



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E
PRÁTICAS ESCOLARES**

CÁSSIA DE SOUSA RESENDE REIS

INVENÇÕES COM MOVIMENTOS DO DESENHAR

SÃO JOÃO DEL-REI/ MG

AGOSTO 2019

CÁSSIA DE SOUSA RESENDE REIS

INVENÇÕES COM MOVIMENTOS DO DESENHAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes

SÃO JOÃO DEL-REI/ MG

AGOSTO 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R375i Reis, Cassia de Sousa Resende.
INVENÇÕES COM MOVIMENTOS DO DESENHAR / Cassia de
Sousa Resende Reis ; orientadora Priscila Correia
Fernandes. -- São João del-Rei, 2019.
139 p.


Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.

1. Educação. 2. Desenho infantil. 3. Movimento. 4.
Invenção. I. Correia Fernandes, Priscila , orient.
II. Título.

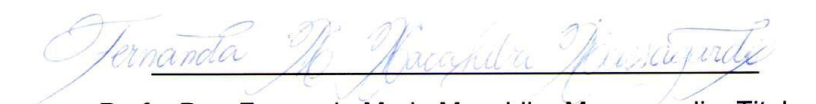
Cássia de Sousa Resende Reis

INVENÇÕES COM MOVIMENTOS DO DESENHAR


Banca examinadora:



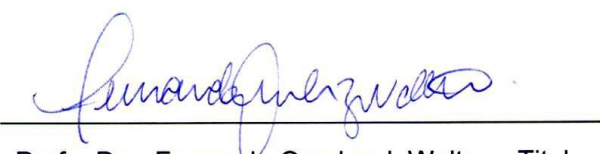
Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes – Orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profa. Dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi – Titular
Universidade Federal de Campinas – SP



Profa. Dra. Giovana Scareli – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profa. Dra. Fernanda Omelczuk Walter – Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI
agosto 2019

Ao Vinícius...

se não fosse você, não estaria aqui!

Agradecimentos

“Quando qualquer sofrimento te abale os recessos da própria alma, entrega-te a fé, refugia-te em Deus, confia em Deus, porque acima de todas as tempestades e quedas, tribulações e desenganos, Deus te sustentará” (Emmanuel). Foi Ele, em sua infinita bondade, que sustentou em mim a força para seguir em frente. É a Deus a quem agradeço, em primeiro lugar, todo meu processo de formação moral e intelectual e, também, por ter permitido que estivessem ao meu lado pessoas tão importantes, que tornaram a caminhada mais leve.

Esses agradecimentos estende-se, então, aos meus pais, Sandra e Edson, aos meus irmãos, Gustavo e Helena, família a qual pertenço com muito orgulho e que sempre foi para mim a sustentação e a base de tudo.

Sabendo que *“a família, inquestionavelmente, constitui o mais notável núcleo de libertação e de aprendizagem para os espíritos chegados ao mundo das densas energias, nas atividades da renovação individual”* (Emmanuel/por Chico Xavier), aproveito e estendo a toda minha família, avós, tios e tias, primos e primas, cunhadas e cunhado, vocês fazem parte do grupo afetivo ao qual me foi confiado e que dividem comigo todos os momentos desta vida.

Ao meu querido e amado Vinícius. Você é, sem sombra de dúvidas, o maior presente que Deus me deu. Obrigada por tudo! Obrigada pelo amor, o cuidado, o zelo, a amizade, cumplicidade e carinho.

“Não ame pela beleza, pois um dia ela acaba. Não ame por admiração, pois um dia você se decepciona. Ame apenas, pois o tempo nunca pode acabar com um amor sem explicação” (Chico Xavier).

Aproveito e agradeço pela presença de Luly e Lola, nossas companheiras de quatro patas, que nos inspiram tanto amor e cuidado.

A todos os meus amigos que transformam os momentos difíceis em sorrisos e abraços. Aqui incluo pessoas que me escolheram para seguir lado a lado. Minhas queridas Marília e Bruna, que mesmo diante das ausências nunca me abandonaram, continuamos sempre unidas. Michele e Aline, minhas eternas companheiras da Universidade, vocês foram importantes nesse processo. Tainah, grande amiga e companheira que com sua dedicação aos que ama, foi uma das grandes responsáveis por essa conquista, por estar onde estou. Aos amigos e companheiros, em especial das Mocidades Espíritas “Esperança

e Luz” e “Maria de Nazaré”, que a Doutrina Espírita me trouxe. Vocês alimentam em mim a fé e a vontade de evoluir sempre.

Abençoemos aqueles que se preocupam conosco, que nos amam, que nos atendem as necessidades. Valorizemos o amigo que nos socorre, que se interessa por nós, que nos escreve, que nos telefona para saber como estamos indo. A amizade é uma dádiva de Deus. Mais tarde, haveremos de sentir falta daqueles que não nos deixam experimentar a solidão (Chico Xavier).

Ao Ricardo, amigo e companheiro pesquisador, que tanto me ajudou (e ajuda) neste processo, que dividiu comigo angústias e conhecimentos, sou e serei sempre grata por todo apoio que me deu para chegar até aqui. O mundo precisa saber o quanto você é inteligente, sensível e competente. Precisa saber, também, da sua dedicação e carinho com todos aqueles que o cercam. Obrigada, graças a você hoje estou aqui escrevendo esses singelos agradecimentos. “Agradeço, alma querida e boa, a presença e o carinho com que vens partilhar a festa da amizade, espargindo esperança ao longo do caminho” (Meimei).

À minha grande inspiração pessoal e profissional, o anjo que Deus enviou em minha vida: Tia Márcia. Difícil se torna conseguir agradecer e demonstrar a você todo o amor, carinho, admiração e respeito que sinto. É difícil expressar por palavras a gratidão que tenho por tudo o que você sempre representou, por todo o apoio que me deu, por cada conselho, por ser uma das grandes responsáveis por cada passo que dei em minha trajetória. “A gratidão é a memória do coração” (Autor desconhecido).

“A verdade é luz. Somente o coração alimentado de amor e o cérebro enriquecido de sabedoria podem refletir-lhe a grandeza” (Emmanuel)... Impossível seria chegar até aqui sem a força, a sabedoria, o amor e o direcionamento da Rosani, minha amada amiga e Psicóloga. Nossos encontros semanais sempre foram, ao longo desses anos, a nutrição das minhas energias, da minha constante busca evolutiva. Obrigada, todas essas conquistas são nossas.

Agradeço à minha querida orientadora, Priscila, por ter acreditado em mim e dividido suas experiências e conhecimentos. Gratidão pelas trocas, pelas ideias e direcionamentos. Às minhas companheiras, *Fib* e *Urso*, que proporcionaram e conduziram essa pesquisa. Vocês despertaram em mim um olhar mais sensível, atento e cuidadoso. “Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de alguém sem nenhuma razão” (Chico Xavier). Nossos (re)encontros estavam desenhados pela vida.

Ao Gefi - Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem, por todos os encontros, reflexões, discussões e potências. Mesmo permanecendo muitas das vezes

quieta, estive sempre envolvida e transformada pelos estudos, pelas leituras e pelas cartografias criadas por vocês. Em especial, agradeço a Giovana, minha eterna orientadora, pessoa pela qual carrego grande afeto e admiração. Obrigada por todas as oportunidades, conselhos e pelo carinho. *“Empatia é saber enxergar a alma do outro sem julgar nada do que está ali, é respeitar o espaço do outro e o tempo de cada um”* (Rahal).

Agradeço também às professoras que constituem a banca examinadora, pelo aceite em partilhar comigo experiências de pesquisas e ajudar com sugestões que em muito enriqueceram meu trabalho.

A todos os professores e professoras, amigos e amigas, colegas do mestrado que fizeram parte da minha formação e que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Capes, pelo apoio e financiamento da pesquisa, permitindo-me dedicar boa parte do meu tempo aos estudos e compromissos com a construção deste trabalho.

Enfim, *“agradeço, também, alguns espinhos (quero dizer as dores) que achei na minha estrada, pois, afinal, se Tu tivesses espinhos na cabeça, não posso me queixar de tê-los sob os pés”* (Autor desconhecido).

Sou grata!

*Sofre com calma. O relógio,
Conforme a sabedoria,
Caminha da meia-noite
No rumo do meio-dia.*

*Entre as forças corretivas
Que educam a Humanidade,
Há duas mestras maiores-
A dor e a necessidade.*

*Muita leitura sem obras
De ensino e consolação
Traz a flor parasitária
Da inútil conversação.*

*Sublime conhecimento,
Distanciado do bem,
É tesouro enferrujado
Que não ajuda a ninguém.*

*Tem calma nas provações,
Por mais duras, por mais graves...
Chega o dia em que os leões
São simples manjar das aves.*

*Aprende a ouvir a verdade
Serena, elevada e pura.
Muito raro é o bom conselho
Sem ressaibos de amargura.
Aprende, ensina e esclarece.
Trabalha, ajuda e auxilia.
Não há maior desventura
Que a da existência vazia.*

(Gotas de Luz, Chico Xavier)

Resumo

O que a proposta do desenhar proporciona em corpos que desenham? Com o objetivo de inventar a partir dos movimentos do desenhar, nossa pesquisa se debruça sobre essa dança do desenho, sobre o que a proposta do desenhar proporciona nesses corpos que os produzem. É nesse ato do desenhar, nos movimentos e no bailar desses corpos ao desenharem, que pousamos nossos olhares. O pressuposto que nos orienta é o de que o desenho deve ser visto como ação criadora, potente e inventiva e não como instrumento de análise psicológica ou cognitiva. Para isso, habitamos territórios, lançamos dispositivos que nos deram possibilidades de pensar junto e de inventarmos mapas, inspiradas por Fernand Deligny, com os movimentos do desenhar. Duas crianças foram escolhidas para caminharem conosco na pesquisa, duas meninas desenhantes que produziram movimentos e que nos mobilizaram a produzir, a criar com os desdobramentos do desenhar.

Palavras-chave: Educação. Desenho infantil. Movimento. Invenção.

Índice de Figuras

Figura 1: Fotografia de um baile de idas e vindas e paradas que bordados sobre o produto o fazem ser outro.....	81
Figura 2: Entrada no território da pesquisa	83
Figura 3: Fotografia dos materiais organizados, que serviram como disparadores para o desenhar.....	85
Figura 4: O ziguezague pelo território	86
Figura 5: Fib, agora, presa à sua produção.....	87
Figura 6: Fotograma do nascer de seus traçados	88
Figura 7: O movimento por entre os lápis e papel.....	90
Figura 8: Constantes movimentos de Fib em seu desenhar.....	91
Figura 9: O desenho de Fib, a visualização de cada detalhe pensado por ela	93
Figuras 10 a 11: Fotografias registradas pela própria Fib, seu olhar sobre o encontro e sua produção.....	94
Figuras 12 a 16: Fotografias registradas pela própria Fib, seu olhar sobre o encontro e sua produção.....	95
Figura 17: A volta dos movimentos ziguezagueantes de Fib pelo território.....	96
Figura 18: A saída do território	97
Figuras 19: O “antes e depois” do bailar pelo território	99
Figuras 20: Por entre território e dispositivos um corpo baila, um corpo cria.....	100
Figura 21: Por entre território e dispositivos um corpo baila, um corpo cria.....	101
Figura 22: Mapa com os movimentos de Urso pelo território.....	104
Figura 23: Mapa composto por linhas dançantes, movimentadas por um corpo que desenha, que inventa, que produz.....	105
Figura 24: O mergulhar de tintas, o inventar objetos	110
Figura 25: O produzir entrelaçado por várias ações	112
Figura 26: Como linhas que se entrecruzam, o brincar e o desenhar não se separam....	115
Figura 27: Uma chuva de papéis e linhas moventes.....	116
Figura 28: O deixar do território em busca do seu biscoito	119
Figura 29: Urso, então, deixa aquele território	120
Figura 30: A “organização” presente no início desse processo.....	121
Figura 31: Hoje, a “desorganização” em que me encontro.....	122

Lista de Siglas

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
I.C	Iniciação Científica
D.F.H	Desenho da Figura Humana
GEFI	Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem

SUMÁRIO

Primeiro traçado: o que me move a pesquisar	12
Segundo traçado: Como se move o desenho por entre as áreas- a importância da Iniciação Científica neste processo	24
- Primeiro Território: Psicologia.....	24
- Segundo Território: Saúde	42
- Terceiro Território: Teologia.....	50
- Quarto Território: Educação.....	51
- Quinto Território: Ciências	70
- Sexto Território: Sociais e Humanidades.....	72
- Sétimo Território: Artes	72
- Oitavo Território: Letras	73
-Nono Território: Metodologia de Ensino	74
Terceiro traçado: Como as descobertas da Iniciação Científica dialogam com nossos estudos atuais	75
Quarto traçado: Os movimentos do desenhar... <i>Fib.</i>	81
Quinto traçado: Os movimentos do desenhar... <i>Urso</i>	101
Sexto, e último, traçado: Como desenhei minha pesquisa?.....	121
Referências	126
Apêndices	135

Primeiro traçado: *O que me move a pesquisar...*

Tocada pelo título do livro “O que te move a pesquisar?”, organizado por Giovana Scareli e Priscila C. Fernandes (2016), resolvi iniciar minhas escritas pensando naquilo que me moveu, e move, a pesquisar. O que me trouxe, e me mantém, nesse universo da pesquisa? Sempre temos algo que nos toca e que faz acender uma vontade de seguir, mesmo diante dos obstáculos e imprevistos oferecidos pela vida.

Da menina sonhadora, que entrou no curso de Pedagogia com o intuito de tornar-se mãe, à pesquisadora em formação, hoje mais madura, convicta de um caminho a percorrer, mas que não abandonou antigos sonhos, apenas os deixou adormecidos por um período. Esse atravessar de um curso para o outro, possibilitou um crescimento pessoal e acadêmico imensurável em minha vida. A aluna que mal conseguia falar em público ou escrever um pequeno texto (por insegurança, confesso), hoje, graças a esse movimento, dá espaço para uma pessoa mais confiante, segura e não menos sonhadora.

Ao longo da minha formação em Pedagogia, concluída no início do ano de 2017, estive inserida em projetos de extensão como o “Mais Educação”, desenvolvendo oficinas de leitura com alunos de uma escola municipal da cidade de São João del-Rei, e o Pibid-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, participando do projeto “Cinema na Escola”, também com alunos de escolas municipais da referida localidade. Foi através, inicialmente, desses dois projetos, bem como dos estágios obrigatórios realizados naquele período, que estive em contato com o desenho infantil, olhando-o não mais como aluna, mas como uma professora em formação. Foi ali, diante daquele novo lugar, que comecei a questionar algumas ações e padrões naquela produção.

Esses questionamentos e indagações surgidos perante minhas observações ao longo do tempo que passei nas escolas, fizeram despertar em mim algo que desde o início era muito temido: a pesquisa. Tainah, uma companheira muito querida e estimada, que esteve comigo durante todo o percurso, e Márcia, tia amada, minha maior incentivadora, sempre falavam que eu deveria seguir esse caminho, porém, a resistência e temor eram sempre maiores. Até que, motivada pelo universo do desenho, decidi arriscar e enfrentar novos desafios.

No ano de 2015, cursando o final do sexto período da graduação, surge, então, a possibilidade de realizar uma Iniciação Científica (I.C), sob a orientação da Profa. Dra. Giovana Scareli, cujo tema seria o próprio desenho infantil. Um verdadeiro presente foi esse projeto! Ao longo do ano de 2016 estive mergulhada em leituras e levantamentos

bibliográficos tentando compreender um pouco mais o universo daquela produção, da importância que ele, o desenho, tem como expressão e potência para as crianças.

Antes de explicar sobre os pormenores da I.C., que tornou-se um marco importante na atual pesquisa, gostaria de destacar que, através dessa oportunidade de estudo, frequente desde o referido ano, o Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem- GEFI, que me desafiou a outras leituras e onde conheci a cartografia como um caminho de pesquisa e o uso da Imagem como disparadora de pensamentos e potências, e a Filosofia da Diferença, por Deleuze e Guattari.

Quando digo que o trabalho realizado na I.C. se tornou um marco para a pesquisa atual, me refiro à importância que teve para o prosseguimento dos estudos as mudanças ao olhar o desenho e o desejo em não seguir caminhos que encontrei em minhas andanças bibliográficas. Em relação ao prosseguimento, é relevante dizer que a I.C. gerou frutos, introduzindo-me nesse campo de estudo do desenho, proporcionando-me amadurecimento em relação ao tema, além de resultar em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o pré-projeto para o Mestrado.

Diferentemente do que encontramos na maioria das pesquisas, em nosso levantamento bibliográfico, ao qual dedicaremos um traçado a seguir, pousamos nossos olhares, no estudo atual, no ato do desenhar, no movimento que o desenhar produz nos corpos que desenharam. É no processo e na intensidade dessa produção do desenhar que nos debruçamos. As inquietações desta pesquisa surgem e dão vida a esse movimento do pesquisar, quando nos deparamos com a limitação do tratamento do desenho como sendo apenas um produto, não havendo, muitas das vezes, a atenção ao processo, ao que está nas entrelinhas desse ato, nesse bailar do desenhar.

Diante disso, tínhamos como objetivo inicial produzir com a processualidade do desenhar com crianças, acompanhar os processos de expressão e comunicação, bem como mapear as potências das diversas narrativas construídas durante a produção de seus desenhos, ou durante o seu ato de desenhar. Era dessa forma que conduziríamos nossos olhares e o percorrer da pesquisa. Porém, novos acontecimentos fizeram com que mudanças fossem necessárias e transformássemos nosso foco, levando-nos a pensar sobre o movimento do desenhar.

Mas, como falar de movimento, sem antes me movimentar? Preciso, de alguma forma, deixar claro como foi esse processo de mudança. Sair do conforto, enfrentando mudanças, o medo de não dar conta, de não ser capaz, o medo das críticas, lembrando que “pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder” (OLIVEIRA E PARAÍSO, 2012,

p.161). Antes, esse processo (da pesquisa) era um tanto quanto leve, prazeroso e confortável. Encontrava-me em perfeita sintonia com a escolha que havia feito. Para explicar esse antes, trago, mais a frente, lembranças de um dia decisivo, ao qual caminhos e sentimentos novos surgiram.

Entrei para o mestrado muito segura e certa da minha escolha: queria continuar pensando o desenho infantil, dando prosseguimento à pesquisa de Iniciação Científica que realizara. Em uma de nossas reuniões de orientação, Priscila e eu conversávamos sobre possibilidades, ideias e pensamentos envolvendo nosso projeto, e uma delas era, talvez, a mudança de rumos. Convicta do desejo em permanecer inserida nesse universo do desenho, pedi que pudéssemos continuar nesse caminho e, prontamente, tive o apoio da minha querida orientadora. Ressalto aqui, a importância que Priscila teve e tem na formação das minhas ideias, na força que me deu em nunca desistir, mesmo diante de tantos contratempos gerados, principalmente, por mim mesma.

Segui, então, com a proposta inicial, como já expliquei, que era de acompanhar os processos de expressão e comunicação, mapeando as diversas narrativas construídas pelas crianças durante a produção de seus desenhos, durante o seu ato de desenhar. O que elas fazem enquanto desenhavam? O que falam, como agem...Quais as narrativas elas constroem enquanto desenhavam? Eram essas as indagações que me moviam, que moviam meu olhar, minha escrita, minha forma de tratar o desenho. O desenho, como produto final, palpável, visível, material, não era o meu interesse. O que movia meu olhar era o que estava por trás daquela produção, como se dava aquele processo de criação e invenção das crianças.

Além disso, queria fugir do estereótipo de que para realizar uma pesquisa na área da educação precisava, necessariamente, estar inserida no espaço escolar. Dessa maneira, optamos por realizar encontros com crianças em espaços não escolares, longe daquele universo cercado por estruturas e currículos, conceitos e preconceitos, limitações e (in)significâncias no tratamento com o desenho. Para isso, escolhemos duas crianças e realizamos um encontro com cada uma delas.

A escolha dessas crianças se deu por uma certa facilidade de acesso, sendo elas próximas ao meu cotidiano em que, através de conversas informais com suas mães, surgiu a possibilidade de suas participações na pesquisa. Tratam-se de crianças com idades diferentes, sendo na época dos encontros uma de 2 anos e 7 meses (Urso) e a outra de 10 anos (Fib). Essa variação entre as idades foi uma coincidência, sem a intenção de compará-las, em hipótese alguma, perante os diferentes níveis de aprendizado em que poderiam se encontrar. Não era esse o rumo ou o propósito da pesquisa. Se assim o fosse, diversas

variáveis estariam presentes nessa escolha, como, por exemplo, a diferença de quase 7 anos entre elas, o fato de uma estar inserida já no universo escolar e a outra não, mas não foi isso que me moveu. A intenção era de acompanhar aquele momento, aquele processo na produção do desenho, não o nível em que se encontravam, graficamente falando.

Os encontros foram realizados, e contarei mais à frente como se desenvolveram. O intuito agora é de explicar como novos rumos surgiram nessa pesquisa. De alguma forma exteriorizar o quanto precisei me movimentar, saindo da estagnação em que me vi mergulhada nos últimos dois meses.

Retomo, então, ao que disse anteriormente, sobre o dia decisivo. Em minha preparação para o momento da qualificação, que aconteceria em meados do mês de julho, realizei uma “pré-qualificação” no grupo de pesquisa em que estou inserida, o GEFI. Após a apresentação, um turbilhão de sentimentos e emoções tomaram conta de mim, sendo que muito tempo foi necessário para transformá-los em motivadores para prosseguir. Antes de qualquer coisa, ressalvo que todos esses sentimentos foram criados por mim em função da maneira como recebi tantos questionamentos naquele dia. Havia perdido aquela segurança e convicção do início, me senti uma fraude, alguém que não tinha a capacidade de estar ali e a insegurança, novamente, havia tomado espaço na minha vida.

