormente era o principal meio de comunicação gráfica, agora é secundarizado pela escrita, apresentada como uma nova e mais eficiente forma de se comunicar, pois a palavra escrita está presente no cotidiano delas e há um grande estímulo para o aprendizado. “Nos primeiros anos escolares, o problema parece estar centrado como a prioridade dada à alfabetização, porque ocupa todo o tempo da criança na escola. Porém, nos anos seguintes, o

problema se agrava, o desenho acaba ficando espremido nas sobras de tempo” (ALBANO, 2013, p. 62). As crianças passam a ter um tempo reduzido para a aula de Arte que, enquanto disciplina, também compete com as outras áreas, inclusive Português e Matemática, disciplinas classificadas como as mais importantes.

Ainda carregamos uma forte herança do modelo tradicional de educação, como Freire (2014) denuncia. Esse modelo de educação compreende o estudante como mero receptor de conhecimentos que devem ser transmitidos pelos professores, figuras detentoras de todo o conhecimento. Esses conhecimentos são matérias descontextualizadas da sua realidade e de seus interesses, que servem principalmente para responder a questionários e testes que têm o caráter de promover o aluno para a seriação seguinte ou aprová-lo em cursos ou vestibulares, para se tornar produtivo à sociedade.

Dessa forma, os estudantes não são construtores do seu conhecimento, mas apenas reprodutores que precisam de aprovação. Esse modelo educacional, herança da colonização e da educação dos jesuítas, aprofunda a relação de poder entre adulto e criança. Desse modo, no decorrer da história, “o exercício de poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou, nos processos educativos, fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para a sua formação” (LEAL, 2004, p. 20).

E Larrosa acrescenta:

A escola moderna nasce com essa sutil operação que permite organizar a conquista como uma empresa pedagógica. Num primeiro momento, na forma de evangelização e, num segundo momento, na forma de processo civilizatório. Tal dispositivo permitiu que a desigualdade se tornasse não só tolerável, mas também produtiva no esquema colonial moderno (LARROSA, 2018, p. 182).

Em meio a essa realidade, o desenho na escola perde espaço à medida que novas matérias são introduzidas ao currículo escolar, sendo sempre classificado como menos importante frente a outras disciplinas. A escola, segundo Larrosa (2018), foi uma invenção grega. O termo escola deriva de *scholé* e se relaciona com o termo tempo livre. Em sua origem, a escola era um espaço onde as pessoas encontravam tempo para atividades como ler, escrever, falar. Isso difere da escola contemporânea, na qual o tempo livre da brincadeira é curto e definido. Já o tempo destinado à Arte é reduzido ou encarado como preenchimento da

rotina. Desse modo, a escola se distancia de um local onde a criança possa viver sua singularidade e se reafirma como um local de massificação.

Duarte Júnior (1991, p. 34-35) afirma que a escola:

Inicia-nos desde cedo nas técnicas de esquitejamento mental, separando razão e sentimentos. Isto é compreensível segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo. [...] Não interessa que as pessoas elaborem a sua visão de mundo, a partir da realidade concreta onde vivem. Importa, sim, a padronização do pensar.

Diante disso, é possível perceber que desconsideram a criança como capaz de dar sentido e estabelecer relações na ação de desenhar, tirando sua oportunidade de se expressar por meio dessa linguagem. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a interrupção do processo de desenvolvimento do desenho infantil causa a perda da capacidade criadora nessa linguagem, pois “as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 48). Ela deixa de criar. E, embora possa até receber a ordem de criar, ela não consegue, pois isso é reflexo de outros processos por que ela passou, e a atividade artística não pode ser imposta dessa maneira.

Goldberg (2012) concorda com esses autores e afirma, referindo-se à criança:

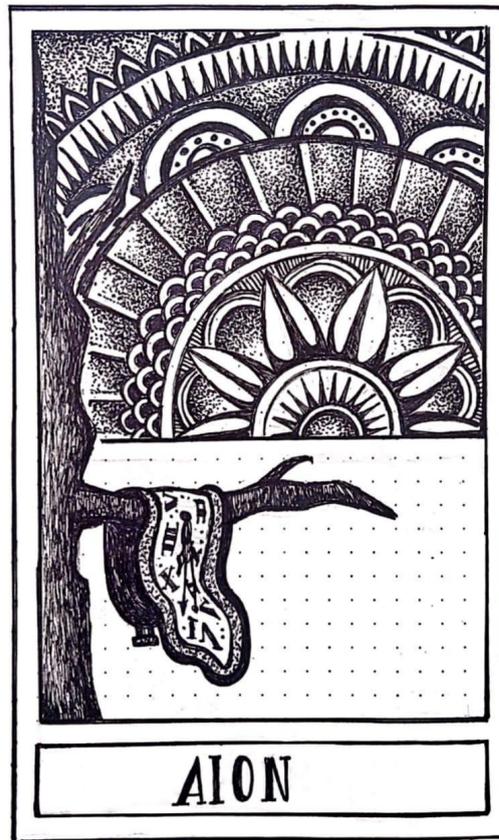
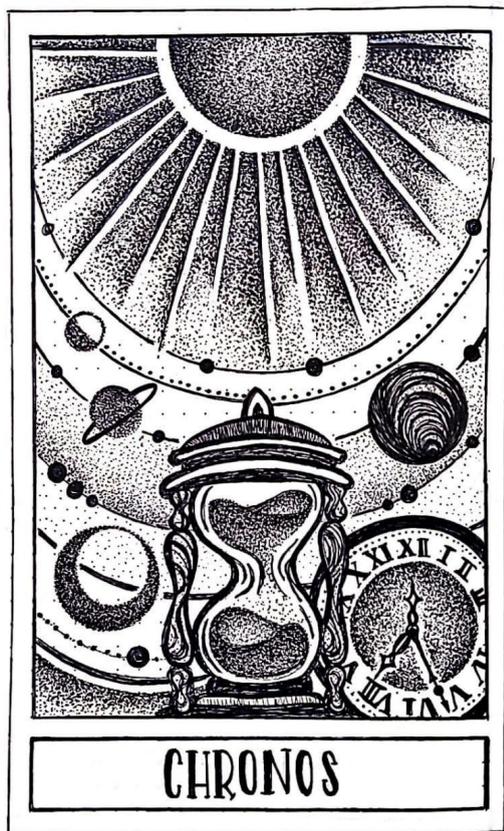
Privá-la da evolução de sua capacidade criadora que opera pela arte é privá-la da descoberta de si mesma e da expressão única que teria acesso através da linguagem simbólica da arte, o que é muito sério e traz lacunas irreparáveis na formação dessa criança em indivíduo adulto (Ibidem, p. 66).

A autora ainda defende a perspectiva (auto)biográfica do desenho, enquanto elemento de construção existencial da criança. Segundo ela, antes de se biografar pela escrita, a criança o faz pelo desenho, configurando o “autobiografismo”, processo em que a criança desenvolve sua biografização por meio do desenho, espaço de expressão e representação das figuras de si derivadas de seus mundos de vida (GOLDBERG, 2021). Ao parar de criar seus próprios desenhos, a criança deixa de se expressar como ser no mundo e de se entender como agente criador, agente que pode transformar a si e ao seu meio, tornando-se insegura por acreditar ser incapaz de realizar uma atividade que revele seus gostos, suas vontades, sua subjetividade. Desenhar é a forma como a criança organiza aquilo que ela sabe e aprende, é a forma como ela se expressa, se entende e entende aquilo que a rodeia.

Diversos motivos podem levar alguém a parar de desenhar e um deles seria o autoritarismo. Assim, é preciso romper com as formas de autoritarismo na relação com as crianças. Para concluir este capítulo, trago esta citação, como uma inspiração para encorajar esse rompimento de práticas autoritárias que desconsideram as crianças:

É importante, em primeiro lugar, conhecer profundamente as crianças. Não apenas o conhecimento que se pode adquirir nos livros, mas se dispor a observar atentamente suas crianças. É importante também estar consciente do seu poder, pois é através dele que se divide o tempo e se distribui espaços. E, então, começar a se perguntar do porquê de tão pouco tempo e tão pouco espaço para a atividade de desenhar. E se indagar ainda onde está o seu próprio desenho: em que tempo e espaço ele se perdeu (ALBANO, 2013, p. 76).

Nesse sentido, convido-os a continuar comigo neste caminhar. No próximo capítulo, vamos encontrar estudos da Filosofia sobre a infância, buscando conhecê-la profundamente, não como algo que já traduzimos, definimos e determinamos, mas como sujeitos com toda a potencialidade que sua forma de ser e estar no mundo se apresenta a nós. Me acompanha?



**CAPÍTULO 3 - A ALTERIDADE DA INFÂNCIA: A NATUREZA DA GENTE NÃO
CABE EM CERTEZA NENHUMA**

*“Tem horas antigas
que ficaram muito mais perto
da gente do que outras, de recente data.”*

João Guimarães Rosa

3. A ALTERIDADE DA INFÂNCIA: A NATUREZA DA GENTE NÃO CABE EM CERTEZA NENHUMA

Aqui, encontramos-nos em uma parte da travessia que nos pede coragem. Digo isso, pois, o que encontrei nesse caminho me inquietou, tirou-me a sensação de saber para onde eu estava sendo levada, a sensação de controle da caminhada. Sem saber quanto tempo levaria, aproveitei o caminhar e o tempo se apresentou de outra forma. Esse caminho teve um começo e, a seguir, o presente.

Iniciei esse caminhar na disciplina intitulada “Diferentes Olhares sobre a Infância”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC em 2019, como ouvinte. Nessa experiência, deparei-me com a filosofia entrelaçada à infância, à poesia de Manoel de Barros e às discussões que, até então, me eram desconhecidas. Posteriormente, lendo *Grande Sertão: Veredas*, deparei-me com um trecho que traduziu o sentimento ao cursar a disciplina: “A gente quer passar o rio a nado e passa; mas vai dar em outra banda e num ponto muito mais embaixo, muito diverso do que em primeiro se passou” (ROSA, 2019, p. 32). Assim me sinto, como se nesse caminho percorrido eu encontrasse um rio que corta a estrada. Poderia voltar, poderia seguir pela margem, em segurança. Entrei nesse “rio”, contudo, pensando que sairia em um lugar, mas saí em outro, e tenho desfrutado esse encontro com o diferente.

Para chegar a essa diferença, iniciarei a partir do que conhecemos, o que não nos é diferente. A infância é conhecida por todos nós, afinal, nós já fomos crianças. Pode ser definida como “algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 2015, p. 230). Nesse sentido, a infância é considerada um objeto de estudo de diversas áreas. Temos livros sobre o seu desenvolvimento, reflexões sobre o seu lugar na sociedade, políticas públicas para atender às suas necessidades, propostas de educação para alcançar os melhores resultados. O mercado tem uma diversidade de produtos para o seu consumo, brinquedos, roupas, música, produções audiovisuais, livros, dentre tantos. Tudo isso baseado no que já sabemos e no que esperamos da criança. “Sobre a infância temos sempre a pretensão de sabermos muito. Seja por termos sido, todos, crianças, seja por termos crianças ao nosso redor ou ainda por dedicarmos-nos ao cuidado, proteção, estudo ou educação das mesmas” (LEAL, 2004, p. 21).

Estudos sobre infância vêm sendo realizados, expandindo a compreensão dessa como agente na sociedade em que se insere. Porém, a ideia de infância como primeira etapa da vida, com início e fim, que demanda uma preparação para o futuro, marca a relação entre o

adulto e a criança. Essa relação se baseia em uma “visão adultista e individualizada de sujeito, marginaliza as crianças da participação da sociedade” (CASTRO, 2013, p. 21).

Entretanto, Larrosa (2010) nos convida a pensar a criança como “um outro”, como um estrangeiro desconhecido, que está

[...] além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio [...] É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses selvagens que não compreendem nossa língua (Ibidem, p. 230-231).

A infância não é o que já sabemos e nem o que ainda não sabemos, é algo que escapa, subverte, uma presença enigmática.

Chegamos enfim à diferença. Pensar a infância como um outro é pensar na “alteridade da infância”, a profunda diferença da criança em relação ao mundo e a nós, um universo em que nossos saberes não comandam e que escapa aos saberes e práticas de captura.

Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com exigência de hospitalidade que não aceita a medida da nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância (LARROSA, 2010, p. 232).

Olhar para uma criança pensando em enquadrá-la em estágios, defini-la com base no que se sabe sobre infância, acreditar que o adulto tem o poder de ensinar tudo que lhe falta, é silenciar tudo que pode partir dela. A tentativa do adulto de silenciamento da língua estrangeira da infância não significa que as crianças silenciem por não ter o que comunicar. A “Infância e alteridade transbordam, ‘subvertem’ essa lógica, não como desobediência, porém como afirmação de modos próprios de ser, estar e habitar o mundo” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 55). Assim, a infância escapa e o mundo adulto não a alcança.

O desafio de pensar a infância desse modo nos tira do terreno seguro de encarar o (que acreditamos que é) conhecido e nos coloca de frente para um universo desconhecido; tira-nos da posição de controle de quem sabe e, baseado nisso, consegue se antecipar e, então, definir o universo infantil. Desequilibra as nossas certezas, pois essas não cabem aqui. Talvez alguém me pergunte: para que se colocar nesse lugar instável, se ele causa tanta inquietação? Respondo que, nesse momento, coloco-me nesse caminho para assumir a minha condição de incompletude, me permitir o movimento de constante formação e seguir minha travessia. Além disso, depois do banho no rio, nem eu e nem o rio somos os mesmos, em referência a Heráclito (1996).

Na continuidade deste capítulo, vamos abordar discussões em torno de como a modernidade tem compreendido e se relacionado com a infância.

3.1 Infância e modernidade

Para iniciar este tópico, apresento a alegoria do olhar de Duarte Júnior (2010), como forma de pensar a ascensão ao pensamento da sociedade moderna. Segundo o autor, no medievo se olhava para cima e para trás, pois os homens acreditavam que sua capacidade de causar transformações no mundo era mínima, uma vez que este mundo é criação divina concluída e perfeita como o criador, e, desse modo, os olhos estavam voltados para o passado e para o céu. Com o avanço naval e a descoberta de novas terras, o homem passou a enxergar o mundo como algo que ainda não tinha sido concluído. O olhar se voltou para baixo e para frente; para o humano como construtor da realidade e para o futuro, onde essa realidade será diferente. Assim, inaugura-se a ideia de progresso, de um futuro melhor construído a partir do trabalho e esforço humano.

Nesse sentido, Frota (2007), ao fazer um resgate histórico da forma de enxergar a criança pela sociedade, leva-nos a compreender que o conceito de “infância” inicia-se com a modernidade, pois, antes desse período, não havia essa separação, tal como existe hoje. A partir da ascensão da modernidade, temos um projeto em que a vigilância e o controle, segundo Marín-Díaz (2010), procuram orientar e regular o indivíduo para que chegue à idade da razão e, assim, assumam seu próprio governo. No contexto da sociedade industrial moderna, o agrupamento por idades, faixa etária, serve à elaboração de normas de comportamentos necessários para definir o lugar social dos indivíduos que constituem essa sociedade. “Nesse cenário mais amplo, a concepção de criança das sociedades modernas apresentou-se como uma fase de preparação para a vida produtiva, determinando um deve ser desses sujeitos ainda não prontos, imaturos” (CASTRO, 2013, p. 17).

Assim, a partir do século XX, a Psicologia passou a expressar seu interesse sobre o desenvolvimento infantil, a partir de teorias que evidenciam uma visão gradualista, de progresso linear, em fases ou estágios, que farão essa criança se tornar um adulto. Segundo Sarmiento (2011, p. 30):

[...] a este viés psicologizante se adiciona uma visão largamente predominante nos estudos sobre a infância, que tende a abstratizar a criança em torno de categorias-padrão ou estágios de desenvolvimento, que tem destes uma visão linear, progressiva e teológica, e que ignora os contextos sociais e da acção infantil. A abstração, linearidade e descontextualização social, assacáveis à tradição da psicologia do desenvolvimento.

Essas ideias chegam às crianças por meio das práticas educativas e da sua relação com adultos. De acordo com Marín-Díaz (2010), a partir do argumento de que a criança não

consegue por si desenvolver suas potencialidades nem realizar os cuidados de si, o desenvolvimento e o crescimento são os elementos centrais dos processos educativos e sua principal tarefa é a promoção desses. “Essas noções não só marcam como reforçam a condição de minoria e de estado em potência de certas faculdades e disposições nas crianças, como também desenham e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 97).

Assim, a concepção de infância na sociedade moderna se constitui como etapa inicial da vida, a primeira. Essa forma de pensar é marcada pela falta, incompletude e carência. Por aquilo que a criança ainda não é, mas poderá vir a ser no futuro. Para chegar aonde se espera, essa criança precisa passar por uma preparação para responder aos anseios da sociedade, tornando-se, então, um adulto produtivo. Como se a criança fosse vazia no seu presente; como se fosse um ser que precisa ser conduzida a ser completa, quando adulta, no seu futuro.

Esse entendimento sobre a infância, para Leal (2004), justifica a ideia de que o “universo adulto” poderia preencher a falta que a criança carrega, de forma que essa tem necessidade do controle e da educação do adulto. Isso apresenta a marca do caráter adultocêntrico na forma em que a infância é pensada, que aponta o adulto como detentor do poder e do saber na condução da criança ao seu futuro. Essa concepção de infância fundamentou os processos educativos ao longo do tempo e o exercício de poder do adulto na relação com a criança se apresentou nesses processos. Assim, as crianças são educadas para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico, em detrimento da sua própria formação.