Daquele dia em diante o mestrado havia se tornado um peso difícil de suportar; a leveza com que o encarava tinha dado lugar a algo duro, algo um tanto quanto penoso. Não conseguia enxergar tudo aquilo de outra forma. Não conseguia, de certo modo, ouvir a razão, simplesmente deixei que minhas emoções comandassem o rumo da pesquisa. Queria jogar tudo para o alto, começar do zero, escolhendo, talvez, um caminho mais fácil, cômodo e seguro de caminhar, um caminho que tivesse menos chance de “errar”. Tentando, talvez, blindar-me de algo comum em nossa própria vida, as críticas que nos fazem crescer, movimentar, sair do lugar.

E era isso que eu precisava. Necessitava movimentar... sair do “romantismo” em que me vi mergulhada, em relação ao mestrado e a pesquisa. Não transformá-los em algo rígido ou fechado, mas, sim, olhar de uma forma diferente aquele processo e aqueles encontros. A partir do momento em que consegui entender que poderia desenvolver outros olhares, novos rumos foram surgindo para a pesquisa. Desse modo, encontro conforto na afirmação de Luciano Bedin da Costa (2014) ao tratar que a queda é muito bem-vinda à pesquisa, quando ele diz que “onde a verdade gagueja, no pé vacilante da verdade, que ele pega carona (...) afinal, só tropeçamos quando nosso pé se encontra com algo” (p.75). São

esses tropeços que nos fazem crescer e evoluir; são eles que nos potencializam, que nos transformam.

Priscila C. Fernandes (2016), ao pensar a pesquisa-mato, afirma que a mesma “não segue previsões: bonita num dia, seca no seguinte. Inesperadamente cria uma flor singela. Ou num piscar de olhos toma todo o local, invasora” (p.120). Foi assim que me senti, desterritorializada. De um dia para o outro, minha “flor singela” é tomada por espinhos, aos quais precisava, com muito cuidado, arrancá-los ou simplesmente encará-los de outra maneira. Minha flor (os encontros) precisava de um novo olhar. Linhas de fuga que me permitem “romper as raízes e operar novas conexões (...) agenciamentos muito diferentes de mapas-decalques, rizomas-raízes, com coeficientes variáveis de desterritorialização” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.23).

É dessa forma que, hoje, através daqueles mesmos encontros realizados com as duas crianças, nossa intenção foi refletir sobre os movimentos daquele ato de desenhar. O desenho como uma dança, não fixada em quem desenha, mas, sim, o que a proposta do desenhar proporciona nesses corpos que desenharam. A partir desses movimentos, criamos mapas que pudessem auxiliar-nos, que nos movessem, mapas disparadores de pensamentos.

Importante se faz, então, destacarmos que assumimos a Cartografia como atitude metodológica, proporcionando e afirmando que o mais importante é o caminhar, o processo... o bailar por entre desenhos, movimentos e mapas.

A cartografia, da forma como aqui compreendemos, foi formulada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em uma varredura de cinco volumes que compõem a edição brasileira de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, publicado pelos autores em 1980, percebemos o quanto a cartografia- também chamada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica- pode se apresentar enquanto uma prática de pesquisa e de análise. O conceito, inicialmente retirado da geografia, é transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade. O que os filósofos querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade (COSTA, 2014, p. 70).

Dessa forma, não estávamos atrás de algo já pronto que encontrava-se à nossa espera, mas de mergulhar no mundo inventivo da criança, vivendo intensamente aquela experiência. Era, sim, como afirma Passos, Kastrup e Escóssia (2015), em “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, uma reversão

do método, uma “aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (p. 10 e 11).

Ao adentrar o mundo da pesquisa e admitindo a cartografia como um caminho teórico e uma atitude metodológica, saímos do lugar de pesquisadores neutros e distantes para assumirmos o papel de “pesquisador-cartógrafo”, [...] aquele “que não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar” (COSTA, 2014, p. 70). Assim, o autor conseguiu em algumas linhas nos ajudar a produzir sentido para o que foi esse nosso caminho: não sabíamos o que nos atravessaria, o que emergiria daqueles encontros e que resultados eles trariam.

Para Costa (2014), existe uma incerteza no durante. Essa pesquisa, então, assume a incerteza do que ia ser feito. O modo como trabalharíamos seria um acordo entre nós e nossas companheiras de pesquisa, um acordo com o que elas dariam conta e gostariam de fazer, acreditando na valorização do processo, da incerteza, da construção coletiva.

Tínhamos objetivos iniciais, lançamos questões norteadoras que serviriam de disparadores para nossas ações, mas o fazer dessa pesquisa só aconteceria nos encontros, nos acontecimentos, na potência do processo. Aliás, um dos principais objetivos da cartografia é o acompanhamento de processos, não um processo entendido como “processamento”, mas como “processualidade”, como explicam Laura P. de Barros e Virgínia Kastrup (2015), em “Cartografar é acompanhar processos”.

Para as autoras, quando remetemos processo à ideia de processamento, evocamos a “concepção de conhecimento pautada na teoria da informação” (p. 58), ou seja, uma pesquisa “entendida e praticada como coleta e análise de informação” (KASTRUP, 2015, p. 58), a famosa coleta e análise de dados. Já a ideia de processualidade, segundo as mesmas autoras, remete-se a um caminho “constituído de passos que se sucedem sem se separar” (p.59), isto é, uma processualidade que se faz presente em todos os momentos, seja na produção e não coleta de dados, em sua análise e discussões ou no desenrolar da própria escrita.

Se estávamos apostando na cartografia como nosso condutor metodológico, precisávamos incorporar e encará-la como uma “prática de pesquisa” (COSTA, 2014, p. 67), assumindo essa postura em todos os sentidos possíveis. Foi no durante que nossa pesquisa ganhou corpo, nos “encontros gerados, nas dobras produzidas” (op. cit, p. 67), na medida em que habitamos e percorremos os territórios, físicos ou existenciais. Foi no entre, no meio, no potente que demos vida e movimento a essa invenção.

Gostaríamos de destacar alguns pontos importantes, como a escolha daquelas que viriam a participar dessa pesquisa, como foram realizadas a produção de dados e quais dispositivos auxiliaram nesse processo. Ressaltamos, de antemão, que os detalhes desse nosso caminhar estará exposto entrelaçado ao longo do quarto e do quinto traçados, onde dedicamos ao narrar daqueles movimentos do desenhar.

Quanto à escolha das duas crianças que estiveram conosco nessa caminhada, nos referimos a elas como companheiras de pesquisa por acreditarmos em uma “dimensão coletiva” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 59) na construção desse trabalho. *Fib* e *Urso* foram as escolhidas, e nos escolheram, aceitando inventar, desenhar, produzir, criar... se movimentarem.

As crianças serão tratadas ao longo de nossa escrita por nomes fictícios, para que as mesmas tenham suas identidades preservadas e, por isso, todas as vezes que nos referirmos a elas, o nome estará em itálico. A decisão dessa ocultação foi tomada entre nós, pais e pesquisadores-cartógrafos, chegando em comum acordo de deixarem com que elas escolhessem seus respectivos pseudônimos.

Fib, por ser mais velha, foi solicitada que escolhesse um nome pensando em algum personagem de filmes, desenhos ou contos literários que mais gostasse. A escolha se deu, então, por influência de uma série americana, exibida no ano de 2017, “The Thundermans” cuja personagem sofre algumas mudanças ao longo da história, que a intrigaram. *Fib* preferiu não dar muitas informações sobre sua escolha, deixando a nós a curiosidade e incumbência de procurar mais sobre sua personagem.

Quanto a *Urso*, por tratar-se de uma criança bem mais nova, pensamos que não conseguiria tomar essa decisão e escolher qual nome usar. A ideia inicial foi que sua mãe pudesse ajudar relatando algum personagem marcante para nossa companheira. Foi aí que nos enganamos, pois *Urso*, presente neste momento de escolha, tomou para si o direito que tinha de decidir seu “próprio nome” e manifestou seu desejo em se chamar *Urso*. Tal atitude vem ao encontro de uma afirmação de Bedin (2014) de que a “cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim” (p.71). *Urso* conseguiu mostrar para nós que seria, sim, capaz de tomar sua própria decisão e que não precisaríamos estabelecer nossas regras, seguindo uma lógica “adulta” de ser, percorrendo o caminho mais linear e óbvio possível.

Apresentaremos, a seguir, um pouco sobre essas duas meninas, sobre esses dois corpos desenhantes.

Fib, uma menina de 10 anos de idade, natural de Entre Rios de Minas- MG, reside atualmente na cidade de Lagoa Dourada-MG. Muito alegre e espontânea, comunicativa e estudiosa, adora ir para a escola, mas não gosta muito de atividades voltadas para as Artes. Uma menina meiga, delicada e, ao mesmo tempo, muito determinada e objetiva. Desde a primeira conversa sobre sua participação na pesquisa, encantou-se pela ideia e passou-se, então, a “cobrar” que o “trabalho” fosse realizado logo. Por tratar-se de uma pessoa próxima a mim, certo dia, conversando sobre o processo do Mestrado e a minha pesquisa, sua mãe e eu discutíamos sobre a importância do desenhar na infância. *Fib*, que escutava toda a conversa, sempre muito interessada nos diálogos “adultos”, engrenou-se no assunto e deu sua opinião. Para ela, o desenho na escola era “*muito chato*”, ficando nas mãos da professora a decisão de deixar ou não produzi-los. Por essa razão, de acordo com minha companheira, não gostava “*muito*” de desenhar, colorir ou pintar. É válido ressaltar que, ao falar de desenho, *Fib* associa-o a escola, deixando a entender que tal produção só é feita por ela naquele espaço.

De posse daquelas informações que ali recebera algo mudou em mim. Até então, a ideia inicial seria de realizar as oficinas de produção de desenhos em uma escola da rede pública do município de Lagoa Dourada-MG, com crianças de 4 a 5 anos. Dois pontos emergidos através da fala de *Fib* fizeram-me refletir sobre a decisão de estar inserida na escola para realizar a produção de dados. Primeiro, esse “controle” por parte do adulto sobre o desenho da criança era algo muito presente em minhas experiências escolares, tanto como aluna quanto como alguém que esteve entremeadada no processo escolar. Segundo, *Fib* me fez questionar o porquê eu não poderia escolher realizar minha pesquisa em lugares não-escolares.

Talvez, essa cultura de que somente o que está na escola é “educação” ainda esteja muito enraizada em nossa formação não permitindo, num primeiro momento, expandirmos esse nosso olhar. Talvez, ainda, seria mais “seguro” para mim, até mesmo para “validar” minha pesquisa como sendo “pura educação”, estar inserida em um contexto escolar. Resolvi abandonar essa “segurança” e, com o apoio de minha orientadora, arriscar-me em outro universo tão potente quanto a escola, que estivesse fora do alcance de todo um estereótipo e padrão institucional.

Assim, a pesquisa tomou outros rumos e decidimos realizar encontros individuais com crianças, com o intuito, inicialmente, de cartografar potências inventivas na produção de desenhos infantis e que, posteriormente, deu lugar ao inventar e criar mapas a partir dos movimentos daqueles corpos que desenhavam. Esses encontros seriam realizados em

locais não-formais e não-escolares escolhidos a partir do próprio contato com as crianças. Inicialmente, a ideia era a realização de encontros individuais e coletivos entre as crianças, entretanto, com o desenrolar da pesquisa tivemos apenas encontros individuais, sendo um com cada criança.

Uma das escolhidas, claro, não poderia deixar de ser *Fib*. Com esse novo caminho definido, o convite foi feito e como se já soubesse que isso pudesse acontecer, demonstrou muita euforia e satisfação. O convite foi feito com a seguinte indagação: “*Você gostaria de desenhar comigo?*”. Uma pergunta simples e carregada de coletividade, afinal de contas não a convidei para desenhar “para mim”, mas desenhar “comigo”. Seria uma construção coletiva entre ela e eu, uma construção de “pesquisa suja” (BEDIN, 2014, p. 71).

O autor ao afirmar a cartografia como uma “prática de pesquisa suja” (p. 71) garante que o pesquisador-cartógrafo não pode situar seu campo “como algo que estaria ‘lá’ e o pesquisador ‘aqui’”, mas que ele se mistura com o que pesquisa, mistura-se ao seu próprio processo de pesquisar. Ao estar implicado com seu procedimento de pesquisa, “não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante”. O sentido da palavra “suja” seria, então, essa “mistura necessária”.

Continuando nesse processo de definições, a partir do aceite de *Fib* peço autorização à sua responsável, para que a criança pudesse participar. O pedido foi aceito e uma autorização, por escrito, foi assinada, permitindo sua participação. O modelo da autorização encontra-se ao final deste trabalho na parte dos apêndices.

Fib, autorizada a participar junto a nós dessa produção, inicia, então, um processo de ansiedade, diria eu, para que o “trabalho” (como ela mesma o chamou) fosse realizado logo. Esse “primeiro contato” foi realizado em meados de novembro de 2017, em um encontro informal que tivemos. Desde então *Fib*, todas as vezes que me via, cobrava-me que o “trabalho” estava demorando muito. Combinamos que deixaríamos para realizá-lo no mês de janeiro em suas férias escolares.

Um primeiro encontro foi marcado para o dia 19 de janeiro de 2018, porém *Fib* viajou e não pôde estar presente. Remarcamos, então, para o dia 02 de fevereiro do mesmo ano, em uma sexta-feira. Com suas aulas já iniciadas, o encontro aconteceu na parte da manhã e o local escolhido foi a minha casa. A escolha se deu por vontade de *Fib*, que alegou não querer desenhar em sua casa por “*não ter nada de interessante lá*”.

Quanto a outra criança, *Urso*, uma garotinha de 2 anos e 7 meses que, com sua espontaneidade e inventividade, conseguiu movimentar e dar outros rumos aos nossos

pensamentos, à nossa pesquisa, potencializando, ainda mais, o encontro, o acontecimento, revirando “ao avesso” meu olhar diante do meu próprio ato de pesquisar.

Assim como *Fib*, *Urso* já fazia parte do meu cotidiano e, desde o início, era uma das opções que mais me encantava e potencializava meu desejo de realizar as produções. A participação de *Urso* atravessava em mim uma paixão muito particular: a de estar em contato com as crianças menores, de 0 a 3 anos, principalmente. Tal paixão acompanha-me desde a época da graduação, quando pelas experiências de estágios pude ser tocada, afetada por essa fase da infância.

Além disso, a partir da escolha por *Fib*, uma criança de 10 anos, já inserida no contexto escolar, seria muito interessante a participação de outra que ainda não estivesse inserida no processo de escolarização, não com a intenção de compará-las, mas com a potência que poderia dar para os estudos.

Conforme aconteceu com *Fib*, solicitei à responsável por *Urso* a permissão para sua participação e, ao ser aceita, solicitei a assinatura do termo de consentimento de participação. Mesmo tratando-se de uma criança tão pequena, não desconsideramos sua vontade e demos a ela o direito de querer ou não participar. O convite foi realizado em um dos nossos encontros “informais” com a seguinte indagação: “*Quer desenhar comigo?*”, disse eu direcionando a pergunta a *Urso*. O aceite veio carregado de doçura “*queeeelo, vão desenhá?* ”, dando pulos de euforia e entregando-me um lápis que estava em suas mãos no momento da conversa.

O encontro aconteceu no dia 21 de março de 2018, na parte da manhã, em minha casa. Duas justificativas se fazem necessárias. Primeira: o encontro foi realizado em minha casa por escolha da responsável de *Urso*, considerando ser mais interessante o fato de estar em outro ambiente e longe dos seus “*intermináveis brinquedos*” (expressão usada pela mãe), que poderiam ser motivo de muita dispersão. Argumentei que isso não seria um problema, considerando os objetivos de nossa produção, mas concordei com seu pedido. Segunda: contamos com a presença de mais um adulto em nosso território. Por tratar-se de uma criança muito nova, *Urso* necessitava do acompanhamento de sua mãe, até para se sentir mais à vontade e confiante na minha pessoa e na situação em que foi colocada. Ademais, a presença de sua referência materna seria de suma importância para o andamento da nossa produção.

A decisão de permitir a presença da mãe foi a mais sensata e positiva possível. *Urso*, em alguns momentos ao longo do nosso encontro até inseriu sua mãe, convidando-a a participar, a pintar ou desenhar, mas na maior parte do tempo sua confiança e interação

eram tão grandes, que nem se lembrava de presença materna. Inclusive, em determinado momento sua mãe saiu sem ser notada, deixando-nos a sós. *Ursó* continuou seu processo e nem percebeu essa ausência.

Tendo feito a apresentação daquelas que participaram conosco da pesquisa, devidamente justificadas as escolhas e as decisões acerca dos nossos encontros, vamos expor os dispositivos que nos auxiliaram. Dispositivos estes que serviram como disparadores de pensamentos, “máquinas que fazem ver e falar” (DELEUZE, 1990, In: KASTRUP e BARROS, 2015, p. 78). Dispositivos que pudessem ajudar a transformar aquele território em um “espaço de trabalho, de pesquisa e investigação, reflexão, observação e escuta” (BERNARDES e PEREIRA, 2015, p. 3).

Para a produção no momento dos encontros disponibilizamos materiais que serviriam como disparadores para o desenhar, materiais estes que pudessem instigar as crianças a bailar por entre papéis, traços e movimentos. Largamos espalhados pelo chão, expostos em um pano branco, papéis de todos os tamanhos e cores, lápis de colorir, canetinhas, giz de cera, tintas, cola colorida, glitter.

Lançamos mão também do caderno de campo, outro potente dispositivo que se tornou um companheiro durante todo esse processo, contendo escritas e passagens de momentos, pensamentos e questionamentos que, mais a frente, auxiliaria na organização das ideias. Outro dispositivo utilizado foi a câmera, que serviu para gravar o momento dos encontros não com o intuito de divulgá-los, mas para que pudéssemos revisitá-los, potencializando nossas reflexões.

Os mapas criados a partir dos movimentos das crianças enquanto desenhavam e habitavam aquele território, também são importantes e potentes dispositivos. Foram eles que potencializaram nossas reflexões através de linhas bordadas, linhas que se movimentaram a partir daqueles corpos desenhantes. Dispositivo é isso... ele “tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos” (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 90).

Traçando nossa pesquisa, seguindo linhas e mapas, inventamos e criamos sobre os movimentos do desenhar. Nosso trabalho, então, foi estruturado a partir de movimentos em seis traçados.

No primeiro traçado, “O que me move a pesquisar...”, dedicamos ao que me movia a pesquisar, o porquê escolhemos o desenho infantil como tema de nossa pesquisa e como se deu o processo.

No segundo traçado, “Como se move o desenho por entre as áreas: a importância da Iniciação Científica neste processo”, trouxemos o resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, cuja finalidade foi levantar contribuições culturais e científicas já existentes sobre o desenho, possibilitando adentrarmos em nove territórios, nove áreas distintas que abordavam, em diferentes perspectivas, o desenho infantil.

Já no terceiro traçado procuramos refletir sobre como as descobertas feitas a partir da Iniciação Científica dialogam com nossos estudos atuais; qual nossa perspectiva quanto ao desenho e como o tratamos.

O quarto e o quinto traçados foram dedicados ao narrar e refletir dos movimentos do desenhar das duas crianças desenhantes.

Por fim, no último traçado que recebeu o nome de “Como desenhei minha pesquisa?” dedicamos ao pouso de nossos pensamentos, inspiradas por aqueles movimentos gerados ao longo de toda a pesquisa.

Segundo traçado: *Como se move o desenho por entre as áreas: a importância da I. C neste processo...*

O referido trabalho realizado ainda na graduação tem como título “Desenho infantil: o estado da arte sobre o tema no Brasil (2000-2015)”, cujo objetivo foi construir o estado da arte sobre o desenho infantil, a partir de um levantamento bibliográfico no período de 2000 a 2015. Muito já se pesquisou e discutiu sobre a importância dessa produção e diversas são as correntes que tentam investigá-lo e interpretá-lo, tais como a Pedagogia, a Estética, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística e a Filosofia (SCARELI E RESENDE, 2016, p. 10).

Com a finalidade de levantar contribuições culturais e científicas já existentes sobre o tema, o trabalho de Iniciação Científica procurou identificar quais eram as áreas que mais estudaram sobre o tema e que concentravam suas pesquisas. Conhecer e estudar esses trabalhos, suas principais influências teóricas, suas metodologias e apontamentos eram os objetivos que moviam a pesquisa. Para isso, no primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico em três bases de dados: o Scielo, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes. Essa busca resultou em 60 trabalhos, dentre eles artigos, dissertações e teses, que utilizaram o desenho infantil como dispositivo de pesquisa.

A partir da seleção dos trabalhos separamos em categorias, utilizando como critério as áreas, ou territórios, nas quais foram desenvolvidos. Foram encontrados 19 trabalhos na área de Educação (32%), 23 na Psicologia (38%), 2 nas Ciências (3%), 1 na Teologia (2%), 1 na Metodologia do Ensino (2%), 2 na Arte (3%), 10 na área de Saúde (17%), 1 nas Sociais e Humanidade (2%) e 1 na área de Letras (2%).

Para melhor compreensão e familiarização desses trabalhos relataremos, a seguir, os desdobramentos encontrados em cada um desses territórios, permitindo-nos reflexões e questionamentos quanto ao uso do desenho infantil.

Primeiro território: Psicologia

O trabalho realizado por Ana Maria Galvão Rios, em 2008, intitulado “Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã”, teve como objetivo estudar a representação da imagem de Deus nas crianças, utilizando-se como referência a linha teórica junguiana. Além disso, Rios (2008) buscou realizar um

levantamento dos atributos e atividades de Deus e sua expressão simbólica no desenho das crianças.

O principal teórico utilizado por Rios (2008) foi Jung (1991) e, de acordo com a autora, a linha teórica junguiana “provê recursos para a compreensão dos fenômenos que, entendidos como inerentes ao humano, ainda exigem estudos para que se esclareça como se manifestam em cada indivíduo” (p. 12). A partir dessa abordagem, acredita-se que a imagem de Deus na psique humana seja a representante do arquétipo do *self*, o princípio centralizador da psique, aquilo que é entendido como o depositário do valor maior.

De ordem tanto qualitativa quanto quantitativa, a pesquisa de Rios (2008) contou com a participação de 150 crianças, entre 5 e 14 anos, estudantes de escolas públicas da zona oeste de São Paulo. O método escolhido para a realização do estudo foi o transversal, contando com sujeitos de diferentes idades, frente à mesma tarefa, na qual o sexo foi uma variável relevante.

Os instrumentos utilizados por Rios (2008), na coleta de dados, foram dois desenhos solicitados a cada criança e registrados em duas folhas A4. O primeiro desenho foi o de representar Deus e, depois, o segundo “Deus fazendo alguma coisa”. No momento do desenho, todas as falas espontâneas das crianças sobre os desenhos foram registradas. Essa coleta de dados foi realizada no ano de 2007, nas próprias escolas, durante o período escolar, com duração de 15min.

A escolha do público para o estudo restringiu-se a crianças de escolas públicas laicas sem especificação quanto à religiosidade, que se propusessem submeter-se espontaneamente à tarefa. Os dados adquiridos com a pesquisa foram analisados quantitativamente através do estudo de validação estatística de Pearson, calculando o qui-quadrado para cada tabela. Posteriormente, foi realizada a análise qualitativa de acordo com o referencial teórico junguiano, a luz do método construtivo.

Após as análises dos desenhos, Rios (2008) constatou que a variável “sexo” não influenciou na representação de Deus em nenhuma das idades. Em relação à faixa etária, notou-se que a figura de Deus aumenta significativamente de tamanho, centralizando-se na folha e se transformando, quanto aos atributos que o diferencia dos humanos, de acordo com a idade em ordem crescente. Ao desenharem Deus fazendo alguma coisa, as crianças menores o fizeram brincando, mas sua atividade principal relacionou-se com a proteção dos seres humanos e do mundo. Outras atividades de Deus que estiveram presentes nos desenhos, dizem respeito à criação, organização e o sofrimento. É válido ressaltar também, que por nenhuma das idades, Deus foi representado de forma punitiva.

Maria Vieira da Silva Nadja e Angelina Nunes de Vasconcelos (2013), no artigo “O *self* dialógico no desenho infantil”, embasadas pelas perspectivas Bakhtiniana e Vygotskiniana, analisam os processos preliminares na organização do *self* dentro de uma abordagem dialógica, em situações de produções de desenhos por crianças e procuram destacar o papel central da linguagem nos processos de emergência de *self*, refletindo sobre a noção de alteridade na fala das crianças sobre seus desenhos.

De cunho qualitativo, sendo o estudo de caso o método escolhido pelas autoras, os dados foram coletados na residência dos sujeitos participantes, seis crianças com idades entre 1 ano e 6 meses e 3 anos, não escolarizadas. No momento da coleta de dados, realizada nos encontros com as crianças, foi criada uma situação de brincadeira, na qual uma das pesquisadoras também participou, resultando na atividade de desenhar. Ao final da atividade, a pesquisadora questionava as crianças sobre seus desenhos, com o intuito de estimular suas falas e composições de narrativas sobre suas produções.

As referidas autoras destacaram que “o desenho tornou-se vivo na fala acompanhada por ações tão características” (NADJA e VASCONCELOS, 2013, p. 355) e que a relação desses dois, fala e ação, anunciou o desenho como extensão do *self*. Como resultado da pesquisa, as autoras afirmam que “o *self* dialógico se realiza na provação da descontinuidade entre o eu e o não eu, como posicionamento no dialógico a partir dos usos da linguagem, na produção de sentidos” (op cit, p. 355).

Josianne Maria Mattos da Silva (2010) em seu artigo “O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas”, procurou demonstrar a importância da utilização do desenho em um trabalho com crianças que estejam hospitalizadas, sendo o desenho considerado como uma forma de expressão que facilita a comunicação da criança com a equipe médica.

Para Silva (2010, p. 451), “interpretar o desenho de uma criança é explicar o que está obscuro, traduzindo-o numa linguagem compreensível, extraíndo do desenho um sentido oculto – tanto ao entendimento da criança quanto dos adultos que a cercam –, transcrevendo este sentido latente para uma linguagem verbal”. A autora considera relevante o uso do desenho como um instrumento de compreensão de suas representações, construídas no processo de hospitalização, proporcionando a expressão e elaboração de seus sentimentos durante esse período.

Para a realização de sua pesquisa, Silva (2010) utilizou-se das contribuições metodológicas de Mèredieu (1999), Hammer (1981), Winnicott (1984) dentre outros, para suas reflexões acerca do desenho e sua contribuição nesse processo de hospitalização.

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, a autora buscou refletir sobre o atendimento psicológico às crianças hospitalizadas, baseando-se em quatro pesquisas realizados por estudiosos da área, para mostrar o quão importante é essa prática com as crianças. A primeira pesquisa que Silva (2010) nos traz foi realizada por Chiattonne (1988), que desenvolveu atividades artísticas e desenhos com crianças hospitalizadas no Hospital Brigadeiro, em São Paulo. A segunda foi a de Freitas (2008) que teve como objetivo verificar aspectos cognitivos e emocionais em crianças hospitalizadas, através do desenho da figura humana e da pessoa hospitalizada.

Gabarra (2005), na terceira pesquisa trazida por Silva (2010), também realizou uma pesquisa com crianças hospitalizadas, objetivando investigar a compreensão das crianças sobre suas doenças e os aspectos específicos do tratamento, através do desenho livre. Por fim, a última pesquisa, realizada por Machado e Goia-Martins (2002), tinha como objetivo verificar as mudanças no comportamento e nas questões emocionais com a presença dos “Doutores da Alegria”, também através de desenhos.

Silva (2010) resalta os principais resultados encontrados nas quatro pesquisas, trazendo-os de forma resumida. Na primeira foi possível notar que as crianças externalizavam seus sentimentos de culpa e suas fantasias e, além disso, seus desenhos mostravam que muitas se sentiam impotentes perante a instituição, desenhando o hospital de preto e muito grande e os pacientes bem pequenos.

As conclusões da segunda pesquisa, refletida por Silva (2010), foi de que o desenho da pessoa hospitalizada possibilita uma melhor obtenção de dados no que diz respeito à compreensão da criança de seu quadro clínico, bem como das emoções que emergem, sendo o desenho considerado um excelente instrumento para o psicólogo hospitalar.

Prosseguindo com as conclusões do terceiro estudo, foi constatado que as crianças compreendiam as doenças de forma geral, assim como sua própria doença, sendo que os fatores intercorrentes nessa compreensão eram a idade e o tempo de diagnóstico, a maneira como foi comunicada a doença e o apoio que recebiam das pessoas significativas em suas vidas. Por último, na quarta pesquisa, foi constatado que após a apresentação dos palhaços do grupo Doutores da Alegria os desenhos apresentaram modificações, passando de cores escuras e tristes para desenhos mais positivos e com cores mais alegres.

Com todas essas pesquisas nas quais Silva (2010) se debruçou, foi possível identificar o desenho infantil no contexto hospitalar como um instrumento eficaz na comunicação da criança, revelando sofrimentos e angústias, contudo possibilitando intervenções. Nesse sentido, a autora afirma que “o desenho infantil consiste num meio

pelo qual a criança consegue expressar suas vivências, seus conflitos, suas emoções, ou seja, todos os sentimentos que emergem a partir de situações de seu cotidiano” (p. 453).

Ainda situando o contexto hospitalar, encontramos o trabalho “Prematuridade e muito baixo peso como fatores de risco ao desenvolvimento da criança”, de Maria Beatriz Martins Linhares, Ana Emília Vita Carvalho, Maria Beatriz Machado Bordin, Juliana Thomazatti Chimello, Francisco Eulógio Martinez e Salim Moysés Jorge (2000) cujo intuito foi avaliar o impacto do nascimento de bebês extremamente prematuros, tanto para as famílias quanto para as próprias crianças.

Participaram dessa pesquisa 34 crianças com idades entre 8 e 10 anos, hospitalizadas na UTI-Neonatal do Hospital das Clínicas da FMRP-USP e suas mães. Todas as crianças nasceram prematuras e com muito baixo peso. Para a coleta dos dados, três instrumentos de avaliação foram utilizados: a Escala de Matrizes Coloridas Progressivas de Raven, para medir a intelectualidade; a Escala comportamental A2 de Rutter, realizada com as mães para a avaliação comportamental e, para a avaliação de indicadores emocionais, o DFH- Desenho da Figura Humana, sendo esta a função do desenho no presente estudo.

Após todas as análises, perante os dados coletados, os pesquisadores identificaram com as mães sentimentos de preocupações, medo, culpa e ansiedade, mas também de esperança e otimismo. Com as crianças, identificaram sinais de vulnerabilidade, resiliência às adversidades experimentadas precocemente, presença de indícios sugestivos de problemas de comportamento e emocionais. Outro ponto notado foi que a superproteção e o excesso de tolerância, por parte dos pais, poderá dificultar o desenvolvimento comportamental das crianças.

Alessandro Antônio Scaduto (2013), em seu artigo “O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional”, traz a resenha de um livro, intitulado pelo mesmo nome do artigo, organizado por Solange M. Wechsler e Tatiana C. Nakano. A obra reúne diversos pesquisadores que trabalham o desenho infantil na perspectiva psicológica, resgatando dilemas importantes “relativos à utilização dos desenhos para a avaliação infantil, atualizando tais dilemas a partir de pesquisas empíricas e revisões teóricas” (p. 163).

O objetivo da referida obra foi demonstrar as possibilidades das produções gráficas infantis para a avaliação psicológica nessa população, considerando o desenho como uma forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. O livro é destinado às pessoas que

estão interessadas no desenho infantil como estratégia de avaliação e para aqueles que desejam conhecer questões pertinentes à área psicológica no Brasil.

Scaduto (2013) descreve, brevemente, a estruturação da obra de Wechsler e Nakano, que traz nove capítulos, escritos por pesquisadores diferentes, divididos em três partes: o primeiro e o segundo capítulos são destinados ao potencial do desenho infantil como meio de expressão; do terceiro ao quinto o uso do desenho na avaliação criativa e cognitiva, e do sexto ao nono o desenho como facilitador da expressão emocional.

Relatando um pouco de cada capítulo, o primeiro traz uma revisão dos aspectos teóricos do desenho como forma de expressão humana e o segundo aborda o teste “D.F.H.” (desenho da figura humana) como um meio de acessar aspectos referentes ao funcionamento cognitivo, criativo e emocional.

O terceiro capítulo refere-se ao Teste da Criatividade Figura Infantil, com técnicas gráficas para avaliação da criatividade da criança; o quarto “oferece um resgate de técnicas gráficas estudadas no contexto sociocultural brasileiro nas décadas de 1960 a 1980” (p. 163); e o quinto é destinado ao teste “Sistema de Pontuação gradual do Teste de Bender”, responsável por avaliar a maturidade psicomotora infantil.

No sexto capítulo, as autoras responsáveis afirmam que “as impressões clínicas, comumente referidas como critério de validade para as interpretações do desenho infantil (e mais especificamente do Desenho da Figura Humana – DFH) podem estar embasadas por pressupostos errôneos e para evitar tal engano, escalas globais derivadas de estudos empíricos se mostram mais adequados” (p. 164).

O capítulo sete é dedicado ao teste Desenho da Figura Humana na Chuva, realizado com crianças a partir dos 8 anos; o oitavo “discute a vantagem do Desenho de Famílias com Estórias (DFE) para a investigação dos psicodinamismos da tendência antissocial” (p. 164) e, por último, o capítulo nove “oferece reflexões sobre o uso do desenho infantil para a compreensão do comportamento saudável, a partir da produção gráfica de uma criança de três anos, vinda de uma família aguardando o segundo filho” (p. 164).

Helena Rinaldi Rosa (2006), em sua tese de doutorado “Teste de Goodenough-Harris e indicadores maturacionais de Koppitz para o desenho da figura humana: estudo normativo para crianças de São Paulo”, buscou verificar se existem diferenças entre as idades, sexo e tipo de escola em relação aos resultados do teste do desenho da figura humana, desenvolvido por Goodenough (1926), revisado por Harris (1963), como também o proposto por Koppitz (1973).

Além disso, Rosa (2006) procurou estabelecer normas para o desenho do homem nos testes citados, para crianças da cidade de São Paulo, e verificar a validade do desenho da figura humana segundo as avaliações de Goodenough, Harris e Koppitz. A autora destaca que o desenho infantil tem sido bastante usado para avaliação cognitiva. Ela ressalta que, em especial, tem-se empregado o desenho da figura humana como sendo o mais utilizado. Os sistemas de avaliação mais conhecidos e mais empregados internacionalmente são apresentados pelos estudiosos citados, logo acima. Porém, Rosa (2006) ressalta que o desenho tem sido empregado não só na avaliação geral do desenvolvimento infantil nos aspectos evolutivos e cognitivos, mas como instrumento projetivo da avaliação da personalidade.

Para a realização do estudo, Rosa (2006) contou com a participação de 1540 crianças, com idades entre 5 e 11 anos, sendo 759 meninas e 781 meninos. Essas crianças estavam matriculadas em escolas municipais, estaduais e particulares. Todos os participantes foram avaliados individualmente, sendo que a pesquisadora solicitava o desenho da figura humana, necessariamente a figura de um homem, de acordo com as instruções de Goodenough (1926). Logo após, as crianças participavam do teste R2, desenvolvido por Koppitz (1973).

Com os desenhos e o teste em mãos, Rosa (2006) realizou as análises considerando as variáveis idades, sexo e tipo de escola. De modo geral, os resultados obtidos durante a pesquisa constataram que as médias de pontos dos instrumentos mostraram crescimento progressivo com a idade, tanto no sistema de Goodenough quanto de Koppitz. Ou seja, quanto maior a idade, maior a pontuação de acordo com os sistemas. Além disso, constatou-se que os dois sistemas de pontuação do desenho são adequados para avaliação cognitiva das crianças escolares participantes, podendo ser empregados na triagem e avaliação psicológica infantil.

Em outra pesquisa, Solange Wechsler e Patrícia Waltz Schelini (2002), “Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil”, buscaram verificar através de dois estudos realizados com crianças com idades entre 7 e 11 anos, a validade de construto do desenho como medida do desenvolvimento cognitivo da criança, a partir de mudanças desenvolvimentais e da comparação com outro teste de funcionamento intelectual, o “TNVRI – Teste não verbal de raciocínio para crianças”.

Assim como em outros trabalhos já relatados anteriormente, nessa pesquisa o desenho é utilizado apenas como um instrumento de avaliação, que pode fornecer informações em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo infantil. Em suas bases

teóricas, as pesquisadoras utilizaram-se de referências na área dos testes psicológicos que envolvem principalmente o desenho da figura humana, como Koppitz (1968), Harris (1963), Goodenought (1926), Naglieri (1988), Hammer (1981), Hutz (1991/1994), Wechsler (1996), dentre outros.

A pesquisa foi dividida em dois estudos, sendo um realizado com 310 crianças, sendo 255 brasileiras e 55 argentinas, com idades entre 7 e 9 anos, residentes nas cidades de Ribeirão Preto-SP, Passo Fundo-RS e Tucumán, onde metade frequenta escolas particulares e, a outra metade, escolas públicas. O segundo estudo foi realizado com 103 crianças entre 9 e 11 anos, residentes no estado de São Paulo, nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto, também matriculadas em escolas públicas e privadas.

Nos dois estudos, Wechsler e Schelini (2002) utilizaram-se, como instrumentos de análises, do Teste da Figura Humana, de Wechsler (1996), e do Teste Não Verbal de Raciocínio Para Criança, de Pasquali (2000).

Confirmando o objetivo inicial da pesquisa, as autoras concluíram que, de forma geral, existe validade de construto do desenho da figura humana em diferentes contextos ambientais.

Com o intuito de apresentar a aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo de resposta graduada à análise do desenho da figura humana, pelo sistema Wechsler, numa tentativa de aperfeiçoar a identificação de suas propriedades psicométricas, Carmem E. Flores Mendoza, Francisco J. Abad e Álvaro José Lelé (2005) desenvolveram o artigo intitulado de “Análise de itens do desenho da figura humana: aplicação de TRI”.

A pesquisa teve como contribuição metodológica os estudos de Wechsler, Harris, Goodenought e outros, que discutem os testes do desenho da figura humana. Para a coleta de dados, foram realizados dois estudos: o primeiro, no ano de 1996, na cidade de Campo Grande-MS, onde 711 desenhos feitos por 360 meninas e 351 meninos com idade entre 6 anos e 5 meses e 12 anos, alunos de seis escolas públicas da cidade.

O segundo estudo foi realizado no ano de 2003, na cidade de Belo Horizonte, MG, contando com a participação de 559 crianças de 5 escolas da região, sendo a maioria oriundos de escolas públicas, porém não foi disponibilizada no artigo a informação sobre faixa etária das crianças. Tanto no estudo 1 quanto no 2, os pesquisadores, utilizaram-se do teste do Desenho da Figura Humana de Wechsler (2000/2003) como instrumento de análise.

Diante dos estudos realizados e os critérios escolhidos, Mendoza, Abad e Lelé (2005) concluíram que, perante a análise do desenho da figura humana, o instrumento apresenta de forma geral razoável unidimensionalidade e que, diferentemente dos estudos de Wechsler (2000/2003), não foram observadas, em nenhuma das amostras, diferenças de sexo no desenho da figura humana masculina.

Ainda utilizando o desenho como instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança, temos o artigo “Estudo de validade do DFH como medida de desenvolvimento cognitivo infantil”, escrito por Denise Ruschel Bandeira, Angelo Costa e Adriane Arteche (2008). O desenho da figura humana é um teste muito utilizado, principalmente por psicólogos, para medir esse desenvolvimento.

Para os autores, o desenho é visto como uma excelente forma de comunicação, não só para as crianças, mas para todas as pessoas. O intuito é o de buscar evidências sobre a validade do teste do desenho da figura humana, correlacionando-o com outro teste psicológico, o Teste Raven, em crianças de 6 a 12 anos, e uma escala de avaliação de desempenho escolar, dessas mesmas crianças, respondida por suas professoras.

Os instrumentos da pesquisa, além do Teste da Figura Humana, proposto por Wechsler (1996/2003), foram o Teste de Raven (1947), com suas matrizes coloridas progressivas, um questionário sócio-econômico, respondido pela criança, e uma escala de avaliação de desempenho escolar, respondido pelas professoras. Para isso, 90 crianças, sendo 37 meninas e 53 meninos, matriculados em duas escolas públicas, participaram do estudo, sendo que a escolha foi feita de acordo com aquelas que encontravam-se em atendimento psicológico.

Para a análise do desenho da figura humana foram contabilizados os totais de figuras masculinas e femininas de cada criança, somando-as no final. Todos os índices encontrados pelos autores mostraram evidências da validade do “DFH”, apontando correlações significativas entre todos os instrumentos, confirmando-o como válido na medida do desenvolvimento cognitivo infantil.

Solange Wechsler, criadora do Teste da Figura Humana no Brasil, juntamente com Camila de Moraes Prado, Karina da Silva Oliveira e Bruna Galvão Mazzariano (2011), publicaram um artigo intitulado “Desenho da Figura Humana: análise da prevalência de indicadores para avaliação emocional”, cujo como objetivo foi investigar a prevalência de indicadores nos desenhos de crianças sem nenhuma problemática emocional aparente, analisando a influência do sexo e da idade da criança no sexo da figura desenhada.

O aporte teórico utilizado pelas autoras foram, principalmente, as contribuições de Wechsler (1998/2000), assim como Goodenough (1926), Koppitz (1968), Hammer (1980), Hutz e Bandeira (1995) e Neglieri, McNeish e Bardos (1991). Participaram da pesquisa 695 meninas e 408 meninos, realizando um total de 2.206 desenhos, provenientes de 502 escolas particulares e 601 públicas, nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Esses desenhos foram disponibilizados pelo Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP-PUC Campinas). As crianças foram escolhidas mediante não participar de programas especiais ou apresentar distúrbios clínicos aparentes, segundo seus professores.

No processo de análise desses desenhos, participaram seis estudantes de Psicologia, utilizando dois instrumentos: o “DAP-SPED”, desenvolvido por Neglieri (1991), que é um sistema de correção para indicadores emocionais, e o Desenho da Figura Humana, de Wechsler (1998), utilizado para a avaliação cognitiva da criança.

De posse das análises realizadas, Wechsler, Prado, Oliveira e Mazzariano (2011) concluíram que os indicadores presentes nos desenhos são influenciados significativamente pelo sexo e pela idade da criança, bem como o tipo de figura desenhado e a escola frequentada. Segundo as autoras, as meninas demonstraram maior interesse em apresentar detalhes na figura humana, diferentemente dos meninos, e o total de pontuação emocional no desenho demonstrou a implicação de variáveis sócio-econômicas.