Larrosa (2015) reflete sobre o nascimento de uma criança que carrega o novo. Do ponto de vista anterior, o nascimento pode ser entendido como o começo da cronologia de um indivíduo que se desenvolverá, ao passo que garante a continuidade da história da humanidade. O autor nos leva a pensar que o nascimento de uma criança é também o nascimento de uma novidade, um outro que está além do que sabemos, esperamos e queremos. Se é algo que não sabemos, não podemos antecipar. Assim, o nascimento suspende certezas e é um momento de descontinuidade, de um outro início, de uma “possibilidade enigmática” (LARROSA, 2015, p. 234).

Assim, podemos refletir, junto ao autor, sobre o papel da educação como uma realização do projeto da modernidade, na “captura pragmática da novidade” (LARROSA, 2015, p. 230) que cada criança traz ao mundo em seu nascimento, ameaçando a continuidade do que já existe, que conhecemos e conseguimos deduzir. Essa novidade é capturada e vendida ao mercado do futuro em nome do progresso, desenvolvimento e competitividade. Essa captura pode ser traduzida em

[...] sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável do mundo, converter as crianças numa projeção dos nossos desejos, de nossas ideias e nossos projetos (LARROSA, 2015, p. 230).

Negamos essa novidade ao silenciar a criança, ao iniciarmos ações de instrução sobre como viver em sociedade, sem considerar essa criança como alguém capaz de fazer e conhecer suas formulações.

O conceito de infância como fase inicial carrega a ideia de progressão e continuidade, segundo Kohan (2004). Esse autor afirma que a ideia de educar a infância como forma de produzir as mudanças sociais é inaugurada por Platão em *A república*, quando esse trata da educação adequada dos guardiões da *pólis*, com objetivo de alcançar uma *pólis* mais justa e melhor. A educação tem importância em conduzir à excelência e à virtude, e determinar uma ordem social. Nesse contexto, a

intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm se definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética, política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo e melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (KOHAN, 2004, p. 53).

Desse modo, a escola que se fundamenta na perspectiva de infância como etapa da vida em que a criança deve ser preparada para a fase adulta rompe com o entendimento que se tinha nos seus primórdios. A palavra escola deriva do termo grego *skholé*, e se refere a um lugar “com o senso de lazer, tempo livre. Assim, a escola nasce entre os gregos como um espaço com tempo liberado, ou seja, para poder formalmente perder tempo, para liberar o tempo dos seus habitantes” (KOHAN, 2019, p. 11). Dentro da escola, é possível viver de forma igualitária o tempo livre, e, fora dela, temos o lugar da produtividade e da desigualdade social.

A escola que conhecemos hoje é bastante diferente da ideia de *skholé*. O tempo livre, quando existe, limita-se aos poucos minutos do recreio e responde a uma rotina estruturada, baseada no melhor aproveitamento do tempo para o progresso. As rotinas preenchidas mostram que

[...] cada vez estamos mais tempo na escola, [...] mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como uma

mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2019, p. 23).

Isso acontece pois, ao longo da história, as escolas como instituição vêm sendo cooptadas pelo tempo *chrónos*. É muito familiar, a nós, pensar em tempo como uma sucessão contínua, que pode ser quantificada, contada, dividida em partes. Podemos expressar esse tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, décadas. Relógios e calendários organizam a nossa vida e orientamos nossa ação com base nessa quantificação do tempo. Kohan (2004) traz do grego clássico o termo *chrónos*, que define essa organização de tempo aqui descrita e justifica a definição da infância como fase com início e fim.

Chrónos, segundo Kohan (2019), é o tempo do capital e do mercado. Orienta a escola contemporânea a responder de forma produtiva à organização temporal experimentada no seu espaço. O autor afirma não haver presente na escola, pois são valorizados o passado (experiências escolares anteriores) e o futuro (para o qual as crianças são preparadas).

O tempo parece permear as discussões sobre a infância e sobre a escola que aqui foram feitas. Entendendo que essas podem ser ampliadas e fundamentada em Kohan (2004), faço um convite para continuarmos pensando sobre tempo e infância. Há uma outra forma de pensar a relação tempo e infância? Existe um outro tempo diferente desse que é quantificado? No tópico seguinte, vamos seguir por uma outra possibilidade.

3.2 Infância, temporalidade e experiência

“Infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição de experiência” (KOHAN, 2004, p. 54). Iniciamos com esse trecho de Kohan (2004) para começar esta discussão. Sem negar a definição cronológica, o autor nos convida a pensar a infância como uma condição de experiência. Para isso, compartilho a compreensão de experiência como “capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2019, p. 28).

Para contribuir com essa discussão, Kohan (2004) se reporta a Agamben (2001), que indica o infante como sujeito de linguagem e a infância como ausência da linguagem e, por

essa falta, a infância é também a busca de linguagem. É na infância que o ser humano aprende a falar. Assim, o humano precisa da infância para se constituir como sujeito de linguagem. A condição de falta e de busca revela, também, a condição de experiência.

Assim como a concepção de infância como fase da vida se relaciona com o tempo definido como *chrónos*, que enumera e ordena em passado, presente e futuro, tempo no qual a infância é a fase em que se prepara para a chegada do futuro, a concepção de infância como experiência requer pensar também em outra forma de temporalidade. Kohan (2004) nos apresenta o tempo *aión* como “intensidade de tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeral nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2004, p. 54).

Dentro dessa outra possibilidade, a infância não é “apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55). Esse é o tempo do encontro que está presente e inteiro naquela ação. A criança brincando, desenhando, criando e encontrando narrativas, está ali presente em sua ação. “O tempo do presente, do estar presente, inteiramente no que se faz, na vida que se vive” (KOHAN, 2019, p. 13). Retomando a ideia de experiência como algo que nos passa e nos marca, nos forma, nos transforma, a infância como experiência acontece em *aión*, pois é preciso estar presente e inteiro para que algo nos atravesse e nos transforme.

O autor nos apresenta duas formas de pensar a infância: a temporalidade em que ela se encontra e o espaço por ela ocupado. Embora sejam duas formas para cada um desses conceitos, não se trata de uma dicotomia que, frequentemente, compõe os pensamentos da modernidade, pois uma não anula a outra; as duas coexistem, se relacionam e são igualmente legítimas. Para abordar esses conceitos, apresentarei duas trilhas: a trilha *chrónos* e a trilha *aión*.

Vamos seguir a primeira trilha: *chrónos*. Ela se inicia com a temporalidade da História, uma sucessão contínua de condições para os acontecimentos e efeitos desses. Essa trilha se ocupa do espaço da macropolítica, do Estado e do pensamento hegemônico. Pauta uma infância majoritária, conceituada pela continuidade cronológica, em que a criança será educada para o progresso, conforme o modelo definido nos espaços molares que definem e orientam a infância de forma oficial, a partir de políticas públicas e documentos como parâmetros para a educação escolar, estatutos e conselhos tutelares.

A segunda trilha, *aión*, tem o devir como seu modo de temporalidade. Aqui encontramos a descontinuidade, rotas alternativas, experiências. Tratamos aqui de uma

infância minoritária, pois é uma infância que não segue o curso estabelecido, que interrompe, resiste e, em linhas de fuga, apresenta a sua dimensão criativa e potente. É minoritária, não por um viés quantitativo, mas por partir de lugares excluídos e silenciados historicamente; o devir é minoritário. Essa infância ocupa o espaço da micropolítica, das novas potências infantis, das rupturas, das rotas de fuga. No espaço molecular, a diversidade escapa às definições e enquadramentos em estágios, fases ou etapas.

A escolha de separar em trilhas foi feita como uma tentativa de definir e tornar simbólico aquilo que inicialmente me parecia abstrato. Embora tenha feito a escolha pela separação, não se trata de um conjunto de opções para escolher um caminho a percorrer, pois

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. [...] Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há de se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a interromper, diversificar, revolucionar (KOHAN, 2004, p. 63).

Desse modo, na primeira trilha, temos a infância, que já foi estudada e definida por diversas áreas, que se constitui como sujeito de direito, segundo Frota (2007), mas que foi capturada pela lógica da produtividade. Mesmo com tantos estudos e definições sobre a infância, quando entramos em contato com o universo infantil, percebemos que aquilo já oficializado não é suficiente para se relacionar com as variadas infâncias que coexistem.

A infância como experiência escapa das definições hegemônicas, e, nas suas “rotas de fuga”, que entendo aqui como as suas brincadeiras, narrativas e criações, ela afirma as suas “lógicas próprias, de intensidades, de indagações, de diferenças, de singularidades. Uma infância que se espicha pela vida e se mantém pulsante no humano. Talvez o que distingue o humano de outros animais seja sua capacidade de manter viva a infância” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 55). Essa infância “espichada” só é possível em *aión*, na temporalidade do devir, pois, em *chrónos*, a infância tem o seu limite definido e acaba na adolescência. Nessa perspectiva, o

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente e

futuro; algo sem temporalidade cronológica. [...] O devir é um encontro entre um adulto e uma criança [...] é uma forma de encontro marcada por uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa (KOHAN, 2004, p. 63).

Assim, o devir-criança nos acompanha independentemente da idade, como um atravessamento. É a “possibilidade de nos remetermos a qualquer tempo à uma infância que nos atravessa e nos permite individuações. É algo que nos permite escapar do poder do capital sobre a vida. É o que nos permite criar, experimentar novas formas de ser” (TEBET, 2019, p. 144). Pensar a infância dessa outra forma nos convoca a pensar sobre as rupturas e continuidades da nossa própria história, nos convoca a manter viva a infância e a possibilidade de criar e escapar às estruturas, encontrando novas formas de existir no mundo.

Seguindo por nossa caminhada, no próximo tópico apresento algumas aproximações entre os temas abordados nesta escrita: desenho infantil, filosofia e infância. Vamos?

3.3 O encontro entre o desenho infantil, filosofia e infância

Deparamo-nos, aqui, com uma encruzilhada, ponto em que os caminhos anteriores se encontram: o desenho infantil, a filosofia e a infância. Diante da mobilização em torno do desenho infantil que carrego comigo desde o início da minha formação como pedagoga, ao me deparar com essa outra forma de pensar a infância, foi inevitável relacionar desenho à infância, pois, me remete à infância que me habita e à infância viva, que me acompanha, e uma forma possível de experimentar a dimensão *aiônica* do tempo. Além de refletir sobre experiências individuais, a seguir, serão apresentadas relações entre os temas já citados.

A primeira relação estabelecida reflete sobre as práticas pedagógicas redutoras, remanescentes da pedagogia tradicional, e como essas podem servir à “captura pragmática da novidade” (LARROSA, 2015, p. 230) da infância no que se refere ao desenho. Ao reler em Derdyk que a utilização das teorias como mera aplicação são um “escudo contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho” (DERDYK, 2015 p. 54), percebi uma aproximação com a “captura pragmática da novidade” (LARROSA, 2010, p. 230) da infância, apresentada por Larrosa (2010). Essas duas ideias já foram apresentadas separadamente neste trabalho, mas aqui quero propor o encontro entre elas.

Desse modo, o adulto, quando se depara com a infância, resgata tudo aquilo que os espaços molares, segundo Kohan (2004), e a ciência, já definiram sobre ela. A legislação, os parâmetros para a educação, as teorias sobre o desenvolvimento são cristalizados como escudos, e o adulto se utiliza desses escudos frente àquilo que ele não consegue prever e

comandar. Quando o adulto se depara com uma criança, ele tem à sua frente um sujeito dotado de potencialidades. Porém, o adulto fundamentado em teorias e ideias já cristalizadas sobre a infância, antes de ver a criança como sujeito único e com potencialidades, acessa seus conhecimentos e logo enxerga uma criança hegemonizada. O adulto traça qual ação deve ter para prepará-la para o futuro, desconsiderando as suas potências no presente.

Na tentativa de encontrar uma forma mais concreta para essa reflexão, peço que tomem como exemplo uma turma de crianças de dois anos. A professora, ao chegar e pedir que as crianças desenhem, depara-se com garatujas desordenadas⁵. Reportando-se ao que estudou, ou seja, ao que se espera que uma criança alcance e às experiências de suas próprias infâncias, a professora propõe, no dia seguinte, a pintura de modelos prontos, xerocopiados, com objetivo de desenvolvimento do controle motor, uma vez que a criança “ainda não sabe” desenhar, pois “ainda não” apresenta representações figurativas. Porém, ela percebe que não pode deixar os lápis e giz de cera ao alcance das crianças, pois elas aproveitam a oportunidade e suas garatujas ganham o espaço das paredes, do chão, da porta, da mesa e das cadeiras.

Numa situação como a descrita acima, penso que olhar para as garatujas é se deparar com “o diferente” do universo infantil. Pois, vendo o desenho e não conseguindo fazer uma leitura simbólica, visto que a garatuja é abstrata, não traz representação figurativa, o adulto transforma a sua incapacidade de entender no que considera uma “falta” na criança, que “ainda não” sabe desenhar. Desse modo, o adulto levanta o seu “escudo do saber” e apresenta o modelo pronto, talvez como forma de solucionar a “falta”. Aquilo que era desconhecido se transforma, então, em algo que pode ser controlado. A sugestão de que os traços devem ficar dentro das linhas do modelo é uma possível “captura da novidade” (LARROSA, 2010, p. 230) que a criança apresenta a partir do seu desenho. Antes, as garatujas, que tinham uma potência de exploração do movimento, do espaço e do material, agora se transformam em pinturas que preenchem, ou não, um espaço delimitado. Transformam-se em algo que o adulto conhece, nomeia e até avalia, passando a ser algo útil ao desenvolvimento da criança. Mas isso não cala a expressão infantil. As garatujas nas paredes e em outros lugares me parecem a infância que escapa, que subverte, que encontra as rotas de fuga para existir, se fazer presente e agente, no mundo que habita.

⁵Seguindo as classificações de Lowenfeld e Brittain (1970), a primeira expressão gráfica da criança é chamada garatuja e compreende uma fase que se divide em três subfases: garatuja desordenada, garatuja ordenada e garatuja nomeada. No período da garatuja desordenada, a criança ainda não tem controle de seus movimentos e encontra dificuldade de permanecer no papel ou de usá-lo completamente, ou seja, quando não extrapola a margem do papel, concentra os rabiscos apenas em um pequeno espaço dele.

Isso me leva à segunda relação que faço entre os temas, sobre devires que ficam abandonados, quando as formas de captura silenciam as linguagens da infância. Embora, “etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar” (FROTA, 2007, p. 147), hoje entendemos que as crianças se comunicam utilizando diversas linguagens expressivas, e o seu silenciamento está relacionado a lugares minoritários, lugares “historicamente silenciados, negados, invisibilizados” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 49) que ocupam na sociedade, não sendo, desse modo, uma incapacidade de expressão.

Aqui, pensando sobre o desenho como uma dessas linguagens, faz-se importante reiterar que um grande número de adultos não desenha. Tal fato é apontado por Lowelfeld (1970), Derdyk (2015) e Goldberg (1999), dentre outros, que explicam que esses adultos param de desenha ainda na infância. Desse modo, “a maioria delas congela-se por toda a vida nesse estágio em que são assaltadas por tal ruptura” (VIGOTSKI, 2018, p. 105). Convido-os, então, a pensar sobre a palavra “ruptura”, na citação acima. O autor utiliza a palavra ruptura em referência ao processo de desenvolvimento que é interrompido. Porém, no tópico anterior, utilizamos essa ideia de ruptura como descontinuidade e possibilidades de subversão em *aión*, como devir.

O congelamento do desenho na infância é uma manutenção da hegemonia, de adultos que não desenhavam, uma continuidade da progressão cronológica em que se abandona aquilo que caracteriza a infância para tornar-se adulto. Nesse caso, parar de desenha é uma continuidade do pensamento hegemônico. Assim, a verdadeira ruptura, descontinuidade, desafio ao pensamento hegemônico é continuar a desenha. A ruptura, proposta por Kohan (2004), está em continuar desenhando, quando o pensamento hegemônico entende como uma continuidade normal o abandono do desenho. Podemos considerar que parar de desenha, ainda na infância, é o silenciamento de uma potência, de um devir?

Sobre os devires que se perdem no percurso de nossa vida, Castro (2013, p. 23) afirma:

O que está em estado nascente na infância é justamente a pluralidade do devir, as possibilidades diversas e múltiplas de ser que são abandonadas ao longo do percurso da história de cada um. Neste sentido a infância propicia um horizonte ético de potência e de ação (Charbonnier, 2012), uma vez que ela alude à conquista necessária de possíveis devires abandonados ou que caíram em desuso ao se tornar adulto.

Que devires ficaram para trás? O que fizeram com que eles fossem abandonados? Entender a infância como experiência que nos acompanha é assumir o poder de “descongelar” aquilo que nos foi capturado, pois, “por via da infância é possível recuperar o

que se perde ao se tornar adulto; é então através dela que se pode recuperar a potência inicial da ação criadora e inventiva” (CASTRO, 2013, p. 23), como defende a autora. Desse modo, sou levada a acreditar que resgatar uma criança desenhista é recuperar um devir que foi abandonado.

Por último, a terceira relação que estabeleço é do desenho como possibilidade de experiência dentro da perspectiva *aiônica*. Essa reflexão foi despertada a partir de Kohan (2019, p.13), ao afirmar que “*Aión* é o tempo da Arte (pela arte), brincadeira (pela brincadeira)”. Então, *aión* pode ser compreendido como desenhar (pelo desenhar), estabelecendo aproximação entre a brincadeira e o desenho, afirmando que as duas ações são “manifestação de uma necessidade vital da criança: de agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar” (DERDYK, 2015, p. 56). O desenho, assim, é uma possibilidade de brincar.

A aproximação entre a arte, a brincadeira e o desenho já foi feita anteriormente, por Albano (2013, p. 32), que afirma:

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação, estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isto desenha, por isto cria: porque brinca.