Outro resultado encontrado por Wechsler, Prado, Oliveira e Mazzariano (2011) foi que os meninos apresentaram maiores dificuldades emocionais do que as meninas, sendo que as relações negativas e significativas encontradas entre os indicadores emocionais e cognitivos demonstraram que o aumento de problemas emocionais tende a piorar o desempenho cognitivo da criança.

Outra pesquisa realizada utilizando-se do Teste do desenho da Figura Humana foi desenvolvida por Patrícia Araújo e Rosina Inês Fernandes (2015), no qual deram o título “O teste do desenho da figura humana em crianças Angolanas: contribuições à perspectiva da Psicologia Positiva”. Como o próprio título do artigo diz, a pesquisa foi realizada a partir da perspectiva positiva da Psicologia, que seria um olhar voltado para as forças, qualidades e virtudes do ser humano e não focalizada em, apenas, doenças, fraquezas e danos.

O desenho, nesta pesquisa, foi utilizado como um instrumento de avaliar o nível conceptual e intelectual da criança, a partir do Teste da Figura Humana desenvolvido por Goodenough (1926), principal fonte teórica do estudo. Esse sistema oferece grandes vantagens “devido à sua facilidade e simplicidade de administração, caráter lúdico,

reduzida influência de fatores culturais e baixo custo de aplicação e avaliação” (ARAÚJO e FERNANDES, 2015, p. 859). Na perspectiva do sistema Goodenough (1926), o desenho é tratado como “um meio importante de avaliação e intervenção psicológica independentemente de qualquer linha de orientação mais ou menos positiva da psicologia” (op. cit, p. 858-859).

O objetivo principal da referida pesquisa foi o de verificar a viabilidade de aplicação do teste “DFH” em crianças angolanas, proporcionando sua utilização numa perspectiva abrangente e positiva, menos limitadora e negativamente rotuladora. Para isso, seis crianças, com idades entre 6 e 10 anos, participaram do estudo, no qual os dados foram coletados na residência de cada uma, de forma individual.

Para a aplicação do teste, os pesquisadores disponibilizaram folha A4 branca e um lápis, dando o seguinte comando: “*Por favor, desenhe uma pessoa. Faz o desenho mais bonito que puderes, demora o tempo que precisares.*” Dessa forma, as crianças fizeram os desenhos e, de posse dos pesquisadores, foram analisados de acordo com o sistema Goodenough (1926).

Como resultado da pesquisa, Araújo e Fernandes (2015, p. 866) concluíram que:

De forma geral, é possível salientar a elevada motivação para a tarefa [...] os aspectos de natureza social ou emocional acabaram por ser revelados frequentemente, de forma espontânea pelas crianças na exploração do desenho, desde preocupações a sentimentos, mais ou menos, positivos. O teste foi muito bem aceito pelas crianças, demonstrando interesse em desenhar mais [...] para alguns, fazer um desenho parecia uma explosão de felicidade.

Já no trabalho, “A relação entre o desenho da figura humana e a coordenação visiomotora em crianças pré-termo aos 6 anos de idade”, Daniela Julie Carvalho e Livia de Castro Magalhães (2004) buscaram examinar o desempenho de crianças nascidas prematuras, em sua idade pré-escolar, a partir de testes perceptuais e visiomotores, procurando verificar se há relação entre a prematuridade e a coordenação visiomotora, assim como se existe relação entre os testes de figura humana e os de coordenação visiomotora. Para tanto, utilizaram-se das contribuições metodológicas de Ayres (1980), Koppitz (1989), Wechsler (1996) e Ayres e Reid (1966). O estudo envolveu a participação de 30 crianças, sendo 20 meninas e 10 meninos, com idade entre 6 e 6 anos e 11 meses, usando como instrumento de análise dois testes de coordenação visiomotora e duas versões do teste do desenho da figura humana, sendo esta a função do desenho, no presente trabalho, o de servir como instrumento de avaliação cognitiva e perceptiva.

Como resultado, Carvalho e Magalhães (2004) identificaram que as crianças pré-termo tiveram um desempenho esperado em todos os testes, exceto no item da acuidade motora ajustada para tempo, mostrando, assim, uma maior lentidão do traçado e, contrariando as expectativas iniciais, os resultados não confirmaram a relação entre a habilidade de desenhar a figura humana e a coordenação visiomotora em crianças com história de prematuridade.

Ainda na mesma linha de raciocínio, temos o artigo “Desenvolvimento Psicológico na fase escolar de crianças nascidas pré-termo em comparação com crianças nascidas a termo”, publicado no ano de 2005, pelos pesquisadores Maria Beatriz Martins Linhares, Juliana Thomazatti Chimello, Maria Beatriz Machado Bordin, Ana Emília Vita Carvalho e Francisco Eulógio Martinez. O estudo, em questão, procurou avaliar indicadores do desenvolvimento psicológico na fase escolar, quanto às áreas intelectual, emocional e comportamental, de crianças nascidas prematuras e com baixo peso, comparando ao desenvolvimento de crianças nascidas a termo.

O desenho foi utilizado através do Teste do desenho da figura humana, sistema desenvolvido por Goodenough (1926). Além desse instrumento, os pesquisadores utilizaram-se da Escala Comportamental Infantil de Rutter e das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, assim como uma ficha de caracterização das crianças e dos pais e do prontuário médico. Os participantes da pesquisa foram 40 crianças, de 8 a 10 anos, divididos em dois grupos, 20 crianças compõem o grupo pré-termo (PT), nascidos com o peso igual ou abaixo de 1.500 g, e 20 do grupo a termo (AT). Todos os participantes residem na cidade de Ribeirão Preto e frequentam uma escola estadual. A coleta de dados foi realizada com o grupo pré-termo no hospital e com o grupo a termo, na própria escola.

Após todas as análises realizadas por Linhares, Chimello, Bordin, Carvalho e Martinez (2005), algumas conclusões foram levantadas: em relação à escolaridade dessas crianças, verificou-se que o grupo PT possuía nível escolar significativamente menor que as crianças do AT; em relação ao nível intelectual e indicadores de problemas comportamentais, encontraram diferenças significativas diferentemente do nível evolutivo e dos indicadores emocionais avaliados por meio do desenho da figura humana, na qual não foram detectadas muitas modificações.

Além disso, outro ponto identificado pelos pesquisadores foi que as crianças pré-termo, segundo a opinião das mães, apresentaram alguns problemas de comportamento, como o medo, movimentos repetitivos ou tiques, agitação, impaciência ou inquietude e não permanência nas atividades. Observou-se, também, que ambos os grupos apresentaram

sinais de problemas no funcionamento emocional, sugestivos pelo desenho da figura humana de indicadores de ansiedade, preocupações e dificuldades em adotar estratégias para combater essas dificuldades.

Linhares, Chimello, Bordin, Carvalho e Martinez (2005) identificaram, ainda, que não houve diferença significativa entre os meninos e as meninas quanto ao problema de comportamento. Para os autores, a prematuridade parece não ter relação direta com o desempenho futuro, porém se mostra mediadora dos processos de desenvolvimento da criança. Por fim, os pesquisadores destacam que foram encontradas evidências de que as crianças prematuras apresentaram desvantagens desenvolvimentais relevantes, da fase escolar, quando comparadas a seus pares nascidos a termo.

Em outro estudo, “O desenho infantil na ótica da Ecologia do desenvolvimento humano”, Luciane Germano Goldberg, Maria Angela Mattar Yunes e José Vicente de Freitas (2005) tiveram como objetivo principal compreender a relação entre o desenho, a percepção e o conceito de atividade molar, na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. Para os autores, a hipótese inicial era que o desenho é também uma forma de expressar criativamente a percepção que as crianças têm dos ambientes que habitam.

Nesse sentido:

O desenho infantil é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento. A partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo (GOLDBERG, YUNES E FREITAS, 2005, p. 97).

Utilizando-se de referenciais teóricos de Bronfenbrenner (1979/1996), Goldberg (2004), Derdyk (1989), Guattari (1991) e Vygotsky (1966), os pesquisadores pontuam que crianças de uma ONG, chamada “Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental-NEMA”, localizada no Rio Grande do Sul, realizaram desenhos que serviram como análises para o estudo.

Ao apresentarem a abordagem ecológica proposta no estudo, focalizando o desenvolvimento humano, os pesquisadores citados enfatizaram que nessa abordagem “todos os ambientes são inter-relacionados e o importante é a maneira como a pessoa percebe os ambientes e interage dentro deles e com eles” (op. cit, p. 98). Outro ponto a destacar das reflexões dos autores é que há uma forte influência da mídia, que chamam de exossistema, nas crianças e em suas expressões artísticas. Segundo os autores, nós, adultos,

precisamos proporcionar às crianças uma cultura diferente, liberta dessas concepções que a mídia impõe.

Ao final da pesquisa, Goldberg, Yunes e Freitas (2005) concluíram que, após as análises, os desenhos se tornam mais detalhados, ricos em cores e formas, com mais informações do que foi apreendido, na medida em que essas crianças estão inseridas no meio ambiente, com um maior aprofundamento do local. De acordo com os autores, “o desenho é um importante meio de comunicação e representação da criança e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele a criança expressa e reflete suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas” (p. 102).

Fruto da monografia de Maira Bonato, o artigo intitulado “Medos infantis, cidade e violência: expressões em diferentes classes sociais” foi desenvolvido por Junia de Vilhena, Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt, Maria Helena Zamora, Joana de Vilhena Novaes e Maíra de Carvalho Rosa Bonato (2011), tendo como objetivo observar como o medo infantil é manifestado em crianças de diferentes classes sociais, assim como mostrar os efeitos da violência presente na vida cotidiana dessas crianças.

Nesse intuito, três escolas participaram da pesquisa, sendo frequentadas por crianças de 9 a 12 anos, provenientes das classes alta, média e popular. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o desenho, sendo este considerado um excelente recurso de expressão e representação. Cada aluno realizou dois desenhos, conforme os seguintes comandos: no primeiro, a criança precisava desenhar aquilo que mais lhe trazia medo e, no segundo, algo que pudesse combater ou eliminar esse medo.

De posse dos desenhos, foram elaboradas categorias de análise de acordo com as classes sociais onde foram divididas. Os medos mais frequentes nas classes média e alta foram de ladrão, sequestros e até mesmo da favela, associada à criminalidade e a balas perdidas. Já na classe popular apareceram medo de animais peçonhentos, atropelamentos, bala perdida e do “caveirão” (Bope). O medo de ladrão apareceu também nos desenhos das crianças da classe popular. Como forma de combate, a medida sugerida por essas crianças seria a de fazer justiça com as próprias mãos, diferentemente das classes média e alta que associaram a medida ao poder de Estado, fazendo referências aos policiais.

Outro ponto notado através das análises dos desenhos foi de uma diferenciação territorial em relação às classes sociais. Um dos maiores medos desenhados pelas crianças da classe popular foi o de animais peçonhentos, demonstrando as condições precárias de moradia em que vivem essas crianças. Além disso, outro medo que deixa claro essa

diferenciação é referente ao “caveirão”, mostrando o quanto essas crianças sofrem com as condições de existência a que estão sujeitas.

Na dissertação “Oficina expressiva de desenho e pintura com crianças e adolescentes abrigados e seu cuidador”, Aline Moreira da Silva Tafner (2013) buscou conhecer e compreender como vivem crianças e adolescentes abrigadas, suas experiências do acolhimento institucional e do afastamento da família. Além disso, buscou discutir o alcance da oficina expressiva de desenho e pintura como modelo interventivo grupal na comunicação.

A presente pesquisa de mestrado teve a participação de três meninas abrigadas, com idades de 10, 14 e 16 anos, três cuidadoras e, esporadicamente, oito adolescentes de 13 a 18 anos. A casa de abrigo na qual a pesquisa foi realizada, localiza-se em um município da grande São Paulo. Vários foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados: o desenho da figura humana, desenho da pessoa na chuva, Teste de Fábulas de Duss, inventário de frases no diagnóstico de violência doméstica, questionário de depressão infantil e entrevistas semiabertas individuais.

A oficina expressiva de desenho e pintura foi realizada em doze encontros, sempre no mesmo dia e no mesmo horário, todos eles na própria instituição, sendo refeitório o ambiente selecionado para os encontros. Antes da realização das oficinas, Tafner (2013) entrevistou as cuidadoras, procurando obter informações sobre seu trabalho no abrigo e sobre as três meninas. As meninas também foram entrevistadas, separadamente e, em seguida, participaram dos instrumentos de exame psicológico.

Ao término dos encontros e das aplicações dos testes, Tafner (2013) analisou todos os dados chegando a algumas constatações. Foi possível notar que o afastamento da família e a institucionalização imprimiram marcas específicas em cada uma das participantes, ocasionando sofrimentos psíquicos às meninas. Além disso, percebeu-se o forte laço afetivo entre as meninas e seus cuidadores, proporcionando a elas vínculos importantes para o seu desenvolvimento.

Outro trabalho que merece destaque é o artigo, “Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças”, produzido por Talita Pereira Dias e Nancy Vinagre Fonseca de Almeida (2009). As autoras procuraram identificar padrões de interação social que emergem na condição de produção gráfica, mais precisamente o desenho, entre as crianças pequenas, utilizando da idade como variável importante na análise.

As autoras afirmam que, como forma de interação, a criança utiliza-se de duas expressões especificamente: o desenhar e o brincar. O foco da pesquisa foi a forma de interação através do desenho, sendo este muito discutido por diversos estudiosos. Segundo Dias e Almeida (2009, p. 314), para alguns autores o desenho vem sendo “desconsiderado como um espaço de troca que pode acarretar aprendizagem e desenvolvimento”. Para outros, o desenho precisa sim ser analisado acerca da participação do outro, “visto que é a partir dessa participação que se dá o desenvolvimento do sujeito” (op. cit.).

Utilizando-se de aportes teóricos vindos de Vygotsky (1998), Leite e Gobbi (2002), Araújo e Lacerda (2008), dentre outros, o referido artigo trata-se do recorte de uma pesquisa realizada com 28 crianças de 2 a 5 anos, sendo 16 meninas e 12 meninos, matriculadas em uma creche no estado de São Paulo.

Como instrumento para a realização da pesquisa, o desenho foi escolhido. As crianças foram divididas em trios para participar de quatro situações diferentes, todas elas relacionadas ao desenho. A proposta é que deveriam desenhar de tinta guache, giz de cera, desenhando individualmente ou com um colega, em uma mesma folha. Para isso foram realizados 16 encontros com os trios, de 15 minutos cada, onde puderam realizar as atividades propostas. Em todas as situações os trios desenhavam livremente, tendo apenas que dividir, entre eles, os materiais disponíveis pelas pesquisadoras.

Nesses momentos é que as autoras puderam registrar as interações ocorridas entre o grupo, sendo coletados os dados para as análises posteriores. Dias e Almeida (2009) relatam que, durante esses momentos, ocorreram 728 ocorrências diferentes, sendo elas classificadas por categorias: Troca de Olhares, Imitação, Solicitação I-atendida, Solicitação II-negada, Instrução I-atendida, Instrução II-recusada, Avaliação I-concordante aval 1, Avaliação II- discordante aval 2, Negociação, Descrição, Oferecimento, Comentários Gerais, Conflito, Demonstração, Indagação e Enredo.

Todas as interações registradas nesses momentos podem constituir, segundo as autoras, situações favoráveis para o desenvolvimento, levando em conta que essas interações variam de acordo com a idade, sendo que, quanto maior a idade, maior a frequência de interações e o aumento da sua complexidade e diversidade.

Maria Antonieta Pezo Del Pino, no ano de 2009, defendeu sua dissertação de mestrado, cujo título foi “Do squiggle da consulta terapêutica ao desenho coletivo na intervenção institucional”. Para tal pesquisa, a autora teve como objetivo principal verificar se o desenho coletivo é um recurso que facilita a comunicação. Utilizando-se das

contribuições teóricas de Winnicott, Dolto, Bleguer, Riviere, Anzieu e Kaes, a pesquisa foi voltada para uma visão da Psicanálise. O desenho foi visto como um mediador na comunicação do coletivo, baseado na Psicanálise de grupo.

Duas instituições participaram da pesquisa, um Lar de crianças e uma empresa, ambas na cidade de São Paulo. Tanto uma quanto a outra viviam conflitos internos, sendo que apareciam queixas sobre a equipe ser “dividida”. No lar de crianças, as queixas eram sobre a “divisão” entre a equipe técnica versus as crianças e seus “cuidadores”. Já na empresa, as queixas davam-se pelo constante medo da demissão, por parte dos funcionários.

Del Pino (2009), através dessa pesquisa, conseguiu identificar que os desenhos coletivos permitem que o psicólogo conduza e aborde, com facilidade, aspectos silenciados, mostrando-se ser um objeto mediador muito útil por facilitar a emergência de conteúdos inéditos e significativos. Através dos desenhos coletivos foi possível mediar os processos, o inconsciente e o consciente.

Pensando no desenho como uma ferramenta metodológica para investigar a percepção da criança sobre ambientes naturais, temos o estudo realizado por Christiana Cabicieri Profice, José de Queiroz Pinheiro, Ana Cláudia Fandi e Ana Roberta Gomes (2013), intitulado “Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais”. Neste trabalho, os autores fazem breve apresentação teórica de algumas pesquisas que refletiram sobre o desenho, sendo este uma forma de acesso à percepção ambiental infantil.

Além dos estudos relatados, os autores comentam sobre a própria pesquisa que realizaram em um vilarejo, chamado Vila Brasil, entorno de uma Reserva Biológica, localizada no estado da Bahia. Neste estudo, participaram 209 crianças com idades entre 6 e 11 anos, matriculadas em 7 escolas municipais, sendo que, na maior parte do dia, essas crianças encontram-se em ambientes abertos. Contando com o apoio metodológico de Fandi e Melo (2000), Stebbins (2001), dentre outros, Profice, Pinheiro, Fandi e Gomes (2013) utilizaram uma abordagem multimetodológica, na qual tiveram como instrumentos de coleta de dados o desenho, a entrevista, discussões em grupos e fotografias da paisagem local.

As crianças participantes da pesquisa, primeiramente realizaram um desenho livre com o objetivo de familiarizar-se com a equipe de pesquisadores e com os materiais. Em seguida, solicitaram que desenhassem o meio ambiente, a natureza, em que viviam. Após esses desenhos, as crianças eram entrevistadas e as falas relevantes eram transcritas, a fim de obterem mais informações sobre os desenhos realizados.

De posse dos desenhos e da entrevista, os pesquisadores partiram para a análise dos dados, criando três categorias: Natural, Artificial e Humano. Após esse agrupamento, os desenhos eram classificados como paisagens naturais, mista ou artificiais. Já a interação entre as pessoas e o ambiente foram classificados como inexistentes, biocêntricas, antropocêntricas e neutras. Por fim, após todas as análises dos resultados encontrados, os autores evidenciaram que, das 209 crianças participantes, apenas 24 consideraram a atividade fácil, sendo que 9 afirmaram não terem gostado. Em relação aos desenhos foi observado que nas representações realizadas pelas crianças mais velhas havia um maior número de elementos e detalhes, comparando com os desenhos das crianças mais novas.

Além disso, Profice, Pinheiro, Fandi e Gomes (2013) evidenciam que o domínio espacial da criança progride conforme seu desenvolvimento, ou seja, quanto mais velha mais consegue perceber e retratar as organizações ambientais mais amplas. Nos desenhos foi possível notar que existia uma proximidade muito grande entre a paisagem local e o desenho feito pelas crianças, sendo possível perceber um apego positivo que elas tem com o ambiente em que vivem.

Com o intuito de destacar os conceitos da teoria histórico-cultural, aprofundando e investigando os pressupostos teóricos desta perspectiva, de modo a reconhecer as peculiaridades linguísticas dos sujeitos surdos, privilegiando a língua de sinais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nos processos interlocutivos compreendidos em seus aspectos históricos e culturais, Cláudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2010) desenvolveram o artigo “Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais”.

O artigo refere-se a um estudo bibliográfico, onde as autoras refletiram acerca do tema com o auxílio do referencial teórico de Vygotsky (1930/1934), seu principal apoio metodológico, como também Meredieu (1974), Greig (2004), Klein (1952), Braswell (2006), Ferreira (2005), Mantelatto (2000), dentre outros.

Em uma breve síntese do artigo de Araújo e Lacerda (2010), notamos que o desenho é discutido logo de início, fundamentado por autores que são referência sobre o tema. Baseando-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que “compreende o desenvolvimento do homem e a história do funcionamento de ordem superior como intrinsecamente relacionadas às possibilidades de intercâmbios sociais” (ARAÚJO e LACERDA, 2010, p. 697), discute-se o desenho como sendo, para a criança, fruto de suas ideias e produto do seu pensamento. “Para pensar, a criança depende de sua memória, logo,

ela precisa de memória para desenhar: ela pensa lembrando e desenha pensando” (op. cit p. 699).

Como o assunto do artigo está voltado para crianças surdas, as autoras refletem sobre a situação social desses indivíduos sob o enfoque histórico-social, trazendo dados estatísticos acerca da quantidade de surdos no Brasil, como também sobre as diferenças e dificuldades dos surdos em relação à aquisição da linguagem. Nesse sentido, afirma-se que “o atraso de linguagem não é inerente a surdez, e sim, consequência de interação e trocas nos espaços sociais de interlocutores que usam uma língua não acessível à criança surda” (ARAÚJO e LACERDA, 2010, p. 701).

Segundo as autoras, para conseguir se desenvolver da mesma forma, sem os “atrasos”, essas crianças necessitam de recursos adequados e o desenho seria uma ótima ferramenta para essa aproximação, trazendo a criança para o mundo da língua e da linguagem.

O uso do desenho como processo de significação possibilita que a criança atue no mundo simbolicamente, mesmo quando não adquiriu por completo uma língua [...] ao desenhar a criança pode se expressar e o profissional interpretar o que ela pretende (ARAÚJO e LACERDA, 2010, p. 701).

É por meio da linguagem que o sujeito se comunica e constrói suas interações sociais e, para o surdo, que encontra-se impossibilitado fisiologicamente de adquirir a linguagem falada, necessita-se buscar outras práticas de inserção, nas quais o desenho se destaca como sendo um importante instrumento, capaz de ajudar nessa relação.

Segundo território: Saúde

No artigo “Qualidade da vinculação e modelo interno de funcionamento do Self, em crianças vítimas de queimaduras”, o desenho foi utilizado por Iara G. Silva e Antônio J. Santos (2011) como um instrumento de avaliação que buscava averiguar a relação existente entre a qualidade da vinculação e o modelo interno de funcionamento do Self, em crianças que passaram por situações de queimaduras.

Para isso, 50 crianças entre 5 e 7 anos participaram da pesquisa, sendo selecionadas a partir do registro de crianças internadas na Unidade de Queimados do Hospital Dona Estefânia, entre os anos de 2001 e 2008. Dessas 50 crianças, 22 sofreram queimaduras de primeiro grau e o restante de segundo e terceiro graus. A coleta de dados foi realizada no próprio hospital, no período de um mês, na ala de psicologia.

Como aporte teórico, os autores basearam-se em Cassidy (1990), Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996), Bretherton (1990), Costa (1999) e Keplan e Main (1986).

Como já dito, Silva e Santos (2011) utilizaram do desenho como um recurso de identificação de interação da criança com o outro, assim como a relação de segurança e insegurança, principalmente com a família, após o trauma da queimadura.

Através do desenho infantil da família, os pesquisadores, solicitavam que as crianças desenhassem os membros de sua família e, após a finalização, perguntavam quem eram essas pessoas e anotavam no verso da folha a ordem que as crianças os haviam desenhado. Além do desenho, os autores realizaram entrevistas com as mães dessas crianças, com o intuito de recolher maiores informações sobre os filhos e a maneira como tinham se queimado.

Com os dados em mãos e a realização das análises, Silva e Santos (2011) concluíram que as crianças demonstraram, em termos gerais, um maior investimento ao desenhar a figura da mãe, do que em relação ao desenho de si mesmo, demonstrando um grande recurso no mecanismo de idealização e buscando se distanciar e negar a realidade desagradável pela qual passaram. Além disso, dados estatísticos mostram a existência de diferentes significações dessas crianças para com a figura materna, sendo que algumas demonstraram uma vinculação segura, porém a maioria encontrava-se insegura ou confusa.

Outra pesquisa que utilizou o desenho como um instrumento na coleta de dados foi desenvolvida por Elaine Shizeu Novalo, Maria Valéria Schmidt Goffi-Gomes, Ítalo Roberto Torres de Medeiros, Maria Elisabete Bovino Pedalini, Rosa Maria Rodrigues dos Santos (2007), intitulada “A afecção vestibular infantil: estudo da orientação espacial”.

Com o objetivo de verificar como é a percepção do espaço na criança com vertigem periférica, a pesquisa foi realizada com 18 crianças, sendo 11 meninas e 7 meninos com idades entre 3 e 15 anos.

As avaliações foram realizadas 3 anos antes da publicação do artigo, nos anos de 2004 e 2005, no setor de Fonoaudiologia da Divisão de Clínica Otorrinolaringológica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo. As crianças foram divididas em dois grupos com nove integrantes cada, de acordo com as idades. Um dos instrumentos utilizados na coleta foi um questionário aplicado para os responsáveis pelas crianças, a fim de verificar o desenvolvimento neuro-psico-motor de linguagem e escolar, além de sintomas e atividades lúdicas da preferência da criança. A segunda parte da coleta, que foi a avaliação de orientação espacial dos participantes, deu-se em três etapas, sendo a primeira a que mais nos interessa: o desenho.

Nessa primeira etapa, considerada pelos pesquisadores uma atividade livre, foi aplicado um desenho sem tema definido, onde as crianças puderam se expressar sem

interferências. Esses desenhos foram analisados conforme alguns critérios: a posição do papel (horizontal ou vertical), aproveitamento do papel (espaço do papel que foi mais utilizado-centro, inteiro, quadrante, bordas), figura humana (quando presente foi analisado de acordo com a proporção e a presença das partes que constituem o corpo humano) e a proporção dos objetos no desenho (verificando o nível de distância e tamanho entre eles, considerando como adequado ou inadequado).

Ao término dessas análises, Novalo, Goffi-Gomes, Medeiros, Pedalini, Santos (2007) identificaram que, ao desenhar, crianças com afecções vestibulares periféricas, ou seja com vertigem, aproveitam o papel de forma menos homogênea, quando comparadas com crianças sem essas evidências de afecções vestibulares. Além disso, crianças com vestibulopatia apresentam maior dificuldade para desenhar figuras humanas e utilizam proporção adequada entre os objetos presentes no desenho.

Passando para outra pesquisa, destacamos a tese de doutorado, intitulada “Os significados das práticas de promoção da saúde na infância: um estudo do cotidiano escolar pelo desenho”, desenvolvida por Eduardo Alexander Júlio César Fonseca Lucas, no ano de 2013, cujo objetivo foi descrever as práticas de promoção de saúde desenvolvidas em uma comunidade escolar do Rio de Janeiro, à luz das políticas públicas e da cultura escolar. Além disso, Lucas (2013) procurou analisar os significados atribuídos pelos escolares a essas práticas, discutindo o modelo de atenção e as práticas de promoção da saúde desenvolvidas na escola, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos.

O pesquisador aborda o desenho em uma perspectiva simbólica, tendo-o enquanto objeto simbólico, segundo as contribuições teóricas de Sarmiento (2011). Tomando o desenho como objeto simbólico, o pesquisador interpreta-o como ato de inscrição cultural na forma comunicativa da expressão visual. “Sob esta ótica, os desenhos infantis se caracterizavam por serem atos comunicativos que exprimem bem mais do que meros esboços de representação da realidade exterior” (LUCAS, 2013, p. 54).

Três questões nortearam as investigações de Lucas (2013): quais as práticas de promoção da saúde que vêm sendo desenvolvidas no espaço escolar? Quais os significados que as crianças atribuem a essas práticas no cotidiano do espaço escolar? Como o modelo de atenção à saúde escolar é decodificado na comunidade escolar a partir de seus hábitos de vida, costumes e cultura local?

Utilizando-se da abordagem qualitativa, a partir da perspectiva etnográfica e apoiada nos pressupostos de Geertz (2011), a pesquisa permitiu compreender os significados emergentes das produções simbólicas – desenhos e seus respectivos relatos –

acerca do tema saúde. Lucas (2013) destaca que essa pesquisa possui característica descritiva e exploratória, na qual tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito do seu conteúdo. Além disso, o autor ressalta que a presente pesquisa possui delineamento do tipo estudo de caso.

Para a realização da investigação, Lucas (2013) contou com a participação de 95 crianças com idades entre 6 e 12 anos, alunos de uma escola pública de São Paulo. A coleta de dados teve duração de 1 ano e 10 meses, sendo que o pesquisador utilizou como instrumentos dois formulários de coleta de desenhos e informações complementares. Os sujeitos da pesquisa fizeram um desenho contando o que entendiam sobre saúde e as práticas de promoção de saúde desenvolvidas na escola e ainda expressaram o significado dos desenhos que elaboraram. Outros instrumentos foram utilizados, como questionário de avaliação sócio-demográfica, entrevista não diretiva e diário de campo. Os desenhos foram realizados em sala de aula, seguidos de entrevista individual com as crianças.

Após a coleta de dados e suas análises, Lucas (2013) percebeu que há ações de promoção de saúde no cotidiano escolar. As produções simbólicas, ou seja, os desenhos, retrataram com riqueza de detalhes, criatividade e imaginação os espaços sociais de desenvolvimento das práticas de saúde, os recursos materiais utilizados e os procedimentos envolvidos, bem como os atores sociais dessas ações. O pesquisador afirma que os resultados da pesquisa serviram para reforçar a influência da cultura local, dos hábitos e dos modos de vida na construção do conceito de saúde por parte da coletividade estudada, ou seja, as crianças.

Na dissertação “Desenhando o cuidado na perspectiva do escolar hospitalizado: uma contribuição para a enfermagem pediátrica”, a pesquisadora Susy Groeger Lapa (2011) buscou descrever os signos e instrumentos presentes nos cuidados relatados pelos sujeitos, participantes da pesquisa, analisar o processo de internalização do cuidado durante a hospitalização e discutir as implicações da internalização do cuidado prestado ao escolar para a prática assistencial de enfermagem.

O referido trabalho não foi disponibilizado para acesso em sua íntegra e, por essa razão, todas as informações que temos foram retiradas do resumo. De acordo com essas informações, fica evidente a utilização teórica da perspectiva vigotskiana na realização da pesquisa, de cunho qualitativo, no qual o estudo de caso foi o método escolhido.

Visando atingir os objetivos traçados para o estudo, Lapa (2011) esteve em contato com cinco crianças escolares com idades entre 7 e 12 anos, internadas no Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da criança e do adolescente Fernandes Figueira, com

diagnóstico de fibrose cística. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se do desenho como um dos instrumentos de análise, sendo o formulário o outro recurso, onde as crianças relatariam através de seus desenhos seus sentimentos em relação ao hospital e a equipe de profissionais.

A partir dos desenhos, Lapa (2011) concluiu que se faz necessário que a equipe de enfermeiros e técnicos se identifique para a criança e sua família, para que possam compreender os papéis desempenhados por cada um no ambiente escolar. Além disso, notou-se um desejo, por parte das crianças, de um maior cuidado cercado de carinho e afeto, permeado por alegria e brincadeiras.

Na mesma direção, as pesquisadoras Juliana Homem da Luz e Jussara Gue Martini (2012), em seu artigo “Compreendendo o significado de estar hospitalizado no cotidiano de crianças e adolescentes com doenças crônicas” buscaram compreender quais os significados que as crianças e adolescentes atribuem ao cotidiano da hospitalização, sendo estas portadoras de doenças crônicas.

Com o apoio teórico de Gabatz e Ritter (2007), Lapa e Souza (2011), Barbier (2002), Bordoni (2008), Friedmann (2005) e Maffesoli (2007), as autoras realizaram a pesquisa com uma criança portadora de leucemia e três adolescentes, sendo dois portadores de insuficiência renal e um com osteogênese imperfeita, com idades entre 7 e 16 anos. O local escolhido para o desenvolvimento do estudo foi o Hospital Infantil Joana de Gusmão, localizado em Florianópolis- SC.

De cunho qualitativo, a pesquisa abordou o lúdico e viabilizou a expressividade desses indivíduos, utilizando-se da observação e do desenho como instrumentos de coletas de dados, além da escuta sensível que permeou todos os momentos da investigação. Cada participante do estudo realizou três desenhos seguindo os comandos: “a primeira imagem do hospital”; “quem cuida de mim no hospital e como vejo essas pessoas” e “como vejo o hospital hoje”.

A partir desses desenhos e de todo o período de observação e convivência com os participantes, Luz e Martini (2012) identificaram que, a princípio, a hospitalização era vista como uma experiência desagradável, uma vez que estando doente, longe de casa, os sentimentos manifestados eram de tristeza, agressividade e nervosismo. Porém, esse significado mudou com o tempo, tornando-se como a possibilidade de cura, um apoio para enfrentar a doença, sendo cuidados por toda a equipe médica, demais profissionais do hospital e pela família.

Luz e Martini (2012) destacaram a presença de corações nos desenhos, o que para as autoras simboliza uma mistura de sentimentos e expressões, como tristeza, sofrimento, dor, alegria, felicidade, paixão, amor, relações pessoais e cuidado. Além disso, o significado de estar hospitalizado emergiu também das interações desses sujeitos com o ambiente no qual estão inseridos.

Em relação à presença dos corações nos desenhos das crianças, acreditamos que as autoras atribuíram esses significados, levando em conta sentimentos e expressões perante o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, já que corações é um elemento muito comum, presente nos desenhos infantis.

Outra pesquisadora, Cláudia Campos Machado Araújo, defendeu em 2002 sua dissertação de mestrado, cujo tema é a linguagem e o desenho infantil, sobre a qual abordaremos na sequência.

Tendo como título, “Linguagem e desenho infantil: reflexões teórico-práticas na Clínica Fonoaudiológica”, Araújo (2002) buscou analisar a complexidade do dinâmico processo de construção/produção do desenho no contexto terapêutico fonoaudiológico e compreender o desenho como esfera simbólica da linguagem que pode interferir nas funções psicológicas superiores. Para a autora, é oportuno o estudo que focaliza a atividade do desenho no desenvolvimento da linguagem como uma das formas de representar, nomear e significar aspectos da realidade dialógica.

Assim, Araújo (2002) defende que:

O desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada a suas condições psíquicas, históricas e culturais (p. 12).

Utilizando-se de pressupostos da abordagem naturalista-observacional e de um paradigma indiciário, articulando-se com a teoria histórico-cultural através da análise microgenética, a autora analisa as produções gráficas, qualitativamente, de um menino de oito anos participante de um grupo terapêutico. Durante nove meses a pesquisadora realizou 26 sessões de fonoaudiologia com esse menino, tendo duração de noventa minutos casa sessão.

Além das produções de desenhos, foram realizadas atividades de leitura de contos de fadas e de textos de literatura infantil, bem como a produção de textos escritos, jogos e brincadeiras. Focalizando-se, necessariamente, no desenho, Araújo (2002) destaca-o como sendo um recurso que possibilita o desenvolvimento da linguagem, favorecido pelas

mediações, a constituição de subjetividade e a construção de conhecimentos, principalmente para sujeitos que apresentam dificuldades e/ou limitações nas esferas de atividade simbólica da linguagem.

Ainda tratando-se da linguagem e do desenho infantil, a mesma pesquisadora concluiu sua tese de doutorado no ano de 2008. “Linguagem e desenho infantil: aspectos dos desenvolvimentos simbólicos da criança surda e implicações terapêuticas” foi o título dado à sua pesquisa. Para Araújo (2008), os objetivos que moveram seus estudos foram: enfatizar a importância e vivência simbólica da criança surda, abordando, principalmente, o desenho como uma das formas de representação, nomeação e significação da realidade, visando o desenvolvimento da linguagem, a produção de novos conhecimentos e uma consequente atuação no cotidiano do trabalho fonoaudiólogo.

Além disso, Araújo (2008) buscou discutir aspectos teóricos e conceituais para a reflexão do desenho infantil em uma clínica fonoaudiológica, abordando os processos de significação e suas implicações no desenvolvimento de linguagem da criança surda, com suas peculiaridades linguísticas. Buscou, também, investigar as práticas comunicativas desencadeadoras de processos de construção de conhecimento, que relacionam o desenho à apropriação de sentidos e significados e que podem interferir, significativamente, no desenvolvimento da linguagem da criança surda.

Para isto, Araújo (2008) utilizou-se das perspectivas teóricas de Vygotsky, Mèredieu, Ferreira e Luria, partindo da perspectiva histórico-cultural e de sua articulação com a análise microgenética. Participaram dessa pesquisa, duas crianças surdas, bilíngues, em fase de aquisição tanto da língua de sinais quanto da escrita da língua portuguesa. Ambos, meninos, estavam cursando o segundo ano do ensino fundamental e tinham 9 e 10 anos de idade.

Os dados para a pesquisa foram coletados ao longo de um ano, contendo 30 h de filmagens e relatórios de 27 sessões semanais de 120 minutos, onde 60 minutos eram destinados ao atendimento clínico terapêutico e o restante ao aprendizado e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em relação aos desenhos, após as análises realizadas pela pesquisadora, concluiu-se que representaram a realidade, assegurando a objetividade e a significação que a língua de sinais não conseguia transmitir.

Araújo (2008) percebeu, ainda, que o trabalho com o desenho, perpassando pelos processos interacionais e semióticos, possibilitou às crianças acessos iniciais à leitura e escrita da língua portuguesa, tão necessárias às práticas sociais cotidianas. O desenho

revelou-se, portanto, como um instrumento facilitador e propulsor do desenvolvimento social, sendo este significativo, simbólico, interativo e cognoscitivo para a criança surda.

Outro trabalho com enfoque na criança surda foi publicado pelas pesquisadoras Cláudia Campos Machado Araújo e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2008) em seu artigo intitulado “Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas”. O objetivo foi colaborar para a compreensão do desenho como recurso terapêutico importante de produção de sentido, de trocas, de manifestações e construção de conhecimentos, em uma clínica fonoaudiológica, utilizando-se do desenho como um recurso para o desenvolvimento de linguagem.

Tendo por base a perspectiva vygotskiniana em relação à linguagem e utilizando-se dos referenciais de Florence de Mèredieu (1994), as pesquisadoras trazem as dificuldades que as crianças surdas enfrentam, como a fonoaudiologia vem se tornando importante para o atendimento a essas crianças e como o desenho contribui com o desenvolvimento da linguagem desses sujeitos.

No estudo, duas crianças surdas, bilíngues, do sexo masculino, com idades de 9 e 10 anos foram os participantes. Essas crianças são diagnosticadas com surdez profunda bilateral e atraso do desenvolvimento de linguagem. A pesquisa refere-se a um estudo de caso, com análise microgenética como abordagem metodológica, ou seja, descrição minuciosa do comportamento em “mudança e suas condições sociais de produção, além de transições qualitativas da ação do sujeito em seu aspecto histórico” (ARAÚJO e LACERDA, 2008, p. 5).

Os dados para a pesquisa foram coletados ao longo de um ano, contendo 30 horas de filmagem e relatórios das sessões semanais, sendo um total de 27 sessões, de 60 minutos cada. Para o referido artigo, as pesquisadoras utilizaram-se de apenas 2 dessas sessões de atendimento clínico-terapêutico.

Como resultado do estudo, as autoras, destacaram o desenho como um meio de comunicação, interação e recurso terapêutico no acompanhamento do desenvolvimento dessas duas crianças. Para elas, “de expressiva a função do desenho se tornou comunicativa” (Araújo e Lacerda, 2008, p. 11) assegurando a objetividade e significação que a linguagem dos sinais não conseguia transmitir. Ao desenhar as crianças conseguiam elaborar suas próprias experiências de criatividade, atenção, memória e observação.

“Representações sociais da depressão no contexto escolar” é o título dado ao artigo produzido por Karla Carolina Silveira Ribeiro, Josevânia da Silva Cruz de Oliveira, Maria da Penha de Lima Coutinho e Ludgleydson Fernandes de Araújo (2007), que teve como

objetivos compreender e apreender as representações sociais da depressão, elaboradas por crianças matriculadas no Ensino Fundamental e a criação de uma base de dados que pudesse identificar o processo no qual se constrói o conceito e a identificação do sujeito com o objeto.

Com o apoio metodológico de autores que se debruçaram sobre o estudo da depressão infantil, como Lafer e Amaral (2000), Camon (2001), Del Porto (1999), Ballone (2002), Coutinho (2005), Bahls (2002), Moscovici (1961), dentre vários outros, os pesquisadores contaram com a participação de 553 crianças de uma escola pública na cidade de João Pessoa-PB, com idades entre 7 e 12 anos.

Inicialmente, 370 crianças estiveram envolvidas na pesquisa, onde foram aplicados o “CDI – Children`s Depression Inventory”, cujo objetivo é medir o nível de depressão nas crianças. Outro instrumento utilizado para o estudo foi o Desenho – Estória com tema, onde as crianças desenharam obedecendo ao comando - “*Desenhe uma pessoa com depressão*” e depois contando uma história sobre esse desenho, com princípio, meio e fim.

Nota-se que o objetivo do desenho nesse estudo se dá com o intuito da criança demonstrar o que é a depressão para ela, sendo este um instrumento de percepção. “O desenho possibilita a emergência de conteúdos conflituosos tanto conscientes quanto inconscientes” (CAMPOS e COUTINHO, 2005 apud RIBEIRO, OLIVEIRA, COUTINHO e ARAÚJO, 2007, p. 425).

Os pesquisadores conseguiram concluir, após as análises dos dados, que das 370 crianças 22 possui sintomatologia depressiva, de acordo com os resultados do “CDI”. Além disso, em relação aos desenhos, notou-se o aparecimento de seres depressivos, isolados, sem amigos, com medo de serem rejeitados, demonstrando, para os pesquisadores, que há uma relação entre o envolvimento dos pares e o meio, com a sistemologia depressiva. A presença da falta de amigos e o isolamento, nos desenhos, podem ser vistos como sintomas de medo inconsciente de rejeição e de não ser aceito.

Para os pesquisadores, a técnica do desenho – estória com tema, por meio dos grafismos - possibilitou o alcance dos objetivos iniciais do estudo, “demonstrando que as crianças atribuíam significados às suas vivências, tendo como marco o meio social” (RIBEIRO, OLIVEIRA, COUTINHO e ARAÚJO, 2007, p. 428).