A arte em sua criação, a brincadeira e o desenho nos convocam à presença, à inteireza, ao corpo inteiro, e isso acontece no tempo *aión*, tempo da intensidade. Desse modo, o desenho (pelo desenho) se diferencia do desenho em que se obtém algum aprendizado a partir dele. Pensar o desenho por ele próprio é pensar o desenho como experiência. Dewey (1975) diferencia o desenho como experiência do desenho como mera atividade. No primeiro desses, a criança precisa estar verdadeiramente engajada na ação de desenhar e integrada com outras experiências que já teve; ao contrário, será uma mera atividade. Para o filósofo, “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados” (DEWEY, 1975, p. 14). Ou seja, na experiência, existe um movimento em que os elementos participantes se transformam de forma mutual.

Conversando com essa perspectiva, relaciono a possibilidade de modificação que uma experiência traz com a mesma possibilidade sendo oferecida pelo desenho. Para isso, retomo Albano (2013), que afirma a existência, na ação de desenhar, de um projetar-se, como o ato de lançar-se à frente que possibilita que a criança possa se ver e rever no processo. Reitera a

pesquisadora: “existe neste projetar-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A criança, mesmo sem ter uma compreensão intelectual do processo, está modificando e sendo modificada pelo desenhar” (ALBANO, 2013, p. 21). Dessa forma, encontro mais uma aproximação possível, em que, assim como na experiência, por meio do desenho, a criança transforma e é transformada.

Para concluir o capítulo, ainda cabe uma aproximação que escapa aos temas. Sobre a palavra experiência, Larrosa (2019) apresenta a sua origem no latim, *experiri*, experimentar. A raiz *per* nos traz a ideia de travessia, e *periri*, perigo. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso” (LARROSA, 2019, p. 27). A experiência como algo que “nos passa” coloca o sujeito da experiência como um “território de passagem” (LARROSA, 2019, p. 28), nos levando a pensar na infância como experiência no lugar de atravessamento, mas também como a travessia, pois, “manter viva a infância é uma ação que se dá no entre, no encontro, na experiência. É uma condição para fazer acontecer a ruptura, a descontinuidade, a mudança” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 55).

Conversando com a ideia de “meio”, retomo a citação de Guimarães Rosa (2019), que inicia a escrita deste estudo: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2019, p. 53). A infância *aônica* não fica no início; ela não se amarra ao tempo quantificado. A infância, como experiência, nos acompanha na travessia e nos atravessa. No percurso da leitura, o autor nos alerta várias vezes: “Viver é muito perigoso” (ROSA, 2019, p. 18), assim com o espaço do atravessamento de Larrosa (2015), que nos apresenta o sujeito da experiência como alguém que precisa estar aberto para que algo lhe passe, lhe toque, pois, caso contrário, se esse é sujeito, é firme, forte, inatingível, ele está fechado para outras possibilidades de ser e sua existência foi capturada.

Dando continuidade, no próximo capítulo serão abordados os caminhos teóricos e metodológicos para esta pesquisa.



4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E (AUTO)BIOGRAFIA: A LEMBRANÇA DA VIDA SE GUARDA EM MOMENTOS DIVERSOS

*“A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos,
cada um com seu signo e sentimento (...)
Contar seguido, alinhavado,
só mesmo sendo as coisas de rasa importância.”*

João Guimarães Rosa

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E (AUTO)BIOGRAFIA: A LEMBRANÇA DA VIDA SE GUARDA EM MOMENTOS DIVERSOS

Aqui podemos parar um pouco a nossa caminhada. Chego aqui como se chegasse a uma casa branca, que conheço bem, no topo de uma pequena serra. A casa tem duas redes armadas no alpendre e café recém-coado. Aqui podemos sempre compartilhar histórias. Das memórias de minha infância, lembro as narrativas que habitavam o alpendre que lotava de pessoas, nas noites à luz de lamparina e nas tardes de domingo. O tempo passou, hoje existe energia elétrica e meu avô já não está mais na rede à esquerda, mas as histórias continuam sendo compartilhadas nesse alpendre.

Assim como no alpendre, a narrativa também habitará este capítulo. A partir da perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, a seguir apresento os rumos metodológicos desta pesquisa para responder ao objetivo geral definido: investigar a relação entre as experiências de infância e de formação, referentes ao desenho no modo de ser professora. Trabalhei com duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (CE), por meio da história de vida.

De acordo com esse objetivo, compreendemos que este trabalho inscreve-se nos princípios da abordagem qualitativa, seguindo a concepção:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

Nesse caso, não há uma preocupação em “quantificar, mas, sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais” (MINAYO, 2012, p. 24), concepção que se alinha aos objetivos desta dissertação.

Ainda segundo Minayo (2012), outro elemento que confirma essa classificação é a relação constituída entre o pesquisador e a pesquisa, mostrando que existe uma identidade entre o sujeito e objeto. Isso se evidencia na introdução deste trabalho, na qual é explicitada a relação entre a identidade de autor e a construção social de sua trajetória, que estão diretamente ligadas à escolha do tema. A autora afirma que a pesquisa está vinculada à ação, e um problema intelectual deve, primeiro, ser um problema prático, entendendo que toda

pesquisa necessita partir de uma questão que norteará a investigação, como acontece neste caso.

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, vamos apresentar, a seguir, os motivos que fundamentam a escolha da pesquisa (auto)biográfica como caminho para encontrar respostas às questões que aqui investigamos.

4.1 Pesquisa (auto)biográfica: um caminho possível

Neste tópico, apresento, de forma inicial, as motivações teóricas que fundamentam a escolha da (auto)biografia como abordagem metodológica no âmbito da pesquisa social, qualitativa, para esta produção, partindo dos estudos de Delory-Momberger (2008), Passeggi (2008), Pineau (2006), Ferrarotti (2010), entre outros, como veremos a seguir.

Para iniciar, retomo a ideia de experiência de Larrosa (2019), como algo que nos passa, nos acontece, nos toca, nos transforma. Ser sujeito da experiência e ser território para que algo nos passe é estar aberto a ser atravessado e estar em travessia. Para isso, é preciso parar, romper com a rapidez com que se vive e sair do estado automático em que essa rapidez nos coloca, estando aberto e disponível para que algo nos passe e transforme. Assim, os saberes e os sentidos que atribuímos à nossa existência passam pelas experiências transformadoras que nos atravessaram nos nossos percursos de vida.

Larrosa (2019), pensando a educação e partindo da articulação entre experiência/sentido, reflete sobre a raridade de ser atravessado por uma experiência. Muito nos acontece em nossa trajetória de vida, mas, pela velocidade da informação e da organização das nossas rotinas, é cada vez mais raro que algo nos passe de forma realmente significativa. O autor apresenta o “saber da experiência” como o que se “adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para Delory-Momberger (2008), através da narrativa da própria história de vida, quem narra pode se apropriar da sua vida. Por meio dessa narrativa, o que conversa com o “saber experiência” se transforma em saber, de modo que atribuímos sentido ao que aconteceu. A narrativa é uma forma de acessar esse acontecimento de modo reflexivo e, a partir disso, empreender sentidos e apropriar-se da vida. Sobre isso, a autora afirma:

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções, segundo as quais apreendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós narramos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Desse modo, narrar a própria história de vida ultrapassa a ação de apenas contar acontecimentos; é apropriar-se dos papéis que foram desempenhados e, a partir disso, conhecer os valores e posicionamentos frente ao que foi vivenciado, pois “[...] a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida; não fazemos narrativa porque temos história; temos história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Assim, a experiência e a narrativa se encontram como processo formativo, pois é a partir das ações de “reconstrução inacabada da experiência” (CHENÉ, 2010, p. 133) que é possível compreender a experiência e apropriar-se dela, havendo uma emergência de saberes, partindo desse processo reflexivo da narrativa de experiências. Desse modo, segundo Souza (2006, p. 136):

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processos de formação e desenvolvimento.

Concordando com a citação anterior, no que tange à narrativa de si como processo de conhecimento, Ferrarotti (2010) apresenta o aspecto subjetivo e qualitativo das histórias de vida e das biografias como fonte de pesquisa científica para a produção de conhecimento no campo das ciências humanas, e tem sua legitimidade reconhecida a partir da crise do método de pesquisa científica tradicional. O autor defende que a tendência homogeneizadora seja repensada, de forma que a tradução em números e generalizações não alcancem o que está na vida cotidiana, nas subjetividades, na complexidade da vida humana, que podem ser acessadas a partir de escritas e narrativas de história de vida.

Ferrarotti (2010) afirma a necessidade de abandonar as tentativas de analisar os indivíduos em *frameworks*, ou seja, de forma fragmentada. Como o *frame* de um vídeo que pode ser analisado separadamente, esse *frame* é uma imagem que não revela o contexto em

que essa imagem se insere. Desse modo, o autor compreende que o nosso sistema social se forma a partir dos elementos, sentimentos, ações e crenças contidos em nossa história individual. Compreendemos, assim, os movimentos “desestruturantes-reestruturantes” (FERRAROTTI, 2010, p. 44) em que o individual e o social estão imbricados e, a partir da narrativa do sistema social, podemos nos apropriar do que é universal, social e histórico em que estamos inseridos. Neste sentido, Delory-Momberger (2008) concorda com a indissociabilidade entre individualização e socialização na atividade biográfica, pois

A atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles produzem como seres sociais. A atividade biográfica aparece como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 369).

Partindo dessa ideia, e em sua proposta de “ateliê biográfico”, sugere uma estratégia teórico-metodológica para fazer emergir as narrativas, de modo que seja possível articular os projetos pessoais e projetos coletivos. O “ateliê biográfico”, proposto pela autora, é um procedimento que encoraja a narrativa de vida numa dinâmica prospectiva. Nesse momento, passado, presente e futuro se relacionam, considerando “a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Na mesma direção, Pineau (2006) defende que o processo de história de vida, quando relacionado ao conceito de autoformação, pode levar à retomada do poder pelo indivíduo, que conquista a capacidade de apropriar-se de si mesmo, a partir da narrativa de sua história.

A nossa história de vida e as experiências que nos constituem atravessam a forma como estamos no mundo. O modo de ser professor também passa pelas experiências formativas que nos constituem, por exemplo, nossas experiências de infância e tantas outras que nos marcam e nos transformam. Desse modo, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1991, p. 17).

A narrativa (auto)biográfica, para Rocha e Souza (2013), como narrativa docente, é uma forma de valorização da vida, que se constitui e se organiza a partir de experiências e se torna acessível a partir da socialização da vida-formação em narrativas de experiências e histórias únicas. Portanto, “ao narrarem seus deslocamentos/travessias, as professoras se

percebem como protagonistas de suas experiências, podendo, ao mesmo tempo, recordar o passado, pensar sobre dilemas do presente e tecer explicações sobre a vida e a profissão” (ROCHA; SOUZA, 2013, p. 196). Como protagonista, a dimensão formativa da narrativa serve ao empoderamento e emancipação de quem se apropria da própria vida.

No tópico seguinte, vamos abordar os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos traçados por esta pesquisa.

4.2 Procedimentos metodológicos: entre escolhas e instrumentos

Os sujeitos desta pesquisa serão duas professoras, pedagogas, de uma turma da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (CE). Esse número foi definido, pois, cada turma conta com duas professoras, uma de maior e outra de menor carga horária. Isso acontece para garantir o direito ao tempo de planejamento dentro da carga horária semanal das professoras, assim como garantir o acesso à formação continuada promovida pela própria Rede Municipal de Educação de Fortaleza, que também acontece dentro do tempo destinado ao planejamento.

A escolha de pesquisar com professoras pedagogas se justifica no fato da formação em pedagogia habilitar profissionais para atuar no espaço da Educação Infantil e das séries iniciais. Sendo assim, essas profissionais trabalham diretamente com a infância no espaço escolar. Ao conviver com crianças nesse espaço, essas profissionais também estarão em contato com as formas de expressão das crianças, dentre elas o desenho infantil.

A formação em Pedagogia tem como característica a polivalência do profissional e, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no Artigo 5º, parágrafo VI, o pedagogo deve “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, online, grifo nosso), ou seja, essas profissionais têm o papel de lecionar diversas disciplinas, incluindo artes, em diferentes etapas da educação.

Assim, como são profissionais polivalentes em contato com a infância, o desenho infantil está presente em seu cotidiano de trabalho, podendo se manifestar como uma das linguagens às quais a criança se reporta para se comunicar, como registro gráfico que precede à escrita ou em referência a Artes como componente curricular no contexto do ensino

fundamental. No entanto, para este trabalho, a educação infantil foi escolhida como etapa onde essas professoras trabalham.

A definição da Educação Infantil como etapa escolhida para esta pesquisa se dá porque, nessa etapa, não há o objetivo de promoção, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Assim, não há reprovações, o que permite a utilização de processos avaliativos que acompanham o desenvolvimento integral da criança, como relatórios e portfólios, com a intenção de socializar esse desenvolvimento, objetivo principal da Educação Infantil, também segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. Sem a intenção de promoção e com o objetivo de desenvolvimento integral, a Educação Infantil pode ser um espaço de convivência com as linguagens da infância, dentre elas o desenho infantil.

A Rede Municipal de Educação de Fortaleza compreende que a Educação Infantil tem como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, de acordo com documentos como Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Tal fato reitera um caráter que se distancia da lógica produtiva da escola no contexto da modernidade. Isso se evidencia no trecho a seguir, retirado do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019):

O desafio da atuação docente é, assim, intencionalmente, acolher e articular experiências das crianças e a sua própria, enquanto profissional da Educação Infantil, em um projeto educativo coletivo que valoriza e enriquece as aprendizagens no grupo. Dessa forma, a BNCC parece reforçar ainda mais o movimento que já vem se constituindo na Educação Infantil, de garantir que o foco do currículo seja a promoção de experiências diversificadas de aprendizagem dos bebês às crianças, superando pedagogias de natureza transmissiva que não abrem espaço para a diversidade da experiência humana (CEARÁ, 2019, p. 113).

Neste trecho, temos a demarcação em relação às pedagogias transmissivas, indicando a necessidade de superá-las. Porém, essa demarcação é também uma afirmação de que elas ainda se fazem presentes na realidade da Educação Infantil. Um dos traços observados é a diminuição do espaço das outras linguagens expressivas quando a criança chega ao Ensino Fundamental. Essa ideia já foi comentada anteriormente aqui nesta pesquisa, no tópico 3 do capítulo sobre o desenho infantil. Derdyk (2015) e Albano (2013) apontam a diminuição do espaço do desenho após a alfabetização, afirmando que outras disciplinas são priorizadas e que as Artes têm seu espaço diminuído. Esse motivo também fundamenta nossa escolha de trabalhar com professoras de Educação Infantil, pois buscamos profissionais que tenham contato com o desenho na sua prática cotidiana. Outro fator considerado é a minha

aproximação com a Educação Infantil enquanto professora da rede municipal de educação de Fortaleza, atuando nessa etapa da educação.

A partir da compreensão de Cysne (2019), considero que narrar a própria história, algumas vezes, não é simples, diante de dificuldades como selecionar, ordenar as experiências e traduzi-las em palavra. A autora percebe que a (auto)biografia, como uma abordagem de pesquisa, permite que o pesquisador possa construir possibilidades que facilitem a emergência da narrativa. Assim, sigo nesse caminho metodológico para perseguir meu intento, que é investigar a relação entre as experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida.

Com objetivo de facilitar a compreensão das escolhas que venho fazendo, retomo o primeiro e segundo objetivos específicos: compreender as influências das experiências referentes ao desenho, vividas por professoras de Educação Infantil da Rede Municipal, em sua infância, no seu modo de ser professora; e conhecer experiências formativas das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal, sobre o desenho infantil e que fundamentam sua prática pedagógica. Para refletir acerca de tais objetivos, foi utilizada a entrevista narrativa, de Fritz Schütze (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A Entrevista Narrativa é uma entrevista considerada como semiestruturada, pois não é uma série de questionamentos seguidos. Para iniciar a narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), é preciso haver um momento encorajador que estimule a narrativa. O entrevistado possui o tempo que julga necessário para narrar, sem sofrer interrupções por parte do entrevistador. Para elaborar o momento encorajador na narrativa, trago a inspiração de uma atividade que acompanhei durante a disciplina de Arte e Educação, com a Professora Luciane Goldberg: a “Linha do tempo” (GOLDBERG et al., 2012; GOLDBERG; BEZERRA, 2012; GOLDBERG; SALMITO, 2013). Essa atividade tem como objetivo “resgatar processos formativos em arte, por meio das histórias de vida, a fim de identificar as práticas existentes em Arte no ensino, bem como suas fragilidades e precariedades”. Assim, os estudantes apresentam, da forma que desejarem, com total liberdade criativa, seja por meio de explicação expositiva com objetos, imagens, fotografias do passado ou de apresentação artística, vivências artísticas que tiveram durante a vida, ressaltando como era a arte na escola.

Partindo dessa inspiração, foi solicitado às professoras com as quais trabalhei, nesta pesquisa, que trouxessem, ao encontro da entrevista narrativa, objetos, fotografias ou outros elementos que fizessem referência às experiências com relação ao desenho na sua infância e na sua formação, pois esse é o interesse de investigação desta pesquisa. Assim como, na “linha do tempo”, a escolha dos elementos para impulsionar a narrativa será inteiramente das professoras. Além disso, para iniciar o momento da narrativa, apresentamos as seguintes questões: conte-me suas experiências com desenho na sua infância, suas experiências formativas sobre o tema desenho infantil e como o desenho se apresenta no seu fazer pedagógico.

Jovchelovitch e Bauer (2002) descrevem quatro fases para a entrevista narrativa. O momento citado acima se refere à iniciação, a primeira fase, segundo os autores, momento em que acontece o estímulo inicial que nos leva à segunda fase. O momento da narração central consiste na ação das professoras, que narram de forma livre, falando suas experiências com a escuta atenta do entrevistador e mínima interrupção por parte dele. A terceira fase consiste em, após a narrativa, o entrevistador realizar perguntas a partir da fala do entrevistado, a fim de elucidar questões, mas sem o objetivo de encontrar justificativas e racionalizações por parte do entrevistado. Seu objetivo agora é unicamente compreender algum elemento da narrativa que não ficou claro para o pesquisador. Por último, na quarta fase, o entrevistador pergunta “porquês” que podem contribuir para a análise da entrevista. Por exemplo, durante a narrativa, uma das professoras disse que não tinha talento para o desenho e seguiu com essa afirmação. Ao final, perguntei por que ela afirmava não ter talento, o que a levava a afirmar isso. O caso desse exemplo voltará a ser discutido mais adiante, mas se fez importante que aparecesse aqui, para tornar mais claro como acontece a quarta fase da entrevista narrativa.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, como forma de possibilitar uma análise aprofundada. A análise das transcrições foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003). Antes de explicitar os caminhos da análise, apresento a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta pelo autor.

Segundo Moraes (2016), a ATD, dentro da abordagem qualitativa, busca compreender e reconstruir conhecimentos sobre os termos investigados. Para o autor, a

[...] análise textual propõe-se a descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que,

seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita construir múltiplas interpretações (MORAES, 2016, p. 36).

A partir dessa compreensão, a ATD é um exercício de produção e expressão de sentidos; “pretende-se assim construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando e expressando, a partir da análise, os sentidos e significados possíveis” (MORAES, 2016, p. 36). Para isso, iniciamos definindo o *corpus* da pesquisa, que, segundo o autor, pode ser formado de textos já existentes, como documentos, por exemplo, mas também pode ser constituído por textos produzidos especialmente para o trabalho de pesquisa, que é o caso desta dissertação. Aqui definimos o *corpus* a ser analisado: as narrativas transcritas.

A utilização das transcrições como texto ou *corpus* tem como base algo defendido pelo próprio autor. Embora o termo “textual” no nome da proposta de análise se refira a produções escritas, o termo pode ser compreendido de forma mais ampla, podendo incluir imagens e outras expressões linguísticas, como transcrições de narrativas, registro de observação, anotações em diários diversos, dentre outros.

Definidos o início do caminho e o *corpus* da pesquisa, começamos então a caminhada pela ATD, e o primeiro trecho é nomeado por Moraes (2016) como envolvimento e impregnação. Nesse momento, encaramos o material de análise de perto, com um intenso contato a partir de leituras e releituras atentas, para que seja possível reconhecer as novas compreensões que emergem da narrativa. Porém, não basta ler e reler. Nesse momento da nossa caminhada, a

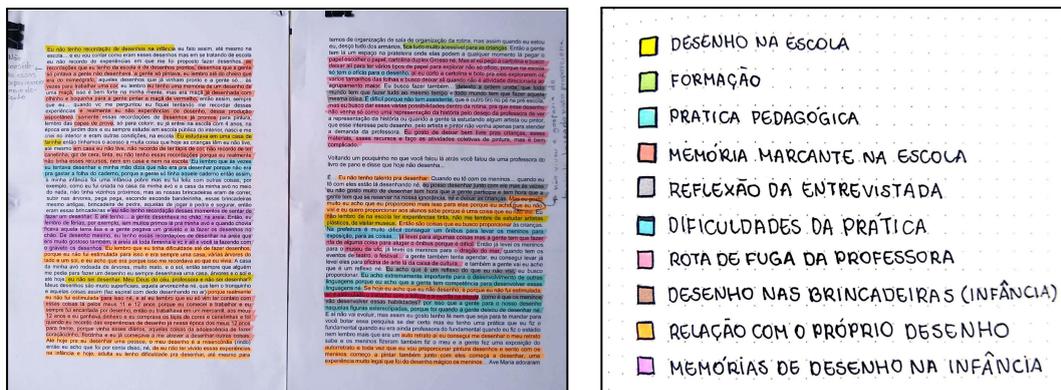
[...] impregnação persistente nas informações dos documentos do *corpus* passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar as ordens estabelecidas, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as ideias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico no limite do caos (MORAES, 2016, p. 42).

Esse processo de desconstrução e reconstrução se dá pela “unitarização” e posterior “categorização”. Explicando de outra forma, a unitarização é quando, a partir de uma leitura detalhada, fazemos uma desmontagem desse texto, separando em unidades os elementos que se aproximam em seus sentidos. A unitarização tem o objetivo de reconhecer unidades de significado ou sentido.

Para esta pesquisa, o processo de unitarização iniciou-se com a utilização de marcadores coloridos. À medida que a impregnação com as narrativas das professoras acontecia, fui fazendo marcações com cores diferentes (Fig. 22), definindo uma cor para cada

assunto encontrado e repetindo essa cor à medida que esse assunto aparecia novamente. A cada novo assunto e cor que emergia, anotava em uma legenda (Fig. 23), como as que vemos nos mapas dos livros escolares. Dessa forma, sempre que necessário, ia até a legenda para ver se o trecho lido cabia nos assuntos já delimitados por cores na legenda, ou se seria necessária uma nova cor para marcar o trecho.

Entrevista marcada com cores (Figura 22); Legenda criada a partir das marcações (Figura 23)



Fonte: Diário de itinerância.

Segundo com a caminhada pela Análise Textual Discursiva (ATD), a construção do mapa, organizando os elementos da narrativa, se configura como o momento de categorização. Segundo o autor, esse passo do ciclo da ATD se define como: “Comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. [...] A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica em nomear e definir categorias” (MORAES, 2016, p. 46). Além disso, o autor nos apresenta métodos para construir as categorias. Para esta pesquisa, compreendemos que o método indutivo é o que melhor se relaciona com nossa proposta. O método intuitivo:

implica em produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus*. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador organiza conjunto de elementos semelhantes. [...] Este é o processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes (MORAES, 2016, p. 45).

Em resumo, a ATD, no primeiro momento, propõe a decomposição em unidades de sentido; no momento seguinte, propõe estabelecer relações entre essas unidades, reunindo aquilo que se aproxima e, assim, construindo categorias.

Pronto, agora que passei pela impregnação em repetidas leituras, busquei desagrupar as unidades de sentido e organizá-las em categorias, chego então ao momento de reorganização e reconstrução. Aqui, o autor chama atenção para a emergência do novo, indicando que o pesquisador “precisa estar atento para a emergência do novo, surpreendente,

inesperado. É importante captar alguns dos *insights* auto-organizados e investir neles no sentido de explorar seu significado da forma mais completa” (MORAES, 2016, p. 67).

Após finalizar esse processo de encontrar nos textos as unidades de sentido e marcá-las por cor, me voltei à legenda de cores e temas, buscando então aproximações possíveis entre os temas, agrupando-os em categorias (Fig. 24). Assim, cheguei às seguintes categorias: 1) desenho da infância e 2) desenho na formação das professoras. No próximo capítulo, seguiremos com a análise das entrevistas, de acordo com as duas categorias emergentes. Contudo, antes precisamos entender mais um aspecto metodológico da pesquisa, no que diz respeito à ética na pesquisa com pessoas.

Cores agrupadas em categorias (Figura 24)

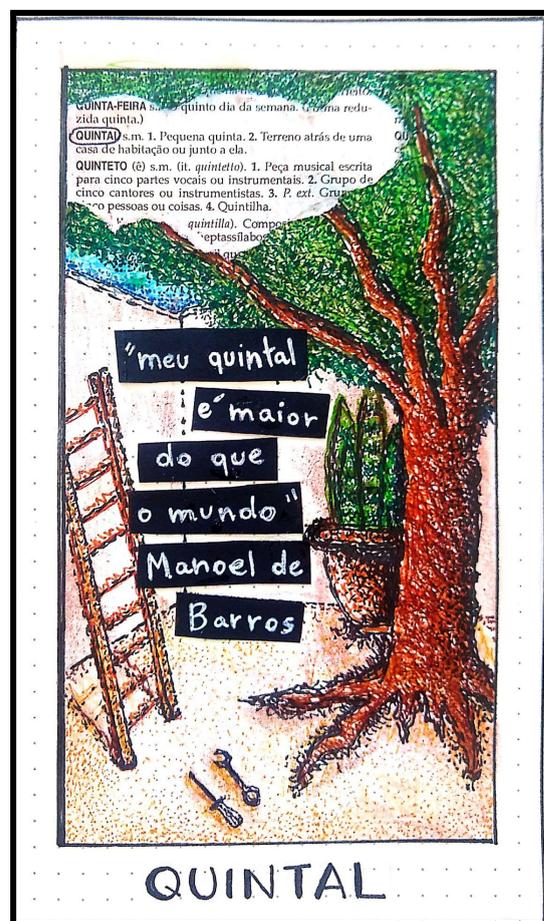


Fonte: Diário de itinerância.

Além da entrevista narrativa e da ATD, há mais um aspecto metodológico que nos acompanhou na travessia desta pesquisa. Do início ao fim, utilizei a inspiração do “Diário de Itinerância” de Barbier (2012), que se assemelha ao diário de bordo, para registrar observações de pesquisa de campo, mas que, além da função de registro, tem também uma função poética, podendo tomar caminhos não científicos, como desenhos, poemas, entre outros elementos. Os registros acompanharam cada momento da escrita deste trabalho. Inicialmente, eram registrados nele os caminhos que os pensamentos tomavam na construção do referencial teórico (Ver Apêndice 1), como mapas conceituais, que organizam o caminho da escrita. Depois, passou a ser um aliado no percurso da ATD, quando o diário se tornou espaço de anotações que contribuíram para as análises das entrevistas. Nesse percurso, os *insights* e possíveis relações foram se desenhando. Os desenhos das aberturas de capítulos desta dissertação também foram retirados do diário de itinerância, lugar onde os temas encontrados nos estudos para esta pesquisa puderam encontrar novas formas e sentidos.

Aproximando-me da finalização deste tópico, faz-se necessário apontar que, por ser uma pesquisa realizada com seres humanos – professoras de Educação Infantil –, esta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia. Segundo Souza (2014), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado anteriormente para as colaboradoras no momento em que entramos em contato, para marcar o encontro em que seria realizada a entrevista. Assim, antes de iniciar a entrevista, foi apresentado o TCLE (Ver Apêndice 2), esclarecendo elementos como a intencionalidade do estudo, os objetivos da pesquisa e a forma como a produção de dados aconteceria, garantindo a preservação da identidade das colaboradoras e a sua escolha de encerrar a sua participação quando desejassem.

No capítulo a seguir, vamos abordar o momento da entrevista e os contextos que rodearam esse momento. Vamos também, enfim, apresentar as nossas colaboradoras. Me acompanha?



CAPÍTULO 5 - CAMINHADA PELAS NARRATIVAS: ASSIM É QUE EU CONTO

*De cada vivimento que eu real tive, de cada alegria forte ou pezar,
hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. (...)
Assim eu acho, assim é que eu conto."*

João Guimarães Rosa

CAPÍTULO 5 - CAMINHADA PELAS NARRATIVAS: ASSIM É QUE EU CONTO

Aqui, iniciamos o capítulo que irá se debruçar especificamente sobre as narrativas das professoras entrevistadas, começando com um relato sobre como aconteceram as entrevistas. Depois, vamos apresentar os nomes escolhidos para cada uma delas, com a finalidade de preservar suas identidades. As duas professoras optaram por não definir seus nomes para a pesquisa, quando foram perguntadas se havia alguma forma como gostariam de ser identificadas. Diante da resposta negativa, ficou a meu cargo, como pesquisadora, definir a forma como seriam chamadas. Após definir os nomes, vamos para um breve relato de apresentação de cada uma delas, narrando o contexto e aspectos que vão nos ajudar a compreender elementos apresentados na análise. Por fim, vamos às análises, que serão organizadas em dois tópicos, cada um referente a uma categoria.

5.1 As entrevistas narrativas

Esta pesquisa aconteceu entre os anos de 2020 e 2022. Logo, a sua execução ocorreu exatamente no período de isolamento social, devido à pandemia, de escala mundial, da Covid-19, que nos desafiou a pensar outras formas de nos colocar no mundo, mas mantendo o distanciamento social. Diante desse contexto, as pesquisas também precisaram ser redefinir, de forma que coubessem dentro dos protocolos sanitários, para evitar a transmissão do vírus. Assim, o encontro para as entrevistas narrativas, que, originalmente, seria feito de forma presencial, aconteceu de maneira remota, online, utilizando ferramenta do Google para reuniões com videochamada, o Google Meet. Com a autorização das professoras, as chamadas foram gravadas, para que fossem transcritas posteriormente.

Antes de iniciar, temi que a entrevista perdesse profundidade, devido à forma como o encontro seria feito, mediado por computadores, com distanciamento. Pensei que talvez isso ocasionaria uma superficialidade na narrativa, que eu não conseguiria estabelecer uma relação acolhedora na reunião, e que, por esse motivo, as professoras não se sentiriam à vontade para falar. Após as chamadas, esse temor se desfez, pois, ficou evidente, para mim, que após quase um ano de isolamento, as partes envolvidas estavam se sentindo muito confortáveis com as máquinas que mediam o encontro. Afinal, toda a forma de trabalho delas havia se alterado para respeitar o isolamento, e a comunicação online estava diariamente presente em suas vidas.

Desse modo, posso afirmar que não houve perda em profundidade das narrativas. As duas professoras se mostraram confortáveis frente ao computador e celular que foram utilizados nas chamadas, e usavam fones de ouvido. Inclusive, ambas demonstraram preocupação com a qualidade do áudio. Perceber que elas estavam confortáveis me deixou segura para conduzir o início da entrevista com a pergunta detonadora, e, a partir de então, elas me apresentaram com duas narrativas de grande potência.

Vamos conhecer um pouco sobre as professoras? Começaremos com as semelhanças. As duas são servidoras efetivas, aprovadas em concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza. Ambas têm mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil, tendo, as duas, cursado Pedagogia. Por essa razão, as narrativas delas se aproximam em alguns aspectos. No entanto, a primeira grande diferença entre elas é no cenário em que suas narrativas sobre a infância acontecem. Em uma temos um cenário urbano e, em outra, um cenário rural. A primeira delas viveu sua infância em um bairro periférico de Fortaleza. Torna-se possível perceber isso quando aparecem, na sua narrativa, brincadeiras na praça, na rua, as reformas de qualificação do saneamento feitas no entorno de casa e a sua casa atual, uma casa com quintal. A segunda teve sua infância situada no interior, no espaço rural. Sua escola era em uma casa de farinha, uma construção tradicional, na qual se realizavam as “farinhadas” no período de colheita da mandioca. As brincadeiras aconteciam no chão de terra e a natureza fazia parte direta das brincadeiras e da forma de ela estar no mundo. Essa diferença é fundamental para contextualizar as experiências das professoras, e o nome que escolho aqui para preservar a identidade de cada uma delas é fruto dessa diferença. Me identifiquei bastante com as narrativas de infância no interior, pois, minha família vem do interior. Cresci escutando histórias sobre as farinhadas, viajando nas férias para o interior e, nessas viagens, caminhava pelos caminhos cercados de vegetação da caatinga, brincava com elementos da natureza e escutava histórias contadas pelos familiares mais velhos. Ouvir a narrativa dessa professora foi como ouvir a narrativa dos meus familiares.

À primeira professora, aquela que teve sua infância no espaço urbano, nós vamos chamar *Quintal*. Esse nome pode, em algumas situações, remeter a uma parte não tão valorizada de uma casa, a parte dos fundos, mas que, fundamentando-se na própria narrativa da professora, tinha sua importância medida na escala das experiências. Como assim? A importância do quintal, na narrativa dela, não se expressa como o cômodo arrumado em que recebemos visitas. Na sua narrativa, o quintal é palco para a brincadeira, para a criatividade e para o desenho. A professora relata que não podia brincar na rua sempre, pelos perigos que o

espaço urbano, com trânsito intenso de pessoas e meios de transporte, pode oferecer às crianças e, então, era no quintal que tudo acontecia, inclusive as invenções, como quando diz: “a gente (ela e os irmãos) desenhava na areia do quintal com a chave de fenda do meu pai”. Assim, foi definido o nome da primeira professora para esta pesquisa: Quintal.

Vamos agora conhecer o nome escolhido para a professora que nasceu e teve toda a sua infância no interior do Ceará. Ela define a sua infância como mágica e conta um pouco sobre o trajeto que fazia da casa em que morava, a casa de seus avós, até a escola:

Se eu for parar para pensar, eu vivi uma infância mágica. Eu fui criada na base da lamparina, não tinha energia elétrica. Eu me recordei agora que a gente (ela e a irmã) caminhava muito para sair de onde meus avós moravam, para ir para a escola, era bem distante e a gente vinha caminhando numa estrada sem fim, mato de um lado, mato do outro, e mesmo assim a gente era feliz. Às vezes a gente parava no meio do caminho porque tinha aquelas flores, que a gente chamava de flores do mato. A gente passava da hora brincando, às vezes a gente sentava no meio do caminho pra ficar brincando com as flores, umas flores tipo margaridas, amarelas. A gente sentava e perdia a noção do tempo.

Enquanto dizia isso, seus olhos brilhavam e as palavras saíam de uma boca que sorria e eu escutava atenta, desenhando esse cenário de estrada sem fim, com mato de um lado e de outro, e duas meninas felizes brincando com flores, que elas chamavam de flor do mato. Esse será o nome a quem vamos chamar a segunda professora: Flor do Mato. Com os dois nomes definidos: Quintal e Flor do Mato, vamos conhecer as narrativas dessas professoras.

5.2 Conhecendo as histórias das professoras: Quintal e Flor do Mato

Já conhecemos os nomes que identificam as professoras nesta pesquisa. Então, agora, vamos conhecer o contexto de cada uma delas, os cenários que integram suas narrativas e os elementos que tornam essas professoras indivíduos únicos.