Terceiro território: Teologia

Na área de Teologia, encontramos a pesquisa desenvolvida por Monalisa Dibo, que trata-se de uma tese de doutorado, intitulada “Intervenção psicológica com mandalas:

técnicas do desenho de mandala em um grupo de crianças de 8 a 12 anos, vítimas de abandono, moradoras em casa de abrigo”, defendida do ano de 2011. A pesquisa teve como objetivo estudar os efeitos da técnica do desenho da mandala em crianças de 8 a 12 anos, vítimas de abandono e moradoras em uma casa abrigo. Além disso, pretendeu-se desenvolver a técnica desses desenhos, podendo incorporar-se ao arsenal das técnicas expressivas em terapias, verificando a presença de um quadro de estresse e de humor depressivo nos sujeitos da pesquisa.

A pergunta que moveu essa pesquisa foi: de que maneira a execução do desenho de mandala interfere no estresse e no estado depressivo em crianças que vivem em casa de abrigo? Para isso, Dibo (2011) utilizou-se da perspectiva da Psicologia Analítica e Religião, representada por Jung.

Os participantes dessa pesquisa foram 34 crianças, sendo 12 meninos e 22 meninas, que encontravam-se abrigadas na Associação dos Amigos do Menor pelo Esporte Maior, matriculadas no ensino fundamental, da segunda a sexta série, na cidade de São Paulo. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os testes “Clinicat Assessment of Depression” e “Escala Stress Infantil”, um questionário para a equipe técnica, desenhos impressos de mandalas religiosas, desenhos impressos de figuras para colorir, assim como de círculos. As 34 crianças foram divididas em dois grupos iguais, sendo um de controle (realização da pintura de desenho impresso) e o outro experimental (pintura de mandalas). Todas as sessões foram realizadas na própria associação, num total de 12, duas vezes por semana, com seis crianças em cada sessão, tendo duração de 30 minutos.

Ao final das análises, Dibo (2011) percebeu que o desenho da mandala proporcionou uma mudança no comportamento das crianças, promovendo melhoras significativas no quadro de estresse infantil, depressão, ansiedade, preocupação nos interesses sociais e escolares, como também na atitude cognitiva e física. Além disso, a técnica do desenho da mandala foi uma atividade enriquecedora e eficiente para a vida psíquica das crianças, proporcionando a elas o acesso ao mundo lúdico e criativo, além de promover a autodescoberta e o avivamento da capacidade criativa, o que diminuiu o estresse e a depressão, gerando tranquilidade e bem-estar.

Quarto território: Educação

Sílvia Helena Virote de Souza (2012), em seu artigo intitulado “A criança e a expressão do pensamento através do grafismo”, baseando-se nas teorias de Luquet (1969),

Lowenfeld (1977) e Piaget (1971), teve como objetivo analisar e compreender como a criança representa seu pensamento utilizando o grafismo como forma de expressão. Além disso, buscou analisar como as experiências do meio influenciam no desenvolvimento do grafismo infantil, compreendendo as etapas nas quais a criança passa, proporcionando estímulos e experiências adequadas para cada uma.

A pesquisa, de cunho qualitativo, coletou os dados através de observação e análise de desenhos e de entrevistas com os pais das crianças participantes. No total, 12 crianças com idade entre 3 e 6 anos, de uma escola do município de Charqueadas, no Rio Grande do Sul, participaram do estudo, produzindo, cada uma, 8 desenhos, realizados em meses diferentes, totalizando 96 produções. Esses desenhos foram classificados e analisados de acordo com as fases do grafismo infantil, estudados por Luquet e Lowenfeld. A entrevista realizada com os pais dessas crianças teve como objetivo coletar informações importantes para as análises dos desenhos.

A partir das observações e análises os desenhos foram divididos de acordo com as fases do grafismo infantil, sendo que 9 crianças encontravam-se no realismo intelectual (Luquet) e esquemática (Lowenfeld) e 3 crianças apresentavam características do realismo falhado (Luquet) e pré-esquemática (Lowenfeld).

Ao final das análises Souza (2012) identificou, dentre os sujeitos da pesquisa, que muitos são estimulados pela família à prática do desenho e que, das 12 crianças, 11 tem o hábito de desenhar em casa e tem disponíveis os materiais necessários, como tintas, lápis, giz de cera, papéis, etc., ou seja, essas crianças têm a sua disposição materiais para suas produções. Com isso, concluiu-se que as possibilidades disponibilizadas pelas famílias em casa influenciam no desenvolvimento do grafismo infantil, na criatividade e na construção da autoconfiança e da autonomia.

No artigo “Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas” a autora, Estela Maria Oliveira Bonci (2014), direcionou-se na pesquisa a partir de três perguntas: enquanto desenhavam, as crianças estariam presas a estéticas ou padrões culturalmente preestabelecidos? Estaria o ato de desenhar das crianças livre de interferências, no qual simplesmente dão asas à imaginação? Como o patrimônio cultural amplia seus olhares?

A partir dessas indagações a autora traçou como objetivo revelar e analisar o caminho trilhado a fim de responder a essas questões, despertadas em uma ação mediadora. A pesquisa em questão relaciona-se com o diálogo entre ações mediadoras e patrimônios culturais, existentes na cidade de São Paulo, utilizando-se das diferentes

memórias presentes nas ações: memórias das crianças, dos mediadores e de cada patrimônio cultural selecionado.

O trabalho citado trata-se de um artigo desenvolvido a partir da dissertação de mestrado da própria autora, defendido no ano de 2013, que teve como sujeitos participantes da pesquisa crianças de 9 e 10 anos. Tanto os desenhos quanto as falas produzidas pelas crianças foram documentadas e analisadas, comparando as mesmas com os momentos, detalhes, ações e percepções resultantes da observação participante realizada pela pesquisadora.

Para a dissertação, e conseqüentemente para o presente trabalho, Bonci (2014) baseou-se nas reflexões teóricas de Dewey (2010), Ostrower (2001), Martins (1992/93/99), Merleau Ponty (2006), Vygotsky (2009), Gobbi (1997/2004), Coutinho (2011) dentre outros, e pelo Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (2007).

Para Bonci (2014), ao conhecer a expressão artística de outros locais e levá-las para dentro da sala de aula, proporcionou encontros estéticos que ampliaram o repertório cultural das crianças, tornando possível aproximar a escola e educandos dos elementos culturais que permeiam o cotidiano da aprendizagem infantil, proporcionando significativa inserção social.

A dissertação intitulada “O começo é o fim pelo avesso: a transposição da narrativa oral para o desenho infantil”, defendida no ano de 2004, não encontra-se disponível para acesso via internet e, por esse motivo, tivemos acesso somente ao resumo, compartilhado pelo próprio pesquisador, José Salmo Dansa de Alencar, nos Periódicos Capes.

De acordo com o resumo do trabalho, Alencar (2004) procurou averiguar a influência do tempo entre a escuta e o desenho, a interferência do processo do ensino e aprendizagem no espaço escolar e a relação do sujeito com os materiais, levando em consideração a cultura, o contexto e o nível de expertise dos sujeitos. O pesquisador utilizou-se do desenho como objeto de estudo em relação à criatividade, à narratividade e à memória para uma análise da transposição oral de pessoas da terceira idade.

Não foi possível identificar a perspectiva metodológica utilizada pelo autor, assim como seus resultados perante a pesquisa, pois os mesmos não estavam claros no pequeno trecho que lemos. Em relação à metodologia utilizada ao longo da pesquisa e de todo o processo, a única informação que tivemos acesso foi que se tratou de um processo empírico, onde foi realizada a observação da produção de 453 desenhos feitos por alunos da terceira idade de escolas municipais do Rio de Janeiro.

Maria Isabel F. P. Leite (2001), em sua tese “O que e como desenham as crianças?” defende a ideia de se trabalhar com produções infantis, os desenhos de meninos e meninas, e não com “desenho infantil”, por considerar “infantil” um adjetivo que carrega múltiplos sentidos de negatividade, insuficiência e provisoriedade. “A concepção de *infância* como sujeito com voz e vida se contrapõe a etimologia do vocábulo *infantil*, proveniente do latim *in fans*- aquele que não fala- apontando para uma perspectiva do que lhe falta, do que é menos” (LEITE, 2001, p. 6).

A intenção de Leite (2001) foi investigar o que e como produzem as crianças fluminenses de 6 a 14 anos, destacando que o campo da produção cultural da infância refere-se não ao que é produzido para ou sobre, mas produzido pelas crianças. As fontes utilizadas por ela foram de sua própria experiência de 20 anos em escolas e em trabalhos de formação de professores, assim como propostas desenvolvidas em museus.

A autora dedica-se a investigar, em especial, o que e como produzem pictoriamente meninos e meninas após uma contemplação ativa de obras de arte. Para Leite (2001), “desenho não é texto para ser lido; como linguagem visual tem signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhe são particulares” (p. 8).

Análises de desenhos de crianças de 6 a 14 anos foram realizadas após a exposição “Dali Monumental”, no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e de observação das visitas guiadas à exposição “O Brasil de Portinari”, também no Rio de Janeiro. Após isso, Leite (2001) problematiza a ação dos monitores e professores, tanto em seu papel de mediadores quanto como sujeitos culturais de direito, assim como o papel dos museus enquanto espaços de veiculação e produção cultural.

Leite (2001, p. 3) ressalta que:

Partindo de uma interlocução conceitual sobre imagem, arte e desenho, a pesquisa dialoga criticamente com os olhares vigentes sobre “grafismo infantil”, defendendo que, mais do que a idade, nível cognitivo ou contexto social, são diferentes experiências culturais e condições de produção oferecidas às crianças (e aos adultos) que, prioritariamente, marcam seus desenhos, possibilitando-lhe resultados tão diversos, ou tão significativamente iguais.

Com o objetivo de entender o que as crianças, em situações de interações discursivas sob mediação de adultos, contam ao desenharem, os seres vivos que estudam e para compreender como ocorre o processo de atribuição de significados, Celi Rodrigues Chaves Dominguez (2006) desenvolveu sua tese de doutorado, intitulada “Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos”.

Dominguez (2006) justifica sua escolha por atentar-se somente ao desenho como linguagem, por considerá-lo de grande complexidade e por ser a forma expressiva que mais as crianças gostam de fazer. A autora diz que para as crianças o desenho é um jogo simbólico, uma brincadeira de faz-de-conta considerado, assim, uma atividade lúdica. A pesquisadora acredita que investigar desenhos produzidos em contextos de interação lúdica, entre conhecimentos sobre seres vivos e as crianças, ouvindo o que seus desenhos têm a dizer, permite compreender melhor seu universo.

Para a autora:

O desenho é uma linguagem que as crianças dominam muito antes da escrita, da qual se utilizam para diversas finalidades: comunicar ideias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar. Ao desenharem, expressam-se livremente, inventando histórias, enquanto brincam com linhas, texturas e cores. Fazem isso, geralmente com bastante autonomia (DOMINGUEZ, 2006, p. 13).

Nesta pesquisa, a concepção de Dominguez (2006) sobre o desenho refere-se a uma linguagem, tendo como referencial teórico os pensamentos de Vygotsky. Para sua realização, a pesquisadora reuniu dados no ano de 2003 durante seis meses, contando com a participação de uma turma de crianças com 4 anos, de uma creche em São Paulo. Durante a coleta de dados, as crianças foram convidadas a desenharem qualquer coisa sobre o projeto que estava sendo desenvolvido sobre seres vivos, sem qualquer tipo de pressão ou tentativa de convencimento. Dessa turma de crianças, apenas 7 aceitaram participar do estudo, mas apenas 4 crianças e suas produções foram selecionadas para análise.

É válido ressaltar que no início do projeto ainda não havia definido a ênfase nas borboletas, como o próprio título diz, como o assunto principal. Isso só ocorreu a partir da identificação daquilo que estava no campo de atenção das crianças.

Após a coleta de dados, realizada através de produções de desenhos e seus momentos de criação e todas as análises necessárias, Dominguez (2006) faz algumas considerações. De modo geral, a análise das produções das crianças fornece indícios de seu processo de significação sobre as borboletas como seres vivos. Durante o desenvolvimento das atividades, que foram realizadas a partir de rodas de conversas e produções artísticas, as crianças revelaram suas concepções sobre o modo de vida e as características dos animais. Dois assuntos muito presentes durante esse processo foi a metamorfose e as fases do ciclo de vida das borboletas.

Para Dominguez (2006), é de suma importância o interesse da criança pelo tema, sendo necessário, ainda, que o educar possibilite a utilização de diversos recursos expressivos, como o desenho por exemplo. Além disso, é necessário permitir que as

crianças ao brincarem com as ideias, vivam plenamente sua infância e deem vida aos conhecimentos enquanto brincam.

Tamara da Silveira Valente (2001), em sua tese intitulada “Desenho figurativo: uma representação possível do espaço, aspectos cognitivos do desenho figurativo de crianças de 4 a 10 anos”, objetivou buscar conhecer como o sujeito representa graficamente cada sólido geométrico por meio da atividade perceptiva e se a mesma é transportada para o desenho figurativo do sujeito. Algumas questões moveram a pesquisa: o que, do ponto de vista do conhecimento, está em jogo no ato de desenhar? Seria esse ato algo já dado a priori, prescindindo de um esforço que implicaria uma aprendizagem? Existe algum tipo de lógica atuando no comportamento de desenhar?

A principal contribuição teórica utilizada por Valente (2001) foi de Piaget, trazendo seus pensamentos sobre a aprendizagem senso estrito e a implicação significativa, com o intuito de explicar o ato de desenhar da criança. O foco desta pesquisa foi o aspecto cognitivo do desenho.

Valente (2001) contou com a participação de 28 crianças para a realização da pesquisa, sendo estas com idades entre 4 e 10 anos, pertencentes a duas escolas estaduais da cidade de Curitiba. Os registros gráficos para o estudo constituíram-se nos desenhos realizados pelas crianças ao longo do processo de formação das imagens das formas geométricas plana ou bidimensionais e dos sólidos geométricos ou tridimensionais.

Antes de iniciar a coleta de dados, Valente (2001) submeteu as crianças ao que ela chamou de “provas do desenho das formas geométricas” e dos desdobramentos do cilindro, cone, cubo e tetraedro. Com os desenhos em mãos a pesquisadora classificou-os de acordo com alguns critérios pré-determinados por ela. Feito isso, o passo seguinte foi apresentar às crianças um quadro pintado pela artista plástica Suely Piazzeta.

Após apresentar o quadro às crianças, Valente (2001) pediu que descrevessem cada um dos elementos pictóricos e logo após o reproduzissem considerando todos os seus elementos. Depois de desenhado a paisagem, a pesquisadora apresentou quatro figuras geométricas planas, fazendo-se uma correspondência, termo a termo, entre alguns dos elementos do quadro e algumas dessas figuras geométricas.

Em seguida dessa atividade, as crianças receberam algumas formas geométricas recortadas em papel branco, tendo um pequeno exercício com objetos do cotidiano das crianças, como cadeado, chave, grampo de roupa, lápis, tesoura e moeda, como também a manipulação de sólidos geométricos constituídos por prismas de três, quatro, cinco e seis lados. Logo após, Valente (2001), apresentou figuras em duas dimensões recortadas em

madeiras, que correspondiam às formas topológicas e/ou euclidianas, de modo que as crianças tiveram oportunidade de manipulá-las e explorá-las.

Depois de toda a coleta de dados e do estudo realizado, Valente (2001) chegou a algumas considerações. Para a autora, foi possível constatar uma coordenação cada vez maior do contínuo no qual a construção infralógica coordena inicialmente as relações topológicas, que não se aplicam ao espaço vazio por falta da noção de um espaço que englobe todos os objetos e atinja seu auge com a coordenação dos pontos de vista, caracterizando a construção do espaço projetivo e com a coordenação dos sistemas de coordenadas horizontais e verticais, que caracterizam a construção do espaço euclidiano.

Além disso, a pesquisadora constatou uma centração inicial na representação dos elementos das faces que progressivamente atingiu uma descentração. Constatou, também, que além da construção das diferenciações entendidas segundo a teoria piagetiana como aprendizagem sendo estrito, constituída pela descentração na representação dos pontos de vista, houve uma construção da perspectiva de caráter estético para a qual concorreu igualmente as relações projetivas engendradas pela atividade perceptiva inerente ao sistema das operações infralógicas.

Aroldo Dias Lacerda (2012) em sua pesquisa, realizada no Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental diante da atuação docente”, buscou contribuir para a compreensão e problematização da produção do desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental, relacionando-a com uma atuação de professores que são desenhantes, ou seja, não perderam a prática e o costume de desenhar, mesmo na fase adulta.

Tratando-se de uma dissertação na qual não tivemos acesso na íntegra, todas as informações disponíveis provêm do resumo. Lacerda (2012) ressalta que a pesquisa parte da constatação, feita por ele próprio, de que a maioria dos professores na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental parou de desenhar quando adulta e que há uma tradição de oferta de materiais escolares especializados que favorecem a produção de desenhos de linha no ambiente escolar, que se reflete nas pesquisas acadêmicas a respeito do grafismo infantil.

Para a realização da pesquisa, Lacerda (2012) utilizou-se do estudo de caso como método, sendo este de cunho qualitativo com centralidade nas atuações docentes, incluindo suas próprias narrativas acerca dos desenhos produzidos em suas épocas de escolarização,

suas repercussões nos desenhos e produções das crianças e nos mediadores culturais utilizados no processo observado.

A escola escolhida para a realização da pesquisa na qual Lacerda (2012) acompanhou as atuações docentes orientadas pelo pressuposto de permanência da prática do desenho pela criança durante a escolarização, estava vinculada à Pedagogia Waldorf. Para a coleta de dados foram feitos registros fotográficos, notas de campo, observações, entrevistas com professores e um mês de imersão em campo, complementados por três meses de aproximação e de acompanhamento de eventos na escola.

Com todas as informações e análises realizadas por parte do pesquisador, constataram-se evidências de que a atuação docente influencia nos desenhos infantis durante a escolarização e isso inclui a prática do docente, os mediadores culturais utilizados durante o processo, assim como a relação das crianças com o docente, entre elas mesmas e com seus dispositivos simbólicos e corporais.

“Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos das crianças” foi o título dado à dissertação de mestrado desenvolvida por Silvana de Oliveira Augusto, no ano de 2009. Tal pesquisa teve como objetivo apresentar um conjunto de referenciais teóricos e sistematizar uma metodologia para a formação do olhar do professor leigo em artes, de modo a construir significados sobre as produções gráficas de crianças de 2 a 5 anos.

A pesquisa foi realizada com professores da educação infantil em formação do Programa ADI-Magistério, promovido pela Secretaria de Educação de São Paulo, nos anos de 2001 a 2004. Com esse grupo pretendia-se redefinir o desenho infantil, bem como a construção do olhar dos professores diante essas produções.

Tratando-se de um estudo no qual alguns instrumentos teóricos e metodológicos foram apresentados e usados para favorecer a compreensão dos desenhos das crianças, Augusto (2009) primeiramente descreveu o contexto do trabalho realizado no Programa ADI-Magistério, depois apresentou referenciais teóricos, abordando Luquet, Lowenfel, Mèredieu and Kellogg e, por último, analisou desenhos produzidos por crianças de 3 a 6 anos, oriundas de uma creche da rede municipal de São Paulo.

As análises dos desenhos proporcionaram aos professores experiências visuais mais ricas, definindo um ambiente próprio para as significações a partir do estabelecimento de relações mais interessantes e uma nova comunicação com as crianças.

Augusto (2009) ressalta que, durante o programa, os professores compreenderam a importância da valorização das expressões gráficas para as crianças ao desenharem,

visando a ampliação da experiência de desenhar e não apenas o resultado final, mas como um produto cultural da infância. Porém, a autora considera que o tempo em que o trabalho foi acompanhado, apenas quatro meses, foi pouco para promover tantas mudanças.

Através de seus estudos, Augusto (2009) identificou que o professor, para ser um parceiro mais interessante para as crianças, precisa antes de tudo reconhecer o desenho infantil.

Mas, tomar o desenho como objetivo de estudo não significa dissecá-lo, mas sim abordá-lo como objeto sensível. Ao abordar os desenhos o professor coloca em jogo, além de conhecimentos e impressões pessoais, todos os saberes pedagógicos e profissionais que circulam no ambiente de uma instituição educativa e que influenciam suas interpretações sobre o desenho das crianças. Por isso, é importante apoiar a formação inicial sobre novas bases, procurando os aspectos teóricos que podem levar o professor a ver depois de olhar (p. 138).

Por fim, a autora destaca que o desenho pode-se revelar como uma atividade humana criativa, promotora de aprendizagem e transformação. Para ela, “isso pode ser visto no modo como as crianças transformam o desenho ao mesmo tempo em que são transformadas por ele, e na maneira que os adultos se modificaram na experiência mediada de leitura dos desenhos das crianças” (AUGUSTO, 2009, p. 139).

O desenho infantil, visto como uma expressão do pensamento, foi objeto de estudo de Maria Efigênia de Souza Lima (2012) para sua dissertação intitulada “Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho”. Nesse trabalho a autora buscou compreender a experiência e a expressividade da criança no seu processo de desenvolvimento e a possibilidade de conhecer aspectos da realidade que podem ter significados para essa criança.

Lima (2012) relata, através do resumo da dissertação, disponível via internet, que há dois focos principais de interesse para a pesquisa. O primeiro refere-se às experiências estéticas que permitem perceber, conceber e imaginar a realidade para a produção gráfica infantil. O segundo interesse é através do caráter expressivo dos desenhos, que externa o pensamento da criança em um constante modo de resolução de problemas visuais em respostas aos desafios propostos pela realidade.

Para a realização da pesquisa, a pesquisadora buscou fundamentação em autores como Vygotsky, Sartre, Arnheim, Croce, Sánchez-Vasquez, Bondía e Luquet. Por meio de coletas de desenhos com alunos de dois a onze anos, em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Lima (2012) identificou que os desenhos são como um modo do

pensamento e que são importantes para a inserção da criança na escrita e nas artes.