Quintal é a mais nova de quatro irmãos que cresceram no espaço urbano, na periferia de Fortaleza. Dentre as paisagens que compõem sua narrativa de infância, iniciamos com a sua casa, onde o quintal era o palco principal das brincadeiras, sozinha e com os irmãos. Ainda na casa, temos a calçada, parte da casa que convidava à brincadeira, mas que era vetada pelos pais, por oferecer os perigos que o espaço urbano oferta para crianças. Além da casa, temos a pracinha que frequentava quando visitava a sua tia. O quintal e a pracinha foram o cenário do desenho como brincadeira. Outra paisagem da infância é a praia, para onde viajava nas férias e que foi tema de seus desenhos durante a infância; e, por fim, a

escola também é um espaço que apareceu nas narrativas, mas, diferentemente dos outros espaços, a sua marca é a falta do desenho. Segundo a professora Quintal, referindo-se ao desenho na escola, “não tinha nada”. Mas vamos falar disso no tópico de análise.

Quintal teve seu encontro profissional com a educação antes de cursar, de fato, a graduação em pedagogia. Seu primeiro contato foi como auxiliar de Educação Infantil em uma escola particular de Fortaleza. Estando inserida na educação, sentiu-se motivada a buscar uma graduação em Pedagogia em uma instituição particular, a Faculdade Cearense. Após iniciar o curso, passou a atuar como professora de Educação Infantil. Foi nesse momento que entrou em contato com o desenho enquanto objeto de estudo, pela primeira vez, porém essa escola só percebia o desenho com um elemento para avaliar e classificar as crianças.

A professora Quintal terminou sua faculdade e, mesmo formada, não parou de estudar. Continuou seus estudos, fazendo pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursando seu mestrado na Universidade Estadual do Ceará, instituição na qual foi professora substituta. Quintal seguiu buscando participar de eventos, como simpósios e congressos que discutem temas relacionados à Educação Infantil. No campo profissional, foi aprovada no concurso para professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Fortaleza e, a partir disso, ocupou tanto a função de professora, papel que desempenha atualmente, como também a função de formadora. Essa função, segundo a própria, foi fundamental para sua própria formação continuada, pois o formador tem a atribuição de conduzir os encontros de formação continuada que são oferecidos para os professores de educação básica que fazem parte da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Em outras palavras, uma das atribuições fundamentais da função de formador é estudar e, por essa razão, ela elege essa experiência como muito importante para sua própria formação continuada. Por continuar estudando, Quintal pôde encontrar o desenho como uma linguagem expressiva da criança e, dessa forma, construir uma nova visão sobre o desenho delas.

Agora, vamos conhecer um pouco o contexto que a narrativa de Flor do Mato nos apresenta. A professora nasceu e viveu toda a sua infância no interior do Ceará, em uma comunidade rural, rodeada por muita natureza. Sua educação se iniciou em uma escola que funcionava em uma casa de farinha, em uma salinha disponibilizada para isso. Para chegar a essa escola, ela caminhava com a irmã, numa “estrada sem fim”, como ela mesma nos disse em sua entrevista. Essa estrada era margeada pela vegetação característica da região, a caatinga. Embora seja uma vegetação de região seca, no inverno ela se transforma, se enche de ramos verdes e também de flores. As flores que inspiraram o nome escolhido para ela eram também uma diversão no caminho para a escola.

Na sua narrativa, ela conta como sua infância foi feliz diante do contato com a natureza, do encantamento com as histórias que os adultos contavam, e conseguia contornar as dificuldades com criatividade. Se não tinha brinquedo, brincava com os elementos da natureza e com brinquedos construídos com madeira, barro e tecido. Nesse contexto foi que o desenho apareceu em sua narrativa: nas brincadeiras com o graveto riscando o barro molhado pela chuva, o qual ficava com uma consistência que era possível de desenhar.

Por gostar de estudar, foi incentivada pela família a continuar se dedicando aos seus estudos. Terminou sua escolarização e se formou em pedagogia, sendo aprovada no concurso do Município de Caucaia e, anos depois, foi aprovada no concurso público de professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Hoje é professora substituta da Educação Infantil. Ela iniciou sua trajetória de professora no Ensino Fundamental e, quando surgiu a necessidade de assumir uma turma da Educação Infantil, ela ficou impactada com a diferença entre os dois níveis de educação. Esse foi o ponto de partida para estudos voltados para temas específicos da Educação Infantil.

A Flor do Mato buscou subsídios teóricos que fossem base para sua prática pedagógica e, assim, teve contato com o desenho infantil como objeto de estudo.

Agora que conhecemos um pouco do contexto que cada uma das narrativas nos apresenta, vamos mergulhar nelas, percebendo as aproximações possíveis entre as duas histórias narradas e a base teórica deste no trabalho, na busca por responder aos objetivos desta pesquisa. Permita que relembre os objetivos aqui: o objetivo geral consiste em investigar a relação entre as experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida. Como objetivos específicos, busco: i) identificar a manifestação do desenho infantil nas narrativas de vida de professoras de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza; ii) compreender como as experiências de infância relacionadas ao desenho se manifestam na narrativa de vida de professoras da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza; e iii) conhecer experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica das professoras investigadas.

Conhecemos nossas companheiras neta pesquisa, Quintal e Flor do Mato, e também relembramos o que estamos buscando. Agora, é hora de adentrar as veredas dessas histórias. Vamos juntos?

5.3 Desenho e infância: a primeira categoria

A primeira categoria definida reúne os assuntos referentes ao desenho e à infância, que emergiram das narrativas das professoras. Essa categoria é formada pelas seguintes unidades de sentido: desenho na escola; memória marcante da escola; memórias sobre desenho na infância; desenho nas brincadeiras; relação das professoras com o próprio desenho.

Anteriormente, tratamos das narrativas de forma separada, evidenciando as diferenças e singularidades de cada uma delas. Aqui, será feito outro movimento: se antes separamos as duas histórias, aqui haverá um entrelaçamento do que encontramos durante as leituras e releituras do material construído com as professoras, para a análise nesta pesquisa.

Perceber as semelhanças entre as narrativas é o primeiro sentido que emerge da leitura das entrevistas transcritas. Nesse movimento inicial, percebemos o primeiro ponto de encontro entre as duas professoras. Quintal, a primeira professora entrevistada, inicia dizendo: “Minha experiência na infância com o desenho, eu me recordo pouquíssimo, eu tenho uma péssima memória da infância”. Indo na mesma direção de Quintal, a Flor do Mato inicia com a frase: “eu não tenho recordação de desenho na infância”.

Embora iniciem desse modo, logo a seguir relatam a experiência vivida com desenho na escola. As duas professoras vivenciaram espaços escolares distintos, como já explicamos anteriormente. Quintal estudou em escola pública em um bairro periférico de Fortaleza; e Flor do Mato estudou numa escola que funcionava em uma casa de farinha no interior do Ceará. Entretanto, as duas professoras narram sobre as experiências vividas na escola de modo semelhante:

As recordações que eu tenho da escola é de desenhos prontos, desenhos que a gente só pintava. A gente não desenhava, a gente só pintava. Eu lembro até do cheiro do mimeógrafo... Às vezes, para trabalhar uma cor, eu tenho uma memória de um desenho de uma maçã, isso é bem forte na minha mente, mas era uma maçã já desenhada com olhinho e boquinha para a gente pintar a maçã de vermelho (Flor do Mato).

Quintal nos apresenta uma experiência semelhante com a escola: “Eu não me recordo de experiências que ficaram marcadas em relação ao desenho. Quando tinha... eram aquelas coisas bem estereotipadas mesmo, de desenho pronto para pintar e não de criação em si”. Essas falas, em contraste com a afirmação inicial, de que não lembram de desenhar na escola, nos apresentam à ideia de que, para essas professoras, o desenho é algo para além de pinturas propostas, de modo que consideram que essas experiências vivenciadas na escola,

embora habitem as suas memórias, não são experiências que valem como experiências de criação.

Embora elas não considerem como uma experiência de desenho hoje, no contexto da pedagogia tradicional, essas experiências são consideradas como desenho sim, compreendendo que esse modelo de educação não reconhece a criança como um sujeito autônomo, com potencialidade para criar. Para Derdyk (2015, p. 108), nesse contexto a

a criança se torna um depósito de informação sem reflexão, exercício de poder e de dominação. Fornecer um “modelo” exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade que em si é um exercício reflexivo e criativo.

Para a autora, a criança, que tem todo um potencial, ao só ter oportunidade de participar de atividades com fins utilitários, deixa de se arriscar, de se projetar por meio da linguagem do desenho e, assim, “seu desenho enfraquece” (DERDYK, 2015, p. 110) e essa linguagem é silenciada.

Pensamos que essas experiências da pintura de modelos prontos que habitam suas memórias, não por ser uma atividade significativa, mas por ser uma atividade repetida diversas vezes, revelam uma intencionalidade de treino motor e aperfeiçoamento da técnica. Afinal, pintar dentro das linhas que delimitam o desenho pode ser um grande desafio para uma criança que está começando a desenhar.

Ferraz e Fusari (2004) afirmam que, a partir do século XX, as aulas de Arte se apresentavam com um caráter utilitário e preparatório para o trabalho, ou seja, técnico. Os desenhos se apresentavam nas atividades escolares em forma de cópias e desenho geométrico e “visavam à preparação do estudante para a vida profissional, e para atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais” (FERRAZ; FUSARI, 2004, p 30). Ou seja, há uma valorização da técnica que, na Educação Infantil, pode ser entendida como o controle técnico motor. Ainda versando sobre o ensino de Artes na pedagogia tradicional, é aferido que:

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas (FERRAZ; FUSARI, 2004, p. 30).

Desse modo, percebemos que Quintal e Flor do Mato tiveram contato com essa perspectiva de desenho infantil, na qual o objetivo é o aperfeiçoamento de uma técnica,

repetição do movimento até controlar o ato motor. Sobre isso, Cunha (2012, p. 25) escreve em seus estudos:

O professor acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade, preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real. As intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recortar sobre linhas, pintar dentro de formas geométricas).

Nessa perspectiva, temos o caráter utilitário e preparatório descrito pela autora acima. Isso se relaciona com a perspectiva de infância como fase de preparação para a vida produtiva, discussão que está presente no terceiro capítulo deste trabalho. Além disso, essas concepções “convivem nas práticas cotidianas da Educação Infantil, levando as crianças a uma deseducação dos sentidos da mesma forma que impossibilitam a construção da linguagem visual e de leituras plurais sobre o mundo” (CUNHA, 2012, p. 27).

Assim como as professoras, penso que essas atividades não compreendem o desenho como uma linguagem expressiva da criança. Mesmo que essas atividades possam desenvolver habilidades motoras, por exemplo, elas não proporcionam experiências que consideram a subjetividade de cada criança, pois essas atividades massificam as crianças, como se todos agissem e pensassem do mesmo modo, em que exista espaço para que a criança expresse aquilo que ela conhece, sente e pensa. Oferecer apenas esse tipo de atividade para uma criança é uma forma de silenciamento da linguagem do desenho.

Lowenfeld (1970) traz a utilização dos cadernos de modelos para colorir, apontando que uma criança, ao pintar um desenho de um cachorro, não terá espaço para expressar a sua relação com cachorros. Por exemplo, se ela tem afeto por eles, sente medo, empatia ou simpatia, na pintura desses modelos não há lugar para a criança se expressar e revelar suas singularidades. Desse modo, Lowenfeld (1970, p. 24) conclui que

Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras, terá dificuldade em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais da metade das crianças, expostas aos cadernos de colorir, perdeu sua criatividade e sua autonomia de expressão. Tornaram-se rígidas e dependentes de modelos.

Voltando às narrativas, Quintal nos conta que: “na escola, o desenho era uma raridade”, mas, mesmo assim, tem experiências marcantes de quando estava lá. Ela conta: “Na minha trajetória de escola eu lembro apenas de uma professora que foi muito marcante, que relacionava o desenho, mas não foi uma experiência estética especificamente com o desenho, foi um livro de pano que a gente fez que tinha que ter a nossa história, sabe?”.

Quintal faz essa separação entre experiência estética com o desenho e o livro de pano que fez, mas coloca esses dois elementos juntos em sua frase, colocando assim o desenho e o livro de pano juntos, aproximados pelos termos experiência e estética. Ela elege essa experiência como uma das mais marcantes de sua trajetória escolar e, segundo seu relato, no livro de pano a sua própria história era contada, revelando uma narrativa autobiográfica ainda da infância.

Em seguida, ela nos apresenta uma segunda experiência: “Eu lembro que tinha um jornal na escola que incentivava o desenho e produção de texto, e algumas crianças colocavam os desenhos e a gente fazia essa apreciação. Mas eu mesma, especificamente, não tenho muito talento com o desenho não”. Nesse trecho, a professora traz uma experiência como espectadora, apreciadora, mas não como participante, criadora da experiência. Além disso, na própria fala, ela nos explica que ocupou o espaço de apreciadora, pois não tem muito talento para o desenho, ou seja, ela acredita que o seu desenho não seria escolhido.

Essa experiência nos faz voltar a pensar sobre o lugar do desenho na pedagogia tradicional. Nesse contexto, o desenho é avaliado e a forma como é feita a sua avaliação é através de conceitos atribuídos ao desenho. Essa atribuição de valores não leva em consideração o processo e vê apenas o resultado, como é descrito nas palavras de Derdyk (2015, p. 108):

Acompanhando os resultados, vão os atributos de valor: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado. Imagine estes conceitos e métodos aplicados a uma criança de dois, três, quatro anos! Esse procedimento impede o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal, que expresse uma visão e uma leitura de mundo. A estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo.

A atribuição de valores negativos pode desmotivar a criança a continuar desenhando e, dessa forma, ela perde o interesse em dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento, passando a acreditar que não sabe desenhar. Voltando à experiência de Quintal, é possível que os desenhos que compunham o jornal passassem pela avaliação dos adultos, que atribuíam conceitos, separando os que tinham avaliação positiva para compor o jornal e os que não tinham e ficavam fora dessa produção, separando as crianças que desenhavam para o jornal e as que eram apenas espectadoras. Talvez isso seja um dos elementos que fundamentam a fala tão forte de Quintal, quando afirma: “Mas eu mesma, especificamente, não tenho muito talento com o desenho não”, após revelar que havia crianças que participavam do jornal da escola, mas não ela, que era espectadora.

Flor do Mato nos diz algo que vai na mesma direção: “Eu não sei desenhar. Meu Deus do céu, professora e não sei desenhar?”. Sua fala faz-se entender que desenhar é uma habilidade importante para uma professora, como se não saber desenhar entrasse em contradição com o ser professora. É possível que isso aconteça devido ao papel que as professoras assumem de decorar a sala, a escola, reproduzir imagens para eventos e datas comemorativas. Cunha (2012), ao definir as salas de aula, aponta que, independentemente do contexto em que essa escola esteja inserida, é possível observar a seguinte semelhança: “Personagens infantis predominam nas salas. Nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças, nesse ambiente, são quase inexistentes” (CUNHA, 2012, p. 28). Os super-heróis, personagens de animação, como os da Disney, por exemplo, figuras estereotipadas como animais e sol com sorriso são imagens comuns nas instituições de Educação Infantil. Essas escolhas de configuração do espaço, segundo Cunha (2012), constituem elementos significativos do currículo, independentemente de quem escolhe tenha consciência disso ou não. Desse modo, para a autora, essas ambiências

instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas. Nesse sentido, é importante levarmos em conta o ambiente visual da sala e substituímos as imagens midiáticas pelas imagens e objetos realizados pelas crianças (CUNHA, 2012, p. 28).

Assim, justifica-se a preocupação de Flor em ser professora e não saber desenhar, pois as escolhas das imagens que serão observadas na sala passa pelo professor e isso compõe também o currículo e tem impacto na construção de um repertório das crianças.

Flor do Mato continua nos contando sobre seu desenho:

Meus desenhos são muito superficiais. Aquela arvorezinha, né, que tem o tronquinho com aquela coisa assim (faz espiral no ar com o dedo enquanto fala), porque eu realmente não fui estimulada. [...] Até hoje, para eu desenhar uma pessoa, o meu desenho é a misericórdia. Então eu acho que foi por causa disso, né, de eu não ter vivido essas experiências na infância. E hoje, adulta, eu tenho dificuldade para desenhar, até mesmo para expressar qualquer coisa.

Até aqui, as professoras nos contaram que tiveram raras experiências com o desenho na escola, e teceram duras críticas ao seu próprio desenho. Se parássemos aqui, teríamos uma história triste para contar. Mas as narrativas delas ainda nos apresentam a diversos elementos. As meninas que não vivenciaram o desenho de forma significativa na escola, e as adultas que acreditam que seus desenhos são representações insuficientes frente ao que deveria ser narraram outras experiências. Vamos conhecê-las.

Ao relatar suas experiências de infância fora do espaço, Quintal nos surpreendeu com a afirmação: “A gente também desenhava para brincar”, referindo-se às brincadeiras compartilhadas com o irmão. Logo, a menina, que ocupava o espaço de apreciadora do desenho de outras crianças, e a adulta que afirma não ter talento para o desenho, mostrou-se uma menina que desenhava para brincar. Assim, nos apresentou esses momentos de brincadeira:

E eu lembro de desenhar também na quadra da praça quando eu ia para a casa da minha tia e aí... eu lembro que uma vez tava tendo uma reforma que era na época que estavam fazendo Sanear nas ruas e ficavam os buracos, as coisas de barro e a gente brincava com essa areia também, de fazer desenho, quando não pegava aquela história de asfalto para desenhar, porque parecia carvão e a gente desenhava na praça, né, a gente fazia desenhos no chão na praça. Eu sou a mais nova de três irmãos mais velhos, um homem e duas mulheres, e a gente brincava muito, muito... brincava no quintal de casa, na areia... desenhar... lembro que a gente desenhava no quintal de casa na areia, com a chave de fenda do meu pai.

É possível que essas experiências, sem envolver lápis e papel, sejam consideradas experiências de desenho? Para Albano (2013), o conceito de desenho vai além de traços no papel. Para a autora,

A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar. [...] É desenho a maneira que organiza as pedras, as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço com os materiais de que dispõe (ALBANO, 2013, p. 16-17).

Desse modo, a ação de organizar o espaço, escolher materiais, criar marcas a partir da utilização dos materiais no espaço é desenho. Flor do Mato, também, nos apresenta suas recordações com relação ao desenho na infância, quando nos conta:

Eu não tenho recordações desses momentos de sentar e fazer um desenho. E até tenho... a gente desenhava no chão, na areia. Então eu lembro de férias, por exemplo, iam muitos primos lá pra minha avó e quando chovia ficava aquela terra lisa e a gente pegava um graveto e ia fazer desenhos no chão. De desenhos mesmo eu tenho essas recordações, de desenhar na areia, que era muito gostoso, também a areia ali toda firminha e você ia fazendo os desenhos com os gravetos.

Neste trecho, também enxergamos uma memória de desenho mais amplo, para além do lápis e do papel. Percebemos a satisfação que essa brincadeira lhe causava, inclusive usando o adjetivo gostoso para descrever a sensação de desenhar naquela superfície,

evidenciando a relação afetiva com essa memória. Tal memória entra em forte contraste com a sua fala, a qual nos revela que não sabe desenhar e aponta a ausência do desenho como linguagem na escola.

Assim, concluímos que, embora a escola não tenha sido o cenário de experiências significativas com o desenho, a brincadeira se mostrou um cenário importante para essa linguagem expressiva. Essa reflexão me remete às duas trilhas que foram apresentadas no Capítulo 3, trilha *chronos* e trilha *aión*. Para ajudar o leitor a recordar esse momento do texto, trago um esquema que resume as duas trilhas que foram tratadas anteriormente, extraídas do meu Diário de Itinerância.

Duas trilhas em um caminho só (Figura 27):



Fonte: Diário de itinerância.

Relembrando de forma breve, temos a trilha *chrónos*: essa trilha tem a temporalidade histórica, o tempo cronológico dos acontecimentos. Está no espaço da macropolítica e compreende a infância como majoritária. Em oposição a ela, temos a trilha *aión*, que conta com a temporalidade do Devir, está no espaço da micropolítica e entende a infância como minoritária. Mas como essas trilhas se relacionam com as discussões que estamos travando aqui? Vendo o relato das professoras, consigo perceber essas duas trilhas

coexistindo, levando-me a pensar que ambas são trilhas de um mesmo caminho. Percebemos a relação com o desenho na escola habitando a trilha *chrónos* e o desenho como brincadeira habitando *aión*. Pedimos licença para explicar com mais elementos.

Em *chrónos*, a temporalidade é histórica. Encontramos essa marca histórica nas experiências escolares das duas professoras. A pedagogia tradicional é essa marca histórica, pois esse modelo de educação atravessa os anos, definiu e, em alguns casos, ainda define como deve acontecer a educação escolar. A experiência de Quintal e Flor do Mato também está relacionada à macropolítica, uma vez que, nos seus relatos, a escola é um espaço marcado pelo pensamento hegemônico, não havendo espaço para a diversidade das crianças e nem para linguagens expressivas. Por fim, a infância é compreendida como majoritária, uma infância que faz parte de uma progressão cronológica, que deve ser educada de acordo com determinado modelo, para que se alcance a progressão. Funciona com a mesma lógica da pintura do modelo pronto, proposta com objetivo da conquista do controle motor para que, futuramente, a criança escreva tal como o adulto.

Já em *aión*, a temporalidade é o Devir, com rupturas e descontinuidades daquilo que é hegemônico. Mesmo não havendo materiais para os desenhos, Quintal e Flor do Mato desenharam na sua infância. Os desenhos aconteceram em contextos criados por elas, com gravetos e chaves de fenda, no barro ou na areia. O espaço é o da micropolítica, onde é possível explorar as potências infantis, espaço onde a heterogeneidade é possível e a infância pode expressar sua diversidade. Por esse motivo, a infância é compreendida como minoritária, uma infância que desafia o pensamento hegemônico que a define. Uma infância com potência criativa.

Na trilha *chrónos*, temos a infância capturada pela história cronológica, pelos espaços oficiais, pelo pensamento hegemônico e pelo objetivo de progresso. Na trilha *aión*, temos a infância que escapa à captura da trilha *chrónos* e desenha para si rotas de fuga, nas quais é possível dar vazão às suas linguagens expressivas, o que, no espaço capturado por *chrónos*, não é possível. Para Tebet (2019), existe uma estreita relação entre essas linhas de fuga e a ideia de devir, como podemos ver na citação a seguir:

A ideia de experiência como linha de fuga do dispositivo “infância” está associada à ideia de devir. Devir-Criança como fissura, ruptura lógica temporal onde nasce-se bebê, depois torna-se criança, depois adulto, e assim, sucessivamente. O conceito de devir nada tem a ver com o que virá, e é nesse sentido que ele é aqui advogado como linha de fuga (TEBET, 2019, p. 133).

Desse modo, compreendemos que, em suas brincadeiras, tanto Quintal quanto

Flor do Mato criaram rotas de fuga à captura, enfrentando o conceito de infância que marca a criança pela falta, pelo que ela ainda não é, e preparando-a para o que deve ser no futuro. Esses relatos fortalecem a ideia de uma outra perspectiva pela qual podemos olhar a infância, e

Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou à temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009 p. 180).

Assim, compreendemos que Quintal e Flor do Mato, ainda quando crianças, frente à captura da infância que ocorria nos espaços oficiais, no espaço da brincadeira, desafiavam o pensamento hegemônico a partir do seu potencial criativo de dar novo sentido àquilo que estava à sua disposição, em constante devir.

No próximo tópico, vamos continuar nossa caminhada. Estamos chegando à segunda categoria de análise. Sigamos.

5.4 Desenho e formação: a segunda categoria

Aqui, vamos iniciar as discussões em torno dos temas que compõem a segunda categoria. Durante a leitura das transcrições das entrevistas narrativas, emergiram os seguintes temas: formação; prática pedagógica; reflexão das professoras; dificuldade das práticas; rota de fuga das professoras. Esses temas reunidos constituem a segunda categoria de análise, aqui intitulada de Desenho e Formação.

Neste tópico, buscamos contemplar o terceiro objetivo específico: conhecer experiências formativas relacionadas ao desenho, que fundamentam a prática pedagógica das professoras investigadas. A resposta para essa inquietação vem ao longo da narrativa.

Quintal, nesse momento da sua narrativa, ao lembrar o tema desenho infantil na sua formação inicial, nos diz: “eu acho que a minha formação inicial, acho que não é diferente de outras” experiências de formação inicial, apontando para uma semelhança entre sua experiência formativa e a de seus colegas. Flor do Mato confirma essa hipótese, quando, ao se referir à sua formação inicial, afirma: “a minha formação, eu não digo nem acadêmica, porque na faculdade a gente não tem essas experiências... e aí eu vim compreender melhor essa questão do desenho quando eu comecei na Educação Infantil, em 2016”.

Quintal reflete, em sua fala, sobre o motivo de esse tema não ter uma relevância marcante nas experiências que teve na formação inicial, dizendo:

Essa formação estética na formação do pedagogo, ela é muito rasa. Eu acho que é muito rasa pela multiplicidade que tem dentro da formação de pedagogo. Porque é formado para Educação Infantil, fundamental, para a gestão, tá tudo no mundo e ficam várias lacunas na nossa formação inicial.

A multiplicidade de conteúdos nos cursos de Pedagogia é constatada por Bernardete Gatti (2010), em sua pesquisa sobre o currículo e carga horária dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os professores são formados para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além da gestão escolar. E, por esse motivo, segundo a autora, o currículo precisa responder a todas essas demandas. De acordo com a autora, se considerarmos a duração do curso, a sua carga horária e a complexidade, não é difícil constatar a fragmentação.

Continuando a relatar sua experiência, Quintal tenta buscar na memória se, durante sua graduação, ela teve contato com os estudos sobre desenho, e conclui: “eu acho que eu só tive uma disciplina voltada para Educação Infantil em si, que foi o estágio, e eu não lembro de ter sido trabalhada assim essa questão de desenho... na formação inicial em si, eu não me recordo de ter tido uma disciplina que tratasse de desenho”. Percebi que, mesmo fazendo esforço para lembrar, ela não lembraria, afinal, não havia acontecido.

Na pesquisa realizada por Momoli e Egas (2015), eles analisaram os currículos de Instituições de Ensino Superior, buscando encontrar os componentes referentes à Arte. Segundo a pesquisa dos autores, de 99 instituições, 32 não apresentam nenhum componente curricular relacionado à Arte. As cargas horárias variam entre 30 e 90 horas semestrais, uma carga horária pequena quando se pensa na dimensão de conteúdos que cabem dentro de uma disciplina de Arte e Educação e Arte, que têm em suas linguagens: teatro, música, dança e artes visuais. O desenho compõe as artes visuais, mas, além dele, temos a pintura, escultura, fotografia, entre outras. Momoli e Egas (2015) também encontraram, em sua pesquisa, um distanciamento entre teoria e prática: “O estudo das ementas e bibliografias revela as fragilidades nas relações entre teoria e prática, e a falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética na formação dos pedagogos” (p. 11).

Nunes e Bulaty (2021) fazem um levantamento das pesquisas sobre arte no curso de pedagogia e o pouco quantitativo encontrado releva, para elas, que “com o pequeno número de pesquisas na área, é prudente dizer que há uma desvalorização das artes na formação do pedagogo, a começar pela reduzida carga horária da disciplina nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia” (p. 613).

Embora a formação inicial não tenha contemplado o tema do desenho infantil para as duas professoras, elas tiveram seu encontro com esse tema na formação continuada, seja por interesse próprio, seja pelas formações que acontecem no próprio local de trabalho. É nesse sentido que Flor do Mato nos conta que, embora o desenho estivesse presente na sua prática quando era professora do ensino fundamental, foi só quando passou a ser professora da Educação Infantil que teve contato com o desenho infantil enquanto um tema de estudo. Assim, em suas palavras:

Eu sou professora desde 2007, e sempre trabalhei no fundamental, e o fundamental, querendo ou não, é mais voltado para os conteúdos e eu só vim ter essa questão do desenho, da importância do desenho quando eu caí na Educação Infantil. [...] quando eu passei a ser professora de Educação Infantil, quando eu passei a estudar os documentos da prefeitura, os documentos da Educação Infantil, as diretrizes, essas coisas, é que você vai ver o quão importante é o desenho na educação infantil.

Diferente de Flor do Mato, que percebeu a necessidade e buscou conhecer mais sobre o tema, bem mais cedo, Quintal teve o contato inicial com o tema na sua primeira experiência de trabalho, quando trabalhava em uma grande escola particular de Fortaleza. No caso dela, o contato com esse conhecimento aconteceu em encontros de formação continuada, e ela nos conta:

Eu lembro que eu estudei mais isso, essa construção do desenho na criança, foi na minha primeira experiência como professora auxiliar... Professor auxiliar lá no Cavalcante da Costa (nome fictício), e aí a gente tinha algumas formações sobre desenho, sobre as etapas dos desenhos, mas, assim, uma coisa muito didática para construção de relatórios. Não com olhar de criatividade, de uma perspectiva mais estética, mas como olhar para avaliar o Desenho Infantil, eu me lembro mais disso.

Nesse momento, sua narrativa tomou outro rumo, mas alguns minutos depois ela voltou a falar dessa experiência de formação continuada, dando mais detalhes sobre o que era avaliado a partir do desenho.

Quintal primeiro explicou como era feita essa avaliação do desenho: “a gente tinha uma avaliação dos desenhos dos meninos que era o desenho do grafismo. E aí todo mês a gente colocava para desenhar figura humana, né, aí tinha o desenho livre, o desenho dirigido, falando”. Ou seja, todo mês era proposto um momento em que as crianças iriam produzir um desenho. Esse desenho acontecia a partir de uma proposta de desenho livre ou de desenho dirigido, que é um desenho seguido de comandos, por exemplo: “agora desenha cabeça, cadê o olho? Agora está faltando o outro olho...” e, assim, a criança vai fazendo o desenho.

Já sabemos como essa avaliação era feita, mas qual o objetivo dessa avaliação?

Quintal responde que era:

[...] formar esse desenho dos meninos para eles irem avançando, saírem das garatujas para outros desenhos, dos desenhos do real e tudo. Eu lembro que o desenho era explorado para atingir o foco do avanço do desenvolvimento da linguagem escrita. A partir do desenho, vai para a garatuja e aí tem o movimento circular. Então eu penso, eu via que o desenho era explorado, trabalhado e avaliado mais na perspectiva de chegar a algo que vai além do desenho. Que o foco não era desenvolver habilidades estéticas do desenho para a criança e conhecer o que é que ela estava expressando ali, da identidade dela, dos sentimentos dela, do conhecimento de mundo dela... a intenção era saber se essa criança desenhava a figura humana e estimular esse desenho para que ela adquirisse habilidades motoras finas para aquisição da escrita.

Ou seja, o objetivo pode ser resumido à conquista do controle motor como preparação para a escrita. Isso me remete à discussão do tópico anterior sobre a herança da pedagogia tradicional, com suas atividades de caráter utilitário e preparatório, segundo Ferraz e Fusari (2004). Entretanto, a teoria estudada não foi desenvolvida com o objetivo de preparação para a escrita, como era compreendida por essa escola que a utilizava. Quintal teve contato com os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977), que dividem o desenvolvimento gráfico infantil em fases/etapas que se iniciam com os primeiros “rabiscos”, as chamadas garatujas, e vai até à adolescência, segundo o autor, evoluindo do abstrato ao realismo. Contrapõe-se a essa perspectiva o trabalho de Sarmiento (2011), que trata do processo de desenho.

Antes de falarmos sobre esses estudos, é importante trazer também a experiência de Flor do Mato, quando ela sentiu necessidade de buscar conhecimento sobre o tema, chegando também aos estudos que dividem o desenvolvimento gráfico infantil em fases. Isso fica claro neste trecho de sua narrativa:

Eu vejo o desenho como essa possibilidade de expressão e hoje eu vejo que o desenho também é uma preparação para a escrita. Porque aí entra a questão da coordenação motora da criança e é uma preparação, e eu comecei na Educação Infantil no infantil 3, hoje eu sou professora do infantil 5, aí você já vê essa evolução, o estágio do desenho em cada fase da criança, que eles já começam ali com os rabiscos e as garatujas e aí lá no final do ano você já vê eles [sic] dando formas aos desenhos.

Esse trecho da narrativa da Flor do Mato concorda bastante com a formação que Quintal teve na escola particular, onde as professoras tiveram contato com o estudo de Lowenfeld e Brittain (1977), ou outros autores, pois suas falas trazem termos como: garatujas, formas circulares, fases, desenvolvimento. Acredito ser importante trazer esse

estudo para este texto, uma vez que esse também foi o primeiro estudo com que tive contato. No entanto, diferentemente das duas professoras entrevistadas, conheci esses estudos enquanto estava na graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Embora não seja um estudo tão recente, datado de 1977, ele continua relevante. Um dos fatores essenciais é que ele desmistifica a ideia de dom, de que apenas os escolhidos têm habilidade para o desenho, como um talento inato. Isso porque esses autores, Lowenfeld e Brittain (1977), propõem o desenho infantil como um processo de desenvolvimento, como um conhecimento que pode ser desenvolvido a partir da prática.

Sarmiento (2011), em seus estudos, constata que grande número de produções teóricas sobre desenho infantil assumem uma perspectiva que gradualiza em fases distintas o desenvolvimento gráfico da criança. O autor critica essa perspectiva, entendendo-a como descontextualizada e adultocêntrica. Para ele, é necessário fazer um esforço para a desconstrução dessa perspectiva, pois,

o desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstrata e essencialista da infância. [...] Essa abstração generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil (SARMENTO, 2011, p. 35).

Diante disso, o autor propõe um olhar para o desenho infantil como decorrente de processos culturais de aprendizagem. Sarmiento (2011) defende que os estudos com crianças devem considerar tanto as condições de produção, o contexto institucional, assim como o gesto individual e criativo. O autor entende o desenho como

expressão de actos de inscrição simbólica marcados pela diferença do gesto criativo. O estudo da natureza dessa diferença - individual no que respeita ao desenho de cada criança e geracional, pelo que resulta da alteridade da geração infantil - constitui o alvo da investigação dos desenhos das crianças (SARMENTO, 2011, p. 52).

Além disso, o autor defende um olhar para o desenho infantil como um processo, não apenas um olhar para o produto finalizado, pois olhar para o processo amplia a compreensão da expressão plástica e da reflexão da criança sobre seu próprio desenho. Desse modo, faz o convite de “ouvir a voz das crianças através do desenho” (SARMENTO, 2011, p. 54).

Voltando à narrativa das professoras, foi possível perceber que conhecer teorias sobre o desenho muda a compreensão sobre o próprio desenho. Esse entendimento possibilita gerar reflexões como a de Flor do Mato:

Eu não sei desenhar... meus desenhos são superficiais, aquela arvorezinha, né, que tem um tronquinho com aquela coisa assim (fazendo movimento espiral com o dedo no ar) porque eu realmente não fui estimulada. Então eu acho que foi por conta disso, de eu não ter vivido essas experiências na infância e hoje, adulta, eu tenho dificuldade de desenhar, representar alguma coisa.

Nesse trecho, é possível perceber que ela acredita que seu desenho é da forma que é hoje pois não foi estimulada, ou seja, teve o processo de desenvolvimento do seu desenho interrompido.