Segundo a autora:

O desenho infantil faz parte do desenvolvimento expressivo da criança, e ela se apropria dessa forma de expressão, como algo necessário ao processo de interlocução com o mundo, tão necessário quanto a palavra. Tocada pelas experiências, que isso lhe proporciona, a criança intuitivamente desenha inserida num processo de significar o mundo mediado pelos adultos, num constante intercâmbio entre os conceitos da imagem desenhada e os da palavra. Como aprendiz, a criança sai dos rabiscos para os desenhos, e nesse trajeto associa experiência, intuição, conceitos visuais e verbais, acerca do que vê e sente: formando-se e transformando-se (LIMA, 2012, p. 33).

Fernanda Coutinho Lopes Raposo (2011) em sua dissertação “Relações visuais formais presentes no desenho e na escrita de crianças na educação infantil – um estudo de caso” buscou aporte metodológico em Iavelberg (2006), Kellogg (1969), Lowenfeld (1976), Luquet (1927), dentre outros, para investigar as relações da fala da criança presente em seus desenhos e em sua escrita. A autora levou em consideração que a linguagem não verbal tem a mesma função da linguagem verbal, pois se trata de expressão e comunicação produzindo conhecimento em um sistema simbólico. Para isso, partiu-se do pressuposto de compreender o desenho como significado e os símbolos como intrínsecos ao desenho.

Como não tivemos acesso ao texto na íntegra, as únicas informações que foram disponibilizadas é que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou-se do estudo de caso, realizando análises dos desenhos coletados e das falas das crianças.

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo (2011), na dissertação intitulada “A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura da escrita pela edição do desenho”, buscou evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças daquela faixa etária na cultura da escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares. Além disso, Gobbo (2011) teve como objetivo compreender a importância do professor mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita e acompanhar, observar e avaliar os momentos de produção com desenhos das crianças na educação infantil, nos anos de 2005 a 2008. A pesquisadora procurou analisar também a trajetória dessas crianças dos desenhos à produção escrita.

A pergunta que moveu a pesquisa de Gobbo (2011) foi: Qual a contribuição do desenho para a inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita, focalizando

sua dimensão discursiva? Com essa pergunta, a autora sintetiza quase todos os seus objetivos sobre os quais se debruçou durante o estudo.

Autores como Vygotsky, Bakhtin e Luria deram embasamento teórico a Gobbo (2011) para a realização da pesquisa, na qual autora discutiu a inserção da criança no universo da linguagem escrita do ponto de vista histórico e discursivo. Para compreender o desenho como um elemento mediador da inserção da criança na cultura escrita, a autora utilizou-se da teoria histórico-cultural para a interpretação dos dados.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo. O período de observação para produção de dados foi de 2005 a 2008, no qual quatro participantes entre 3 e 6 anos foram observados. Nota-se que a dissertação de Gobbo foi defendida no ano de 2011, ou seja, 3 anos depois dessas produções de dados.

A coleta de dados se deu através de observação registrada em caderno pessoal, análise documental dos cadernos das crianças, filmagens das tarefas, fotografias dos momentos com desenhos, análise documental por meio das tarefas nos cadernos da escola e registros de desenhos feitos em casa e também na pré-catequese, ambiente frequentado pelas crianças.

Além disso, duas filmagens foram realizadas no ano de 2008, quando a pesquisadora registrou momentos de interação do grupo com a escrita e durante divulgação de histórias realizadas pela turma à escola e comunidade. É válido ressaltar que os quatro participantes dessa pesquisa foram escolhidos para as análises de seus dados, mas trata-se de um recorte, onde todas as turmas dessa escola participaram.

Gobbo (2011), ao final da pesquisa, relata que no ano de 2005 observou que as crianças, ainda muito pequenas com 3 anos, garatujavam e faziam figuras humanas raiadas. No entanto, em 2006, devido a uma grande quantidade de tarefas mimeografadas que objetivavam as comemorações escolares, pouco se tinha de desenhos produzidos por essas mesmas crianças. Já em 2007, na procura de constatação da mediação do desenho para a inserção no mundo da escrita, percebeu-se que, das 91 tarefas em cadernos de classe, somente seis referiam-se ao desenho. No caderno de Artes, das 53 tarefas 20 eram mimeografadas, 19 recortes e colagem e apenas 14 solicitavam desenho.

Gobbo (2011) percebeu que em 2006 e 2007 os sujeitos haviam desenhado pouco e, somente em 2008, foi constatado o desenho em várias situações. A autora também verificou por meio da pesquisa que “os desenhos ofertados aos sujeitos participantes da educação infantil provocam alterações nas formas de pensar e, conseqüentemente, afetam e

alteram as estruturas das funções superiores em sentido positivo, causando os chamados saltos” (p. 171).

Para Gobbo (2011), a inserção das quatro crianças na cultura escrita, demonstrado pelo desejo de escrever e utilizar código, foi possibilitada por fatores defendidos pela perspectiva teórica histórico-cultural. Essas crianças inseriram-se na cultura escrita graças à vivência de ações que propunham a presença do universo cultural constituído de desenhos, histórias lidas, contadas e registradas. Nesse universo, os desenhos contribuíram quando as crianças, incapazes de escrever, desenhavam e a professora relatava os conteúdos desenhados por meio do registro escrito.

Outro trabalho que se utilizou da relação entre o desenho e a escrita, foi desenvolvido por Camila Torricelli de Campos, no ano de 2011, em sua pesquisa de mestrado, tendo como título “O processo de apropriação do desenho à escrita”. Campos (2011) teve como objetivo central compreender como ocorre o processo de apropriação da escrita, enquanto representação simbólica, em crianças de 4 a 7 anos.

A autora buscou catalogar os registros gráficos de duas crianças dos 4 aos 7 anos, ou seja, durante 3 anos de vida. Para isso, Campos (2011) organizou e separou essas produções gráficas em três categorias: criança, data e título. Buscou ainda elaborar um repositório digital com todas as atividades gráficas, bem como mapear as características expressivas que marcam/demarcam cada fase do desenvolvimento do grafismo. Com isso, a questão para a qual a pesquisadora buscou respostas durante o estudo foi: Quais marcas de escrita crianças de 4 a 7 anos deixam em suas atividades gráficas que indicam o processo de apropriação da escrita?

Assim como Gobbo (2011), Campos (2011) utilizou-se de referenciais de Vygotsky (1987) e Luria (1988) para fundamentar seus estudos, contando, ainda, com a contribuição de Freinet (1977) e com a perspectiva histórico-cultural, concepção seguida nesta pesquisa.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, Campos (2011) utilizou-se da perspectiva qualitativa e a análise de dados através de um corpus longitudinal, composto por vários textos escritos por duas crianças, ao longo de 3 anos de seus percursos escolares. Para iniciar, a pesquisadora realizou uma entrevista semi-estruturada com as mães das crianças, a fim de contextualizar as características sociais e culturais das crianças.

Na produção de dados, foi solicitado aos pais das duas crianças, que disponibilizassem todas as atividades escolares que tivessem guardado. As atividades, em questão, foram realizadas no período de 2007 a 2009 e organizadas pelos títulos em

comum, sendo colocadas em 5 categorias: histórias lidas em sala, desenho livre, datas comemorativas, outros títulos e escrita livre, identificadas apenas no ano de 2009.

De acordo com a autora, no final de suas análises ela pode constatar que a relação entre desenho e escrita esteve atrelada à necessidade das crianças de se expressarem. Além disso, a autonomia de escrita das crianças se deu quando aquilo que elas pretendiam dizer já não podia mais ser dito apenas por seus desenhos. À medida que foram se apropriando dessa nova linguagem, a escrita passou a ser a principal forma de representação em suas produções, antes ocupada pelo desenho.

“Desenhos e vozes no ensino de Geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças” foi o título dado ao artigo escrito por Juliana Maddalena Trifilio Dias (2013), que teve como intuito compreender a leitura de mundo a partir da favela, considerando a pluralidade presente nas produções de sentidos e significados dos sujeitos que a observam.

Algumas perguntas nortearam o caminho da pesquisa: Quais noções orientam a concepção de favelas construídas pelos alunos? Pensando na relação dos sujeitos com seus saberes, quais são aqueles que os estudantes carregam em sua trajetória? Quais geografias têm configurado os saberes escolares? Como compreender a leitura de mundo dos alunos a partir da perspectiva humanista da Geografia?

A principal referência teórica utilizada por Dias (2013) foi Yi Fu Tuan (1980/2005), responsável pela corrente teórica da Geografia humanista. Além dele, a autora utilizou-se dos pensamentos de Vygotsky (1994), Tardif (2008), Christofolletti (1982), Gauthier (1998), Holzer (2003) e Oliveira Jr. (2005).

A produção de dados para a pesquisa se deu através da análise de 140 desenhos realizados por 25 alunos de uma escola particular com idades entre 11 e 13 anos, e de entrevistas com esses mesmos alunos. Os desenhos, contendo o que as crianças sabiam sobre favelas, não sendo levadas ao local, foram realizados quase um ano antes da pesquisa e disponibilizados pelo professor regente da turma para as análises. O objetivo, então, foi de compreender, a partir de desenhos, como os alunos enxergavam a favela na perspectiva da geografia humanista.

Para isso, esses desenhos foram analisados e seus dados foram tabulados a partir dos elementos que se repetiam e de suas singularidades. Na primeira análise, os desenhos não estavam acompanhados pelas vozes de seus autores. Após essa análise foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos que, de posse dos desenhos, deram vozes às representações gráficas que haviam feito.

A linguagem gráfica dos desenhos foi além do simbolismo visual. Ela serviu como um elo na comunicação para uma compreensão ativa do outro e, dessa forma, ajudou a perceber a realidade refletida e retratada no discurso dos sujeitos. A fala, portanto, mediou todo o processo de interdependência entre o pensamento, a linguagem gráfica e a verbal (DIAS, 2013, p. 1036).

Com as análises e entrevistas realizadas, a autora ressalta que a maioria dos alunos desenharam a favela relacionada com aspectos de moradia, localizadas em morros; alguns exemplificaram símbolos de violência, outros de lazer. Para a autora, ficou claro que os aspectos presentes nos desenhos estavam além dos saberes escolares, mostrando, também, a significativa influência dos meios de comunicação de massa, como jornais, novelas etc., responsáveis por essas expressões.

Outros aspectos também foram observados nos desenhos como, por exemplo, a fragilidade das construções nesses ambientes, assim como as dificuldades enfrentadas pelos moradores. Dias (2013) relata ainda que durante as entrevistas alguns alunos evidenciaram a violência presente nas favelas, mas a maioria ressaltou o lazer e a alegria, chegando até a sinalizar vontade de morar em uma favela por viverem em ambientes diferentes e, muitas vezes, tristes.

Para a autora, diferentemente do que apontava o senso comum, a favela não se tornou sinônimo de repulsa ou fuga para esses alunos. Ela afirma que “a pluralidade das favelas foi apresentada pelos alunos a partir de seus sentidos e sentimentos por esses lugares”, a partir de seus desenhos e suas falas (DIAS, 2013, p. 1040).

Ana Paula Zerbato e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2015), em seu artigo “Desenho Infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural”, procuraram analisar a relação do desenho infantil com o processo de aquisição e construção da língua de sinais em crianças surdas, compreendendo como uma função simbólica colabora com a outra, enquanto favorecedora do desenvolvimento de significação e expressão da língua de sinais, tudo isso fundamentado na teoria histórico-cultural.

Algumas indagações serviram como norteamento para a pesquisa, sendo elas: em que a atividade do desenho e a mediação do professor podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e expressão para o surdo? Quais são as contribuições da atividade do desenho para a aquisição da língua de sinais e do português escrito na modalidade de segunda língua em crianças surdas? O progresso no desenvolvimento da língua de sinais contribui para o aperfeiçoamento das produções gráficas nas crianças surdas?

A partir dessas perguntas, as autoras basearam-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998) e nos quatro estágios do desenho infantil, segundo Luquet (1969), trazendo a importância do desenho no processo de aquisição de linguagem das crianças surdas. Para isso, três crianças, entre 4 e 7 anos, matriculados na educação infantil de uma escola municipal na cidade de São Carlos-SP e com a presença de uma professora bilíngue, participaram da pesquisa.

A realização da pesquisa foi na própria sala de aula das crianças, onde se desenvolve o Projeto Inclusivo Bilíngue que trabalha a perspectiva bilíngue com os alunos surdos. A coleta de dados para a pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em cinco encontros com duração de uma hora cada, onde aconteciam abordagens diferentes para estimular a produção e expressão das crianças pelos desenhos, sendo a Libras o principal meio de comunicação entre a pesquisadora e as crianças.

Os desenhos foram analisados segundo a perspectiva histórico-cultural, como também a partir das perspectivas de Luquet (1969) e Mèredieu (2006). Entre atividades de desenhos livres e de temas pré-determinados, Zerbato e Lacerda (2015) conseguiram observar que cada criança aproveitou de maneira diferente as atividades propostas, inter-relacionando linguístico-cognitiva entre gestos, desenhos, narrativas, sinais e escritas, onde “ora tentavam, ora se arriscavam, ora se aproximavam, ora se afastavam, mas mesmo com discontinuidades, sempre havia movimentos” (ZERBATO e LACERDA, 2015, p. 440).

A atividade do desenho realizada com a mediação do outro, seja ele adulto ou criança, é uma ferramenta capaz de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, tornando-se possível observar modos de expressão e representação das crianças acerca de suas experiências com as atividades trabalhadas (op. cit, p. 440).

O artigo denominado “Primeira exposição de desenho infantil e juvenil do Paraná: uma renovação no conceito das exposições escolares (1943)”, desenvolvido por Dulce Regina Baggio Osinski (2014), teve por objetivo analisar a primeira exposição de desenhos infantis realizada em Curitiba, no estado do Paraná, no ano de 1943.

No trabalho a autora conta a história desse evento, relacionando-a com as perspectivas modernas da educação e da arte. O projeto da exposição defendia a liberdade de expressão da criança, sua criatividade, espontaneidade e individualidade, justificando sua importância cientificamente, embasados nas pesquisas sobre o desenho infantil, com contribuições na área da psicologia como Luquet, Rouma e Rabello.

Na exposição foram envolvidos artistas e intelectuais da época, como Guido Viaro, Helena Kolody, Raul Gomes, Erasmo Pilotto, bem como alunos e professores de escolas públicas e particulares. Como fontes de acesso, Osinski (2014) baseou-se nos impressos diários, “O dia” e a “Gazeta do povo”.

A exposição foi pioneira no contexto do estado do Paraná, proporcionando outros “horizontes” para novas iniciativas que vieram posteriormente interessadas nas peculiaridades e expressões artísticas infantis. Foi através dessa exposição “que temos acesso a alguns aspectos do debate sobre as relações entre educação e arte” (OSINSKI, 2013, p. 396), podendo enxergar um pouco “da criança e de sua arte e do olhar dos adultos sobre elas” (op. cit.).

Márcia Aparecida Gobbi, em sua tese de doutorado “Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade”, desenvolvida no ano de 2004, focou em desenhos de crianças de 2 a 6 anos, pertencentes ao acervo de Mário de Andrade, localizado no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.

Na pesquisa, Gobbi (2004) utiliza-se dos desenhos como documentos, vendo-os com toda sua importância, não sendo concebidos como retrato da realidade, mas sim como suportes da inventabilidade das crianças. Para a autora, Arte, Pedagogia e História estão presentes no estudo desses desenhos em um diálogo fecundo que se propõe a colaborar de outras formas de ver a criação da criança.

Ressalta-se que os desenhos do acervo foram criados, em sua maioria, nos parques infantis, concebidos como territórios da infância e sendo afirmados como uma expressão de modernismo em sua fusão entre aspectos estéticos e ideológicos.

Gobbi (2004) aponta que o objetivo do estudo é a contribuição com a construção de uma Pedagogia que considere as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, tendo suas dimensões humanas construídas e vividas em sua inteireza, sendo a arte concebida como um dos fundamentos da educação infantil.

Sobre os desenhos, Gobbi (2004) destaca que mesmo nos desenhos com presença de aspectos mais conservadores, demonstrados pela margem, repetição dos assuntos, pelas régua, ainda assim a inventabilidade da criança e de suas soluções pessoais eram perceptíveis em suas poucas escapatórias. Gobbi (2004) identifica isso nas margens, onde revelavam aspectos de transgressão infantil, procurando expressar-se, sair das margens, “saltar dos muros”.

A dissertação de Marta Inês Schneider, defendida em 2002, teve como título “A arte é feita com sangue, espírito e tumulto de amor: um estudo das reflexões de Mário de Andrade sobre arte e educação”. Nessa pesquisa, Schneider realizou um estudo sobre as obras de Mário de Andrade que tratassem de arte e educação.

A pesquisa foi conduzida por análises de documentos do arquivo Mário de Andrade, do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, visando encontrar textos nos quais Mário de Andrade escreveu sobre arte, sobre produção gráfica da criança e sobre a arte na educação. Dessa forma, a coleta de dados para a realização desta pesquisa foi feita por meio de uma leitura seletiva dos referidos documentos.

Algumas questões moveram Schneider (2002) em sua pesquisa, tais como: qual a visão que Mário de Andrade tinha da arte? Como compreendia a produção gráfica da criança? Suas ideias sobre criança e seu desenho, bem como sobre a arte na educação podem trazer alguma contribuição para o ensino de arte, hoje, no Brasil?

Schneider (2002) destaca algumas ideias desenvolvidas por Mário de Andrade em relação à arte, à educação e ao desenho: sua convicção da necessidade de se possibilitar a todas as camadas sociais o acesso aos bens culturais; o entendimento de que a arte deve ser ensinada a partir da realidade das crianças, visto que sua cultura influencia em suas produções; e sua compreensão de que a formação do gosto estético se dá através da apreciação.

A autora ressalta que Mário de Andrade teve muito interesse pelo tema desenho, aqueles feitos por crianças e jovens. Para ele, era importante colocá-los em contato com obras de arte, para que desenvolvessem o interesse pelas produções gráficas e pudessem expressar-se através de suas produções artísticas. Incentivava, ainda, a criação e a originalidade, deixando a criança livre para produzir.

Para ele, a liberdade de expressão se manifesta na capacidade de invenção dentro dos padrões culturais da sociedade em que a criança está inserida, o que demonstra seu entendimento de que nem todas desenhavam sempre da mesma maneira. A parte desse conceito particular de livre expressão, podemos supor que entendia ser a produção artística da criança influenciada pela cultura que a cerca (SCHNEIDER, 2002, p. 79).

Com o estudo realizado, Schneider (2002) elaborou algumas considerações que mostram a pertinência e a atualidade do pensamento de Mário de Andrade sobre questões relacionadas à arte e à educação.

Rafaela Gabani Trindade (2011), em sua dissertação “Desenho Infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural”, abordou o desenho infantil acerca da perspectiva histórico-cultural da Psicologia. Para isso, seus principais embasamentos teóricos vieram dos pensamentos de Iavelberg, Vygotsky, Chuí e Tiburi, Derdyk, Mèredieu, dentre outros.

Vários foram os objetivos norteadores da pesquisa de Trindade (2011), sendo que o principal é investigar as contribuições do ensino do desenho na escola para o desenvolvimento do pensamento abstrato na infância. Além disso, a autora buscou fornecer subsídios teóricos para o trabalho pedagógico, alicerçado na potencialidade do desenho para o desenvolvimento da criança, contribuindo para o entendimento do desenho infantil em suas determinações sociais e históricas.

Tendo o desenho infantil como o foco de sua pesquisa, na perspectiva da Psicologia histórico cultural, Trindade (2011) voltou seus olhares para as crianças de até 6 anos de idade. A autora realizou, nas obras pertinentes à temática, um estudo teórico-conceitual, no qual fundamentou-se no método materialista histórico-dialético. Trindade (2011) ressalta que, em sua pesquisa, utilizou-se de uma análise explicativa, na qual realizou uma “compreensão minuciosa acerca das formas pelas quais o desenho pode contribuir para o desenvolvimento infantil” (p. 262).

Nesse trabalho a pesquisadora apresenta um estudo sobre autores que tratam do desenho infantil e as contribuições para o desenvolvimento da criança nas instituições de Educação Infantil. A autora começa a investigação fazendo um breve histórico sobre a educação escolar da infância e sua origem no Brasil com enfoque histórico-cultural. Faz uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança na educação infantil e as diferentes concepções e abordagens sobre desenho infantil, segundo Luquet, Kellogg, Vigotsky entre outros. A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino, por meio de observações e análises de fatores que envolvem a atividade de desenho. Segundo a autora:

[...] verificamos a necessidade de uma compreensão mais profunda acerca dos fatores influentes no desenvolvimento do grafismo na infância, bem como do papel do professor neste processo, para que essa atividade na infância possa ser alvo de um ensino que reconheça sua importância ao desenvolvimento do desenho enquanto linguagem e ao desenvolvimento pleno da criança, que inclui a complexificação do pensamento infantil (TRINDADE, 2011, p.181).

Para a pesquisadora, o estudo sobre o desenvolvimento da criança permitiu constatar a importância dos processos de ensino e aprendizagem. A análise feita acerca do

trabalho pedagógico desenvolvido atualmente com as crianças até os 6 anos, demonstrou a presença de um intenso debate envolvendo a especificidade pedagógica desse segmento.