Quintal traz uma ideia que se relaciona com essa na sua fala, quando diz:

Se hoje eu acho que eu não desenho, é porque eu não fui estimulada, só é estimulado o trabalho com leitura e escrita na escola, como é que os meninos vão desenvolver outras habilidades? Por isso a gente para o nosso desenho naquelas figuras estereotipadas, porque foi quando a gente deixou de desenhar, né.

Percebemos, aqui, que, assim como Flor do Mato, ela acredita que a falta de estímulo a fez parar de desenhar antes que seu desenho conquistasse uma complexidade que lhe permitisse acreditar que sabe desenhar. Para Vigotski (2018), o desenho é uma atividade de criação. O autor entende que existe

necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Desse modo, o autor defende uma ampliação das experiências que compõem um repertório que constrói o desenho da criança. Assim, quanto mais experiências com o desenho, organizando diferentes estímulos, maior será o repertório que a criança poderá acessar no ato de criação dos seus próprios desenhos. Essa ideia também combate a ideia do dom, uma vez que, para atingir uma complexidade nos desenhos, é preciso desenhar para desenvolver essa complexidade.

Qual a diferença entre não saber desenhar por não ter o dom e não se sentir seguro com seu desenho, pois teve seu processo de desenvolvimento interrompido? Na primeira opção, o indivíduo nada pode fazer, afinal, o dom é entregue pelo divino ao escolhido; já a segunda opção empodera o indivíduo a escolher continuar esse processo de

desenvolvimento e resgatar a linguagem do desenho que ficou silenciada na infância. Se seu desenho ficou parado no tempo, ele pode retomar e dar continuidade ao seu desenho, caso seja sua vontade. A primeira opção é de silenciamento, pois silencia quem não foi escolhido para carregar o dom. A segunda opção, de voltar a desenhar, deixa aberta a possibilidade de reconquista dessa linguagem para aqueles que, como Flor do Mato e Quintal, não foram estimulados a seguir com o desenvolvimento do desenho.

Ter consciência de que seus desenhos são desenhos iguais aos da sua infância, pois pararam de desenhar ainda nesse momento, é um marco para o pensamento sobre sua própria prática. O que elas observaram sobre seu próprio desenho também foi observado por mim na experiência como monitora da Disciplina de Arte e Educação, na graduação em Pedagogia, ministrada pela professora Luciane Goldberg. Acompanhei a disciplina por cinco semestres, uma como estudante e quatro como Monitora de Iniciação à Docência. As turmas eram compostas por cerca de quarenta estudantes, pois se trata de um componente curricular obrigatório. Durante a realização da disciplina, a professora convida os estudantes para construir uma linha do tempo do desenho. A atividade se inicia com os estudantes fazendo um desenho de uma figura humana e, depois, os desenhos são organizados formando uma linha do tempo em que o desenho vai ganhando complexidade. Entretanto, a conclusão a que chegamos, nas cinco vezes em que participei da disciplina, é que a maioria dos estudantes tinha o desenho bastante parecido, indicando que pararam de desenhar ainda na infância. Esse tema foi abordado na minha monografia, em Andrade (2014), na conclusão do curso de Pedagogia.

Assim, conhecer a teoria do desenvolvimento do Desenho Infantil de Lowenfeld e Brittain (1977) contribuiu para que elas compreendessem que o seu processo de desenvolvimento foi interrompido. As duas professoras entendem que o desenho como linguagem foi silenciado para elas por falta de estímulo para continuar desenhando. Por acreditar que a falta de estímulo foi o fator que interrompeu o desenvolvimento, elas querem fazer diferente enquanto professoras de educação infantil. Isso fica evidente nas seguintes falas: “o que eu vivi me serviu de impulso para que eu fosse diferente com as crianças nas minhas práticas, porque eu realmente não desejo que as crianças não tenham essa experiência, elas precisam ter essa experiência” (Flor do Mato). Quintal tem pensamento semelhante quando nos diz sobre as atividades de desenho: “eu acho que eu proporciono isso pra elas porque eu não vivi”, referindo-se a experiências com o desenho, “e eu quero proporcionar aos meus alunos porque é uma coisa que eu não vivi”.

É inegável que conhecer os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977) é um marco importante na formação continuada acerca do desenho infantil, uma vez que os autores nos ajudam a ver o desenho como um processo de desenvolvimento que acontece, ou é interrompido, dependendo do contexto em que a criança está inserida. Entretanto, a forma como os autores organizam as fases, como uma sequência progressiva, faz com que essa teoria seja utilizada como fundamentação para classificar as crianças. Seguindo esse viés, a ideia de fases corrobora com a concepção de infância marcada pela falta, em que ela precisa ser preparada para o futuro (FROTA, 2007). Lowenfeld e Brittain (1977) não defendem que as crianças devem seguir esse processo para que sua coordenação motora seja refinada, preparada para a escrita. Quando a escola particular que Quintal trabalhou esse conceito, fundamentou-se nas fases para classificar, propondo uma avaliação que olha para a habilidade motora, tendo em vista que essa criança inicie a escrita posteriormente, evidenciando uma deturpação da teoria desses autores.

Outro elemento importante a levantar sobre esse tema é que Lowenfeld e Brittain (1977) fazem críticas à forma como a alfabetização é feita, sobre como a escrita é priorizada frente ao desenho nos currículos escolares. Desse modo, os autores compreendem que a grande importância destinada à escrita, em detrimento do desenho, é um dos motivos que levam as crianças a interromper o processo de desenvolvimento do desenho infantil. Esse assunto já foi levantado no segundo capítulo deste trabalho.

Os estudos de Lowenfeld e Brittain são da década de 1970, mas essa crítica é realizada também por autores com estudos mais recentes, como Peralta-Castell (2012), Albano (2013) e Derdyk (2015). A percepção com relação à disparidade de importância dada à leitura e escrita, quando comparada ao desenho, também se mostra presente na fala de Quintal. Ela nos diz: “Eu confesso que, principalmente na pré-escola, existe uma tendência muito grande à cobrança da leitura e escrita, ainda mais agora com o diagnóstico do infantil 5. A gente tem que fazer uma resistência muito forte, pra não se bitolar em apenas uma linguagem”. O que Quintal nos revela nessa fala é que, ainda na Educação Infantil, que é composta por creche (berçário, infantil 1, 2 e 3) e pré-escola (infantil 4 e 5), já se inicia uma cobrança institucional voltada para o aprendizado da leitura e da escrita, como uma forma de preparar para o ciclo de alfabetização, que se inicia no primeiro ano do ensino fundamental e continua nos anos iniciais, segundo a Base Nacional Curricular Comum, de 2018.

Essa fala, além de corroborar com o que já vem sendo denunciado há décadas, o foco da alfabetização na Educação Infantil, também entra em contradição com os objetivos da Educação Infantil, previstos na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Esses objetivos já foram

abordados no tópico 4.2, de procedimentos metodológicos deste trabalho. No entanto, cabe aqui lembrar que, nessa etapa de Educação Infantil, não há o objetivo de promoção. Os processos avaliativos devem acompanhar o desenvolvimento integral da criança, como registros, relatórios e portfólios, com a intenção de socializar o desenvolvimento integral dela. Quando Quintal nos traz o termo “diagnóstico”, ela se refere a uma avaliação externa à instituição, definida por ela como “algo que vem de dentro do distrito de educação e da secretaria municipal de educação”, ou seja, uma avaliação externa proposta por órgãos superiores.

Reconhecemos aqui a oficialidade característica da macropolítica já abordada neste texto, no capítulo 3, sobre a infância, e no tópico anterior. O caráter oficial carregado pelos órgãos gestores da Educação deixa evidente que as professoras de pré-escola devem priorizar a linguagem escrita. No entanto, como Quintal, Flor do Mato faz resistência a isso. Continuando sua narrativa, Quintal diz: “a gente vai amadurecendo, a gente nesse percurso da docência [...] vai abandonando umas práticas e adotando outras”. Quando Quintal traz essa afirmação, está dizendo que não ficou apenas nos estudos sobre o desenho de Lowenfeld e Brittain (1977), ela continuou buscando novas fundamentações. E segue dizendo:

O estudo do desenho foi de leitura própria. Assim foi de estudo, de investimento, de eventos, você ouvindo relatos de pesquisas, você vai ler um artigo ali, outro aqui, e aí você vai mudando suas concepções mesmo, sobre essas linguagens. Eu acho que quando eu fui ser formadora na Educação Infantil de Fortaleza e aí eu estudava muito, quando eu fui ser professora substituta na UECE também.

Diante dessas experiências de formação continuada, Quintal, como ela mesma disse, foi abandonando algumas práticas, como a da avaliação do desenho, que aprendeu na escola particular, e foi abrindo espaço para uma nova práxis. Sobre o seu fazer pedagógico, ela nos conta que busca se “policiar bastante para não fazer, que a gente vê muito a questão das cores ser uma coisa padronizada, uniformizada.... nos desenhos da árvore só pode ser verde, coração só pode ser vermelho e vai por aí”. A professora nos conta que evita reproduzir práticas comuns na pedagogia tradicional, quando se refere ao desenho. Como forma de resistência, ela propõe uma “prática da liberdade de expressão para as crianças” e continua explicando como faz isso, evidenciando as dificuldades que enfrenta para garantir a liberdade de expressão das crianças e que linhas de fuga ela encontra para vencer as dificuldades:

Fornecer, na medida do possível, diversos materiais para a exploração desse desenho, né... agora, a gente sabe que é difícil, né? Tipo, os pincéis que eu uso hoje, que eu tenho um para cada criança e tenho vários mais de outras espessuras e tudo mais... foi porque eu vim da escola particular e todo ano muita coisa ia para o lixo... e a escola pedia de novo. E o que eu fiz foi só ir guardando e hoje eu uso da escola privada, os pincéis, entendeu? Mas nem isso se tem dentro... quando vem no kit da prefeitura, aquele pincelzinho bem fininho, assim, não tem outras espessuras, é todo mundo só com o mesmo pincel do mesmo tamanho. Assim é difícil trabalhar essa linguagem, por falta de material, que a gente não tem, e acaba sendo um investimento próprio do professor, de fazer investimento de recursos próprios para, tipo, eu já comprei várias, eu comprei... comprei e trouxe de casa, porque eu fiz reforma em casa, então tinha pincel de todos os tamanhos, tinha aqueles de rolo, né. E aí eu levei e tudo lá na escola que a gente vai usando, mas dizer que tem na escola, não tem. Na escola, a gente vai criando nosso repertório pra ir proporcionando diferentes explorações dessas linguagem para crianças, mas uma coisa bem complicada mesmo de desenvolver, porque na escola só tem espaço para a matemática e a escrita, que são linguagens cobradas. Quando você faz esse investimento e busca promover, você é a doida, é a louca, é a sucateira, é a que não quer trabalhar, só quer brincar e desenhar, então é bem difícil, é bem complicado.

Aqui, a professora Quintal nos conta a experiência com os pincéis, mas a sua narrativa traz outros exemplos que envolvem produzir massinha de forma artesanal com as crianças, para que elas tenham mais material para explorar a modelagem, apontando que a massinha industrializada oferecida pela escola tem uma quantidade muito inferior ao que seria necessário para oportunizar a construção, expressão e investigação a partir da modelagem. Outra ação que ela nos conta em sua narrativa, que tem um caráter transgressor, foi quando tirou a lousa branca da sala e colocou no espaço externo à sala, para garantir que as crianças tivessem oportunidade de desenhar em pé, fora da sala, assim como fazer pinturas ao ar livre.

Acredito que aqui cabe, mais uma vez, retornar à reflexão sobre as trilhas de um caminho só. As trilhas já apresentadas no capítulo 3 e no tópico anterior. Percebemos que essas professoras não precisaram criar rotas de fuga apenas na infância para resistir à captura que a trilha *chrónos* oferece. Enquanto professoras, elas continuam resistindo à captura do tempo *chrónos*, dos espaços oficiais e do pensamento hegemônico. Elas oferecem resistência ao entendimento de infância como fase de preparação para fases subsequentes, quando propõem a “experiência de desenhar pelo prazer de desenhar”, como nos conta Quintal. Ao mesmo tempo que estão inseridas em um espaço que cobra que a linguagem escrita seja desenvolvida, elas resistem buscando oferecer materiais, espaços e tempo. Destinar tempo para o desenho infantil é resistência quando as demandas oficiais de avaliação passam a mensagem de que o tempo precisa ser destinado à linguagem escrita.

A elaboração de linhas de fuga tem o caráter de resistência a um pensamento hegemônico que impera nas escolas (TEBET, 2019). Entretanto, ela também é um esforço

que essas professoras fazem para conseguir ter uma prática pedagógica mais próxima daquilo que elas acreditam, diante da precariedade de materiais e espaços. Cabe aqui também fazer a reflexão de que encontrar rotas de fuga é uma imposição imposta pelo sucateamento da Educação, afinal, o que se pode fazer diante da falta de suporte, falta de material, falta de espaço? Encontrar outras formas de exercer seu trabalho ou operar com o mínimo. Diante dessas opções, a professora que escolhe caminhar pela primeira opção encontrará uma sobrecarga de trabalho, gastos de seus próprios recursos para compra de materiais e a responsabilidade de assumir sua própria formação continuada.

As dificuldades da prática existem, mas a narrativa das professoras também nos apresenta momentos que habitam a trilha *aión* e momentos em que o desenho infantil causa um atravessamento entre professora e sua experiência de infância, atravessando também a experiência de infância das crianças com quem convivem. Quintal, ao relatar um momento em que desenhava com as crianças, diz: “me faço com as crianças”, contando que senta junto a elas e desenha, e, quando expõe os desenhos das crianças, põe o seu junto. Em outra situação, ao observar as crianças em momento de brincadeira livre no parque do Centro de Educação Infantil, “eu me vejo nos meninos pegando os galhos das árvores que caem e eu desenho na areia do parque com os meninos”, relatando que, assim como ela desenhava na areia com as chaves de fenda do seu pai, as crianças que ela observava brincar no parque desenhavam com gravetos na areia do Centro de Educação Infantil, e, ao perceber esse movimento, Quintal se junta às crianças para desenhar. Assim, também incorpora o seu devir-criança.

Quintal e Flor do Mato iniciaram as suas narrativas afirmando que não desenharam na infância e, ao continuar narrando, foram lembrando de outras experiências que envolviam o desenho, assim nos apresentaram experiências significativas com o desenho em suas brincadeiras. Assim como Quintal diz, referindo-se ao desenho, na sua época de escola, “o desenho ficou esquecido”, mas, nas suas narrativas, ele não caiu no esquecimento, pelo contrário, tanto ela quanto Flor do Mato puderam entrar em contato com as suas memórias guardadas, e narraram vivências significativas, como os momentos em que brincaram e desenharam, reconhecendo esse desenho como experiência.

Aqui, estamos finalizando este capítulo e nos encaminhando para a última parte deste trabalho. Você já caminhou comigo até aqui, portanto, peço licença para pedir que continue mais um pouco. Estamos quase chegando ao fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho tomando de empréstimo o trecho de Rosa (2019), quando afirma que “O real não está no início nem na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, e o retomo aqui, pois, acredito que, embora esta pesquisa comece e termine no espaço destas páginas, muitos caminhos continuam abertos e neles existem possibilidades de continuar pensando sobre a aproximação entre o Desenho Infantil, a Filosofia e a Infância, através das narrativas de vida. Também retomo esse trecho, pois acredito que existiam outros aspectos que encontramos ao longo deste caminhar e que poderiam ter sido trabalhados, mas faltou fôlego e, com os olhos marejados, eu escrevo que é preciso concluir. Isso não significa que esses outros aspectos serão perdidos; acredito que haverá outras oportunidades de expandir as reflexões aqui iniciadas.

Antes de partir de fato para as últimas palavras, vamos lembrar por onde caminhamos até chegar aqui. Na introdução deste trabalho, contei um pouco do meu percurso e de como esta pesquisa se construiu em mim. Acredito que manter o desenho vivo na minha vida é também manter viva a infância em minha trajetória. Além de me ver e dizer desenhista, assumo uma tomada de posição teórico-metodológica pela narrativa (auto)biográfica e a sua potência formativa na construção de si.

Parto dos estudos sobre o desenho infantil, no capítulo seguinte, defendendo a ideia de que as crianças são dotadas de potencialidade de expressão em diversas linguagens, sendo o desenho uma delas. Seguindo, reflito sobre o lugar do desenho na escola, e que elementos os estudos nos trazem para compreender como essa linguagem se cala ainda na infância, fato narrado por nossas colaboradoras Quintal e Flor do Mato, ao falarem das suas lembranças infantis.

O terceiro capítulo tem como tema central a filosofia e a infância. Nele, reflito sobre a concepção moderna de infância, marcada pela falta, incompletude e imaturidade, em busca de atingir sua plenitude adulta e produtiva. Em contraposição a essa compreensão, dialogo com a filosofia da educação, afirmando a infância como uma experiência que atravessa a vida, em Devir, com potencialidades para ser além do que uma fase da vida, mais do que isso, um modo de ser e estar no mundo.

A seguir, adentramos a discussão teórico-metodológica em torno da pesquisa (auto)biográfica. Apresentamos as escolhas metodológicas e os instrumentos utilizados para construção dos dados desta pesquisa, ou seja, as entrevistas narrativas das nossas colaboradoras Quintal e Flor do Mato, transcritas e analisadas a partir da Análise Textual

Discursiva (ATD) de Moraes (2003). O “Diário de Itinerância” de Barbier (2012) nos acompanhou em todo o caminho desta pesquisa.

Trazemos as narrativas e suas análises no capítulo quinto. Buscamos responder às perguntas que nos fizemos no início deste percurso investigativo. Lembramos que nosso objetivo geral era de “investigar a relação entre as experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida”. Refletindo sobre essa questão, deparo-me com os objetivos específicos, compreendendo-os como um grande quebra-cabeças que se monta e que nos ensina coisas acerca do tema investigado.

O primeiro objetivo específico busca identificar a manifestação do Desenho Infantil nas narrativas de vida de professoras de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tal identificação foi possível, uma vez que nossas colaboradoras falaram sobre isso. Durante as análises das narrativas, percebemos que o desenho se manifesta de quatro formas: 1) o desenho na escola que elas frequentaram quando crianças; 2) o desenho se manifestando em situações de brincadeiras; 3) o desenho como objeto de estudo na formação das professoras; 4) o desenho na prática pedagógica das professoras.

Tanto Quintal quanto Flor do Mato iniciaram suas narrativas revelando que não tinham memórias de desenhar na sua infância. Suas lembranças se referiam aos desenhos e pinturas de figuras prontas, o que, para elas, não caracteriza a potência de desenhar. Desse modo, enfatizam a diferença de desenhar como expressão linguageira e completar um desenho pronto. Assim, as professoras deixam clara a compreensão do desenho como linguagem expressiva. Sobre o desenho na escola, elas foram enfáticas ao afirmar que não lembram ter desenhado na infância, e que o fato de não terem vivenciado essa experiência é hoje uma motivação importante para propor para as crianças, com quem trabalham, o desenho como uma linguagem expressiva.

Se Quintal e Flor do Mato não desenharam na escola, o desenho como brincadeira apareceu fartamente nas suas narrativas e elas nos falam de experiências significativas. Flor do Mato nos conta que desenhava com gravetos na areia molhada pela chuva, junto com seus primos, evidenciando a sensação prazerosa de desenhar na areia “toda firminha”, segundo ela. Quintal nos fala de situações semelhantes a essa, na sua narrativa, com a diferença da paisagem: enquanto a paisagem da brincadeira de Flor do Mato é o interior, o espaço rural, Quintal tem suas brincadeiras acontecendo no espaço urbano, dentro e fora de casa. Desse modo, Quintal nos conta que brincava com as ferramentas de seu pai no quintal de sua casa, desenhando na areia com a chave de fenda. Lembra também os desenhos

feitos na rua, quando pegava pedaços do asfalto quebrado, devido a uma obra de saneamento básico que acontecia perto de casa, e riscava o chão da pracinha, como se fosse desenho em carvão. Ao contar essas experiências, ela nos remete às linhas de fuga, saídas criativas e transgressoras, servindo-se de materiais e espaços possíveis para dar vazão à potência da linguagem do desenho.

Flor do Mato e Quintal nos possibilitaram enxergar que a ausência do desenho como expressão, assim como a proposição de pintura somente a partir de modelo pronto na escola, foi um silenciamento dessa linguagem nas suas vidas. Do mesmo modo, tornou-se possível compreender que, ao se retirar a oportunidade de explorar o desenho e, em troca, oferecer atividades que reduzem a expressão gráfica e favorecem o treino motor como preparação para a escrita, também ocorre um modo de silenciamento da expressão e possibilidade de desenhar. Por fim, a grande preocupação com a linguagem escrita parece caminhar na mesma direção da concepção de infância como fase da vida em que a criança deve ser preparada para o futuro. No entanto, cabe-nos ressaltar que uma infância compreendida somente como uma etapa da vida a ser ultrapassada, como uma fase atravessada pela falta e incompletude, fecha as portas para a infância em devir, com potencialidades e capacidades expressivas, que possibilitam olhar para a criança como um ser potente e que ultrapassa os limites da idade cronológica.

Com relação às experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica sobre desenho das professoras investigadas, Quintal e Flor do Mato relatam que, nas suas graduações, elas não tiveram contato com estudos sobre o desenho infantil. Flor do Mato encontrou esses estudos após ser aprovada no concurso para ser professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Anteriormente a isso, ela só havia tido contato com o Ensino Fundamental, e não conhecia as especificidades da Educação Infantil. Quando se deparou com essa diferença, buscou estudar, conhecer mais sobre o tema. No entanto, tais estudos são aqueles que classificam o desenho da criança em fases. Ou seja, são estudos centrados numa perspectiva universalista, classificatória, que muito dialogam com a compreensão de criança e de infância como uma fase da vida. É preciso tomar cuidado para não valorizar apenas o resultado e para não ler o desenho da criança buscando apenas enquadrá-lo em uma fase. Por isso, voltamos ao convite de Sarmiento (2011), instigando-nos a ouvir o desenho das crianças, entendendo que esse está inserido em um contexto e acompanhando o ato de desenhar da criança, observando suas mobilizações ao desenhar.

Quintal também não teve acesso a estudos sobre o desenho, em sua formação inicial. Foi na formação de trabalho, em uma escola particular, que conheceu os estudos sobre

desenho. Entretanto, a formação oferecida pela escola fundamentava uma prática avaliativa em que o desenho das crianças eram um diagnóstico do seu desenvolvimento. Quintal continuou estudando. Na sua narrativa, ela conta que, em sua trajetória de professora, foi adotando algumas práticas e abandonando outras, num exercício de estudar, aprender, refletir e reorganizar sua prática. Isso nos mostra uma abertura, uma disposição a rever e reelaborar sua prática. Ela nos conta que o desenho saiu do lugar de um instrumento avaliativo para assumir a importância de uma linguagem expressiva.

As duas professoras compreendem o desenho infantil como um importante tema no universo da Educação Infantil e afirmam sua presença nas suas salas de aula. Ambas fazem uma grande autocrítica a seus desenhos, compreendendo que isso ocorreu por não terem tido oportunidade de desenvolver essa linguagem, o que lhes traz frustração e tristeza. Sobre isso, Flor do Mato reflete:

Nem todo mundo vai ser desenhista, mas a gente não pode privar da oportunidade de desenhar, porque não é a perfeição do desenho, é o que ele significa, são as coisas que o desenho traz, o desenho tem vivência, tem conhecimento, tem sentimento e é isso que eu vejo nessa questão do desenho.

Chegamos ao final desta caminhada. Algumas ideias ficaram pelo caminho, mas essas são aberturas para outras travessias, pois esta está terminando aqui, por uma demanda de *chronos* que é implacável, mas acompanhada por *aión* em minhas próprias linhas de fuga neste processo.

“O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção” (ROSA, 2019, p. 78).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, set./dez. 2009.
- ALBANO, A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- ARAÚJO, J; COSTA, R; FROTA, A. De chrónos a aión - onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**, rio de janeiro, v. 17, maio 2021
- AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BERTASI, A. T F. **Desenho narrativo na Pré-Escola: As crianças e seus pensamentos coloridos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BORDIN, F. B. **“Não é de verdade, é só um desenho”**: de que nos falamos os desenhos infantis? 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9394/96). Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.
- CASTRO, L. R. **O Futuro da Infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CYSNE, J, de B. **Bordando contos de infâncias, sentidos e experiências: a narrativa (auto)biográfica como meio para compreensão das visões de criança e de infância que nos atravessam**. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
- COSTA, V. V. **O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de Arte**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2014.

CUNHA, S. R. V. *As Artes no universo infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

DAY, G. **A produção de desenhos na proposta pedagógica para educação infantil: que lugar ocupam as crianças?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DUARTE JR, J. F. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004..

FERRONATO, C. de A. S. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOLDBERG, L. G. **Arte-Pré-Arte: um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto**. Monografia (Graduação em Educação Artística licenciatura Plena). Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

GOLDBERG, L. G. **Autobiografismo: Desenho Infantil e biografização**. CRV: Curitiba, 2021.

GOLDBERG, L. G.; BEZERRA, L. R. Linha do tempo: Narrativas de vida e experiências formativas em arte. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO, 22., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012..

GOLDBERG, L. G.; OLINDA, E. M. B.; BEZERRA, L. R. Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012. **Anais [...]**. Porto Alegre: CIPA, 2012.

GOLDBERG, L. G.; SALMITO, R. R. Processos criativos em artes visuais: as experiências formativas de licenciandos da educação básica na UFC. In: DIÁLOGOS INTERNACIONAIS EM ARTES VISUAIS, 2., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

HERÁCLITO. **Fragmentos (Sobre a natureza)**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JARABIZA, V. **O Desenho Infantil na prática pedagógica de professores da educação básica: das vivências às valorizações**. 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

JARABIZA, V. Uso do Desenho Infantil como atividade multidisciplinar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16, dez. 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KELLOG, R. **Analysis de la expression plastica del preescolar**. 3. ed. Espanha: Cincel, 1996.

KOHAN, W. O. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. A (devolver o tempo d)a infância à escola. In ABRAMOWICZ, A; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o que: sobre o ofício do professor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. **Lugares de Infância**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.
- LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Porto: Civilização, 1969.
- MARÍN-DIÁZ, D. L. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, W. O. (org.). **Devir-infância da filosofia: infância da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Autêntica Editora, 2009.
- MÈREDIEU, F. de. **O Desenho Infantil**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. **A dimensão estética na formação dos pedagogos**. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.
- MONTEIRO, A. T. M. **Desenho Infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003
- MORAES, Roque. **Análise Textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, pp.109/139, 1991.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel; BULATY, Andréia. **Mapeamento dos cursos de Pedagogia e do estado da arte sobre indicadores da Arte na Pedagogia**. 613 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.602-625, maio/ago. 2021
- PASSEGGI, M. da C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PERALTA-CASTELL, C. P. **Pela linha do tempo do Desenho Infantil: Um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRINTES, J. S. **O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural.** 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ROCHA, F. A.; SOUZA, E. C. Professoras Alfabetizadoras: o que revelam suas histórias de vida? In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. **Pesquisa (Auto)Biográfica: Narrativa de si e formação.** Curitiba. Editora CRV, 2013.

RIBEIRO, T.; RODRIGUES, A. C. Infância(s) em Portinari: Potencialidades para pensar uma escola em devir. **Revista institucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1., n. 1, p. 49-65, fev./mai. 2015.

ROSA, G. **Grandes Sertão: Veredas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SARMENTO, M. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, G. da C. O Desenho na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 117-131, dez. 2016.

SOARES, M. C. C. **O processo de Intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contexto educativo.** 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

SOUZA, A. da S. **O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na educação infantil.** 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2018.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, J. de A.; ZOIA, A. O Desenho como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, p. 148-158, jan./jul. 2011.

SOUZA, S. H. V. de. A criança e a expressão do pensamento através do Grafismo. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-23, ago. 2012.

TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: Elementos para uma cartografia. In ABRAMOWICZ, A; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

TSHUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca de uma poética pessoal.** 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - DIÁRIO DE ITINERÂNCIA

DESENHO INFANTIL

LINGUAGEM DA CRIANÇA

- Forma de se colocar no mundo, de se inserir na realidade.
- Através do desenho, deixa marcas e é marcada também no processo
- Práticas redutoras, como o silenciamento da linguagem do desenho.

SILENCIAMENTO DE DEVIRES

PRÁTICAS REDUTORAS

BITURCACAO

Possível forma de CAPTURA da novidade da infância.

- ↳ Porque as crianças param de desenhar ainda na infância.
- ↳ O que se perde ao parar de desenhar.
- ↳ Reencontro como potencial criador do ser humano.

1. Conhecer o processo
2. Infância como experiência
3. Narrativa como apropriação da sua própria história

BRINCADEIRA

tempo cívico

EXPERIÊNCIA

dever

infante sem fala

ALTERIDADE DA INFÂNCIA

filosofia E INFÂNCIA

autobiografia

PROJETOS COLETIVOS ARTICULADO COM PROJEJO INDIVIDUAL

macro e micropolítica

ALGUMAS VIVÊNCIAS TEM INTENSIDADE PARTICULAR

EXPERIÊNCIAS FUNDADORAS E FORMADORAS

DAR SENTIDO A EXPERIÊNCIA

NARRATIVA

conhecer (ruptura) e continuidades

concepção: INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA; POTENCIA; CRIATIVA, CONSTANTE DEVIR

INFÂNCIA QUE ESCAPA

INFÂNCIA CAPTURADA

concepção: INFÂNCIA COMO FASE CRONOLÓGICA, MARCADA PELA FALTA

ENCRUZILHADA

onde estradas se encontram

lugares de testes ESCOLHAS

E SE AS PROFS DESENHAREM E UMA FORMA DE NARRAR SUA HISTÓRIA OU O DESENHO CONGELADO SO NARRA A INTERRUPTÃO, NÃO QUE SEJA POUCO

rio

A GENTE QUER ATRAVESSAR O RIO A NADO E PASSA...

TRAVESSIA PERIGO

Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio, quando isso acontece já não é mais o mesmo rio e nem se é o mesmo!

MAS VAI DAR NA OUTRA BANDA E NUM PONTO MUITO MAIS EMBAIXO...

BEM DIVERSO DO QUE PRIMEIRO SE PENSOU.

CONSTANTE MUDANÇA

- infância que atravessa
- modo de ser e estar no mundo
- infância como um outro aion: tempo de intensidade

infância COMO EXPERIÊNCIA

infância COMO FASE DA VIDA

infância delimitada por tempo marcada pela falta.

devires que se abandona quando se torna adulto "completo"

CONSCIÊNCIA DA INCOMPLETUDE BUSCA ONTOLÓGICA PELO SER MAIS.

NOSSA:

"O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA CHEGADA: ELE SE DISPOE P/ A GENTE É NO MEIO DA TRAVESSIA"

(LADROSA)

experiência

SUJEITO DA EXPERIÊNCIA:

- território de passagem
- receptivo, aceitante, submetido
- aberto à própria transformação

EU CO, NÃO MADRUGUEI em ser corajoso; isto é em mim era variável.

A CORAGEM em mim era variável.

O QUE NOS PASSA NOS TOCA, NOS ATRAVESSA NOS TRANSFORMA E NOS FORMA

MIRE VÊ: O MAIS IMPORTANTE É BONITO DO MUNDO É ISTO: QUE AS PESSOAS NÃO SÃO TODAS IGUAIS - MAS QUE ELAS VÃO SEMPRE MUDANDO.

DEVIR

"tudo que NÃO INVENTO e falso"

Manoel de Barros

O QUE EU INVENTO É REAL, ENTÃO A POSSIBILIDADE DE INVENTAR, E CRIAR É ONDE MORA O REAL

KHOAN: O REAL, ENTÃO, ESTÁ NAS RUPTURAS, LINHAS DE FUGA, DESCONTINUIDADES.

O REAL É O QUE ESCAPA?

O QUE É ESCAPAR?

POTENCIA criativa

desafiar o pensamento hegemônico a partir de uma



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “CAMINHOS E TRAVESSIAS DO DESENHO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO QUE EMERGEM NA NARRATIVA DE SI DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob a orientação da prof. Dra Ana Maria Coelho Monte Frota, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Meu nome é Ana Caroline Sales Andrade e sou a pesquisadora responsável por esse estudo. Esta pesquisa faz parte do Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Peço que leia atentamente as informações abaixo e sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

objetivo geral deste estudo, qual seja, investigar a relação entre as experiências de infância e formação, referentes ao desenho, de professoras de Educação Infantil da prefeitura municipal de Fortaleza, a partir das suas narrativas de vida. Como objetivos específicos, busco (1) Identificar a manifestação do desenho infantil nas narrativas de vida de professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza; (2) Compreender como as experiências de infância relacionadas ao desenho se manifestam na narrativa de vida de professoras da educação infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza. (3) Conhecer experiências formativas que fundamentam a prática pedagógica das professoras investigadas.

Se o(a) senhor(a) consentir na entrevista será utilizado gravador para melhor compreensão dos dados coletados. Informamos que garantimos o sigilo quanto às informações prestadas; não divulgaremos qualquer informação relacionada à sua intimidade. Caso aceite participar, não haverá prejuízo para você em face das informações fornecidas. A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não incidindo sobre você nenhum tipo de cobrança ou pagamento relacionado à pesquisa. A participação será gravada para finalidade de transcrição e construção da pesquisa.

Riscos: os procedimentos de construção de dados desta pesquisa não são invasivos. Porém, existe a possibilidade de que o(a) senhor(a) se sensibilize pelo fato de entrar em contato com as memórias da infância. No caso de ocorrer qualquer desconforto emocional em virtude do acesso às suas memórias da infância durante a realização da pesquisa, esta será interrompida.

Benefícios: Esta pesquisa irá colaborar com o conhecimento científico na área da Educação, em especial, com os conhecimentos que se referem ao campo da Infância e

Educação Infantil, construindo possibilidades de se refletir acerca das práticas e da formação docente promovendo a integração entre as esferas pessoal e profissional. Com esta pesquisa, espera-se que essa reflexão aconteça também no âmbito pessoal, ou seja, que o professor, a partir da apropriação de sua narrativa, pense sobre sua formação pessoal e profissional, bem como reflita criticamente sobre sua prática de ensino.

Durante a realização da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento de participação. Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Ana Caroline Sales Andrade por meio do telefone (85) 99761-3141 ou email: salescaroline1@gmail.com. Ou no Comitê de Ética e Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia, Rua Sabino Monte 3580, telefone 3272-7776.

Responsável pela pesquisa**Nome: Ana Caroline Sales Andrade****Instituição: Universidade Federal do Ceará****Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1****Bairro: Benfica****CEP: 60.020-110****Fortaleza - Ceará****Telefones para contato: 3366-7880****Telefone da pesquisadora: (85)9973141**

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia**Rua Sabino Monte 3580, São João de Tauape – CEP.: 60120-230****Telefone 3272-7776****DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE**

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que minha participação implicam concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza,

Assinatura do(a) voluntário(a) ou digital	Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo
Nome do(a) participante: _____	
Telefone: _____	
Endereço do(a) participante-voluntário(a): _____	
Domicílio (rua, praça, conjunto): _____	
Bloco: _____ Nº: _____ Complemento: _____	
Bairro: _____ CEP: _____ Cidade: _____	
Ponto de Referência: _____	