Em relação ao desenho infantil, Trindade (2011, p. 254) ressalta que “a análise das diversas concepções que permeiam a prática e as produções teóricas no campo do desenho infantil”, na qual buscou apresentar as diferentes concepções, compreendendo os fundamentos psicológicos dessa atividade, permitiu verificar “a presença implícita ou explícita de uma compreensão naturalizante a respeito do desenvolvimento infantil, que se expressa em proposições pedagógicas espontaneístas características do ideário anti-escolar” (TRINDADE, 2011, p. 255).

“Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças Guarani” foi o título dado à dissertação de mestrado realizada por Renata Lúcia de Assis Gama no ano de 2011. Os objetivos dessa pesquisa foram: estudar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como estes influenciam em suas interpretações e (re)significações cotidianas e investigar como o desenho realizado por crianças indígenas Guarani contribui para conhecermos um pouco de seus costumes e tradições. Desse modo, a pergunta movedora do estudo foi: quais elementos existentes no universo simbólico Guarani estão presentes nos desenhos das crianças sujeitos desta pesquisa?

Para isso, Gama (2011) apoiou-se nos fundamentos de Iavelberg, Marjorie e Brent Wilson, Cola e outros, já que nessa pesquisa o desenho é enfatizado como uma linguagem e uma produção cultural. Para atingir os objetivos, a pesquisadora utilizou-se do método etnográfico, que permite uma maior compreensão do seu objeto de estudo, sendo este de abordagem qualitativa.

Como instrumentos, Gama (2011) utilizou-se da observação participante, muito propícia ao método escolhido; a coleta de dados, que seriam os desenhos, entrevista, diário de campo, registro fotográficos e análise de documentos. Participaram da pesquisa, alunos do ensino fundamental, do segundo ao quinto ano, com idade entre 4 e 11 anos, pertencentes às escolas indígenas Guarani das aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras, na cidade de Aracruz- ES.

A pesquisa foi dividida em três momentos: primeiro, foram realizadas algumas visitas informais às aldeias para ter o primeiro contato; segundo foi destinado a coleta de dados por meio de uma ação pedagógica, na qual foram realizadas seis aulas de arte, sendo uma vez por semana, com duração de 50 min., todas as quintas-feiras. Para o terceiro

momento, após as seis aulas a pesquisadora selecionou as produções gráficas dos alunos para análise.

A partir desses dados, Gama (2011) constatou que as tradições do povo Guarani continuam sendo repassadas para as gerações atuais. Percebeu-se a preocupação, por parte dos professores, em perpetuar sua cultura, até mesmo no espaço formal da escola. Além disso, foi observado que o desenho é uma linguagem bastante presente na comunidade Guarani, que aparece em pinturas corporais e nos artesanatos.

Nos desenhos realizados pelas crianças, notou-se que eles demonstravam seu meio ambiente, ficando claro a forte ligação desses sujeitos com a terra e com a natureza. Através desses desenhos, as crianças mostraram suas representações, suas visões de mundo e como compreendem a cultura na qual se inserem.

Quinto território: Ciências

Maria da Conceição Barbosa Lima e A. M. P. Carvalho (2008), no artigo “O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico”, tiveram como objetivo principal discutir a utilização do desenho como instrumento de avaliação do conhecimento físico com alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Com o intuito de perceber se o desenho realizado por uma criança é capaz de mostrar o caminho de sua evolução para a compreensão de conceitos físicos, as autoras utilizaram-se de referências teóricas relacionadas às produções infantis, como Wilson e Wilson (1982), Sans (2007), Vygotsky (1989), Ferreira (1998), dentre outros.

Fruto da tese de doutorado de uma das autoras, o artigo é o recorte de uma pesquisa realizada com 30 crianças, sendo 14 meninas e 16 meninos com idade média de 8 anos, do segundo ano do ensino fundamental. Essas 30 crianças foram divididas em 7 grupos e apenas um deles é apresentado no presente trabalho. Para a realização dos desenhos, foi contada aos alunos uma história que serviria como base para as produções. Na história intitulada “Tão simples e tão útil” algumas máquinas foram relatadas com a presença de seus detalhes e apenas uma delas, a alavanca, foi citada sem nenhuma descrição e seria justamente essa que as crianças desenhariam.

Após as análises das produções realizadas por esse grupo, as autoras puderam concluir que as crianças representam o que conseguem compreender dos objetos e que, embora na mesma faixa etária, cada criança apresenta níveis distintos da mesma situação. Enquanto alguns desenhavam a alavanca com muitos detalhes, outros a faziam superficialmente de acordo com o que conheciam previamente da máquina.

O trabalho de Celi Rodrigues Chaves Dominguez e Sílvia Luzia Frateschi Trivelato (2014), “Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens?”, realizado por meio da perspectiva metodológica de Vygotsky (2003), teve como objetivo identificar as vozes, os olhares, experiências e pontos de vista das crianças, de modo a compreender o processo de atribuição de significados em situação de interação social com outras crianças, quando o assunto refere-se aos pequenos seres vivos habitantes dos jardins, sendo a borboleta o foco da pesquisa.

As autoras afirmam que a utilização do desenho, concebido como uma linguagem, proporciona autonomia para as crianças pequenas. Relacionando o desenho e a linguagem as autoras utilizam-se dos referenciais teóricos de Vygotsky (2003), Iavelberg (1996) e Derdyk (1989), além de outros autores que serviram de base metodológica.

O trabalho desenvolvido por Dominguez e Trivelato (2014) foi realizado em uma creche na cidade de São Paulo, abrangendo um total de 16 crianças com idade de 4 anos, participantes do projeto “Pequenos animais” que era desenvolvido na creche e coordenado pela professora das crianças. Dessas 16 crianças, apenas duas foram escolhidas para a discussão e análise no artigo, sendo um menino que falava pouco e desenhava mais e uma menina que agia da forma contrária, falava mais e desenhava menos.

A escolha dessas duas crianças se deu após as pesquisadoras constatarem que elas se “comportavam de modos muito contrastantes no que se refere as formas de expressar seus pensamentos por meio das linguagens verbal e desenhista” (op. cit, p. 690). É importante mencionar que com relação às demais crianças participantes da pesquisa foram realizadas cópias digitalizadas dos desenhos, gravação em áudio e vídeo das falas.

Para a coleta de dados da pesquisa as autoras utilizaram como recurso metodológico a “escuta”, ou seja, a análise das vozes e olhares das crianças, além disso foram realizadas análises dos desenhos produzidos pelas crianças a partir das falas de seus autores. Para isso, as pesquisadoras acompanharam todas as atividades desenvolvidas no projeto Pequenos Animais, coletando “registros de conversas nas rodas, momentos de apreciação, passeios no bosque, atividades artísticas, brincadeiras, consultas a livros, observação de animais e elaboração de desenhos” (DOMINGUEZ e TRIVELATO, 2014, p. 689).

Ao final de todo o processo, e analisando todos os registros, as autoras conseguiram perceber que as duas crianças se apropriaram de alguns conhecimentos científicos sobre a borboleta e, como esperado, durante o processo de significação a menina usou, predominantemente, a linguagem verbal enquanto que o menino utilizou-se mais do

desenho para se expressar. Para as pesquisadoras, ficou evidente que é possível que, desde pequenas, as crianças se aproximem dos conhecimentos científicos, internalizando os significados de um determinado assunto.

Sexto território: Sociais e Humanidades

Outra dissertação que também não tivemos acesso ao texto na íntegra, sendo possível apenas a leitura do resumo, foi realizada por Fátima Suely B. da Silva, no ano de 2011, com o título “Representação social do corpo no desenho de escolares”. O objetivo principal da pesquisadora foi o de analisar a linguagem gráfico-visual sobre a perspectiva do desenho da figura humana, temática das mais utilizadas pelas crianças para experimentar, elaborar e construir sua expressão visual e gráfica.

De acordo com informações disponíveis no resumo da pesquisa, Silva (2011) utilizou-se da abordagem metodológica quali-quantitativa com análises do conteúdo, sendo este, no caso, o desenho. Essa análise foi acerca do desenho da figura humana e as representações sociais que se desvelam a partir destes grafismos produzidos por crianças escolares, considerando todos os aspectos que pertencem ao conteúdo latente destas representações gráficas.

A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, Silva (2011) relata que as análises dos desenhos confirmaram a hipótese inicial de que as crianças transcrevem em seus desenhos da figura humana ideologias e estereótipos, além de apresentarem aspectos que evidenciam um sujeito que recebe e, ao mesmo tempo, faz cultura com um olhar que lhe é peculiar e particular.

Sétimo território: Artes

Diele Fernanda Pedrozo de Moraes (2011) em sua dissertação “Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios”, procurou apontar as diferenças nos processos de raciocínio entre crianças que nasceram cegas, considerados cegos precoces, e os chamados cegos tardios, que são aqueles que perderam a visão com uma determinada idade. Para isso, a autora utilizou-se do desenho como um instrumento de análise.

Os participantes da pesquisa foram duas crianças consideradas cegas precoces e duas cegas tardias. Os desenhos realizados por essas crianças consistiram na representação de seus próprios corpos nas memórias de objetos, no contato com miniaturas e desenhos de espaços e ações. Outra forma de coleta de dados foi a contação de uma história, baseada no

dia a dia das crianças, contendo elementos de desenhos já conhecidos por elas, que estavam em forma de texto, mas que seriam ilustrados.

Com as análises realizadas a autora concluiu, de acordo com informações contidas no resumo da dissertação, que as quatro crianças utilizaram-se de recursos diferentes em suas representações gráficas. Para os cegos precoces a narrativa se faz necessária para o entendimento gráfico, já os desenhos das crianças cegas tardias assemelham-se aos de crianças “videntes”. Outro ponto percebido por Moraes (2011) ao longo da pesquisa, é que necessita-se de um método de ensino sistemático para o trabalho com desenhos em crianças cegas. Além disso, a autora destaca que a forma com que foram estimuladas quando pequenas e o contexto sócio-histórico e social em que vivem são determinantes no momento em que essas crianças vão representar o mundo através de seus desenhos.

Oitavo território: Letras

“A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças” é o título da dissertação de mestrado de Marcelina Júlia Gomes Bittencourt (2011), cujo intuito foi investigar por um processo de análise e interpretação, pistas, indícios ou alusões à tradução do inglês através de representações imagéticas. Segundo a autora, embasada pelas teorias de Piaget, o desenho infantil é uma manifestação semiótica, ou seja, um ato de representação. Essa manifestação semiótica “seria a capacidade da criança em representar objetos e situações, mesmo aquelas que estejam afastadas do seu campo visual, por meio de imagens mentais e através da expressão verbal e não verbal” (BITTENCOURT, 2011, p. 37).

Com aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Iavelberg, Schleiernacher, Moore, Wallon, Lowenfeld e Derdyk, Bittencourt (2011) realizou uma pesquisa qualitativa com 7 alunos, sendo 3 meninas e 4 meninos, entre 11 e 13 anos, de uma escola estadual no estado de Santa Catarina. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se do desenho através das produções “poli-textos”, ou seja, há um relato verbal e escrito do desenho realizado. Individualmente, os alunos realizaram duas atividades; a primeira, com o auxílio de uma folha A4 e lápis de colorir, os alunos desenharam, através do comando “*Desenhe como se aprende a língua inglesa na sua escola*” e escreveram sobre suas produções. O tempo estimado da atividade foi de 10 min, e para aqueles que fossem colorir mais 10 min, totalizando 20 min. Com os desenhos prontos, Bittencourt (2011) analisou-os e, em seguida, apresentou novamente às crianças, para que elas mesmas pudessem avaliar suas produções.

De posse dos dados coletados através dos desenhos, escritas e falas das crianças, Bittencourt (2011) confrontou suas análises e as apreciações feitas pelos alunos com o apoio da fundamentação teórica selecionada. De forma geral, a pesquisadora percebeu que o inglês não tem a mesma importância que as demais disciplinas, como português, matemática, dentre outras, e que poucos sabem ou o dominam. Além disso, através dos “poli-textos”, a autora percebeu que a tradução ainda desempenha um papel importante no ensino da língua estrangeira na escola participante da pesquisa e que a mesma, vista como um recurso pedagógico ao ensino de línguas estrangeiras, vem sendo trabalhada, ainda, de forma tradicional e na perspectiva “gramática-tradução” (BITTENCOURT, 2011, p. 104).

Nono território: Metodologia do Ensino

Com o objetivo de conhecer o processo de criação de desenhos no ambiente gráfico *Logo* e identificar as condutas adaptativas do desenhista em uma situação de *design*, Susie de Araújo Campos desenvolveu sua dissertação de mestrado no ano de 2000, intitulada “O desenho e a linguagem computacional *Logo*: promovendo o desenvolvimento de processos criativos”. A pesquisadora procurou identificar a maneira como interagem o desenho e a linguagem computacional *Logo*.

Os participantes dessa pesquisa foram 28 crianças entre 8 e 13 anos de idade, matriculadas, em 1997, no Serviço Municipal de Educação Especial, no município de Valinhos. Todas essas crianças, na época da pesquisa, estavam afastadas, temporariamente, das escolas das redes municipal e estadual por motivos diversos, como deficiência física ou mental. Dessas 28 crianças, seis tiveram os trabalhos selecionados para integrarem o estudo, por serem representativos ao tema.

No processo de coleta de dados Campos (2000) realizou os registros, logo após os encontros, anotando os dados referentes à observação direta do desempenho das crianças durante as atividades, assim como as intervenções realizadas pela pesquisadora. Os desenhos foram gravados e impressos e os procedimentos de programação em *Logo* também foram registrados.

As atividades realizadas durante os encontros envolviam desenhos, manipulação de materiais como palitos, por exemplo, para perceberem alternâncias de movimento, imitação da movimentação de uma tartaruga sobre desenhos feitos sobre o piso com giz, a utilização de pequenos programas previamente preparados em *Logo*, desafiando o aluno a compreender seu funcionamento. Sobre os desenhos, Campos (2000) relata que as crianças

desenharam no papel a partir de temas escolhidos e ainda faziam desenhos com palitos de fósforo.

Após os encontros e as análises de dados, Campos (2000) constatou que o desenho da criança adquire formas e composições que diferem da sua produção habitual, como consequência de uma evolução progressiva de significados ao utilizar uma ferramenta até então inusitada para ela. Outro ponto destacado foi a motivação da criança ao desenhar utilizando a programação. Dessa forma, o desenho se mostrou importante para manter a criança programando por mais tempo.

A autora conclui que:

A possibilidade de interagir com os dois sistemas de representação e a partir de propostas abertas de ensino, proporciona às crianças uma facilidade crescente de previsão e planejamento de ações nos campos situacionais de ambas as linguagens, tornando a criança mais apta a enfrentar e resolver problemas gerados tanto pelo desenho quanto pela programação (CAMPOS, 2000, p. 5).

Através do estudo bibliográfico realizado, identificamos que o desenho foi utilizado de diversas formas. Em alguns trabalhos o desenho foi visto como uma forma de expressão da criança, em outros como uma forma de comunicação, percepção e representação. Além disso, muitos destes trabalhos utilizavam-se do desenho dentro de uma perspectiva avaliativa, na qual é possível identificar o nível intelectual e cognitivo das crianças por meio de suas produções.

Terceiro traçado: *Como as descobertas da Iniciação Científica dialogam com nossos estudos atuais...*

Com as pesquisas encontradas e selecionadas, “procuramos identificar algumas informações sobre esses trabalhos, considerando as áreas nas quais estavam concentrados, o local de publicação, o ano e o gênero” (SCARELI E RESENDE, 2016, p. 10). Tais informações chamaram a atenção para um ponto: “a grande quantidade de trabalhos no quais o desenho era visto como um instrumento de avaliação, capaz de identificar o nível de inteligência da criança e/ou traços de sua personalidade, analisando tendências a doenças, por exemplo” (SCARELI E RESENDE, 2016, p. 10).

Tal perspectiva, que relaciona o desenho infantil à avaliação psicológica e/ou cognitiva das crianças, apareceu com os seguintes índices nos trabalhos: Banco de Teses da Capes, cerca de 45% de 26 trabalhos; nos Periódicos da Capes, 25% de um total de 12 trabalhos; e no Scielo, 64% de 22 estudos. Em grande parte das produções encontradas a partir do levantamento bibliográfico foi possível observar o tratamento do desenho como sendo um mero instrumento.

Em concordância com esses dados, Florence de Mèredieu (2006) salienta que a maioria dos trabalhos realizados a partir dos desenhos das crianças está voltada para a área da psicologia. Dessa forma, tais pesquisadores buscam respostas e explicações nesses desenhos como se fossem “medidores” ou instrumentos, deixando de lado diversos fatores que podem influenciar essas produções. Nessa perspectiva, “o desenho torna-se objeto de uma interpretação, pois o que importa não é mais o grafismo propriamente dito, mas o que ele designa, o sentido a que remete” (MÈREDIEU, 2006, p. 62).

Pensando no que seriam esses testes de inteligência e de personalidade, que utilizam do desenho como um instrumento, a aludida autora os definem separadamente. Em relação aos testes de inteligência, ela ressalta que:

Pressupondo a existência de um tipo de grafismo próprio a cada idade inseparável, pois, da noção de fases progressivas, as provas de desenho foram amplamente utilizadas para determinar o grau de 'maturação' intelectual [...] Propõe-se à criança modelos de figuras geométricas para reproduzir, ou então o desenho de imaginação, ou ainda o desenho ao natural, sendo o teste mais conhecido o da figura humana esquematizada” (MÈREDIEU, 2006, p.67).

Isso significa que, de forma padronizada, as crianças são testadas a partir de símbolos e grafismos que as mesmas deveriam realizar de acordo com sua faixa etária e maturidade intelectual. Se, por acaso, algum elemento dito essencial estiver ausente, pressupõe-se que determinada criança encontra-se abaixo do nível adequado.

Em relação aos testes de personalidade, Mèredieu (2006) indica que nesse caso os desenhos seriam reconhecidos como um espelho, um reflexo e nos traz dois exemplos de como seriam aplicados. Em suas palavras:

[...] dentre os numerosos testes desta espécie, dois mais conhecidos são: o da casa e o da família [...] O da casa recorre a elementos simbólicos cuja ausência, presença, configuração devem ser cuidadosamente analisados; trata-se de observar a aparência geral da casa, o número, o lugar das aberturas e vias de acesso, a importância da chaminé, a existência ou não de uma vizinhança, a tonalidade afetiva dos coloridos [...] O desenho da família é o objeto de diversas orientações [...] sendo a finalidade da prova descrever e especificar para cada criança os conteúdos evocados quanto às suas imagens familiares” (MÈREDIEU, 2006, p. 68, 69 e 71).

Nos trabalhos encontrados a partir do levantamento bibliográfico da I.C, diversos foram os exemplos da utilização do desenho nessa perspectiva, sendo que o teste mais frequente era o do Desenho da Figura Humana (D.F.H). De acordo com Alessandro A. Scaduto (2013), esse teste é visto como um meio de acessar aspectos referentes ao funcionamento criativo, cognitivo e emocional do indivíduo.

Precursora do D.F.H no Brasil, Solange Wechsler (2011) defende e utiliza o instrumento como um medidor do desenvolvimento intelectual, indicador de problemas emocionais e na avaliação terapêutica das crianças. Nesse viés, o pesquisador desconsidera toda e qualquer interferência que o desenho possa vir a sofrer, considerando somente o que está de acordo com o sistema desenvolvido para o teste (SCARELI E RESENDE, 2016, p. 82).

Dessa forma, o desenho passa a ser visto como um instrumento capaz de fornecer informações em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo infantil. Contrapondo esse pensamento, Mèredieu (2006) afirma que “se o desenho é para ser lido, é como totalidade, expressão de um desejo da criança na série completa” (p.73). Nesses testes, essa totalidade é deixada de lado, não sendo considerada qualquer influência.

Ao encontro dessas reflexões, Rosa Iavelberg (2013), pesquisadora referência quando lidamos com o desenho, afirma que:

A importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando sua poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento (p. 57).

A criança, ao desenhar, expressa seus conhecimentos e experiências, colocando no papel a visão do seu mundo que a cerca. Essa potencialidade não é considerada nos testes

psicológicos e intelectuais, uma vez que o que importa é saber se o desenho encontra-se dentro dos padrões pré-estabelecidos, saber se a criança desenhou, por exemplo, a figura humana com ou sem os pés, ou se desenhou o pai maior que a mãe, indicando maior afeto pelo mesmo (SCARELI E RESENDE, 2016, p. 83).

Para Edith Derdyk (2010), o desenho é considerado, dentre outras definições, como uma potência expressiva e poética. Para a autora, o desenho infantil é considerado uma linguagem muito utilizada pelas crianças e fundamental para a compreensão de seu desenvolvimento, capacidade de expressão e significação de suas representações, sendo considerada a relação que a criança estabelece consigo mesma, com as pessoas e com o mundo a sua volta.

Diferentemente do que encontramos em grande parte dos trabalhos selecionados a partir do levantamento bibliográfico, o pressuposto que nos orienta na pesquisa atual é o de que o desenho deve ser visto como ação criadora e inventiva e não como instrumento de análise psicológica ou cognitiva. Nessa concepção, o desenho é considerado um importante instrumento de comunicação e inventividade, uma vez que, segundo Giovana Scareli (2013), “constitui a expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através dele a criança desenvolve suas potencialidades manifestando suas reflexões” (p. 150).

Ademais, em concordância com os pensamentos de Scareli (2013), não precisamos psicologizar os desenhos das crianças, mas oportunizar momentos potentes para suas invenções e criações, olhando-os de forma intensiva e sem julgamentos e/ou padrões. Para a autora, através dos desenhos as crianças estão buscando compreender o mundo em que estão inseridas e a si próprias, além de estabelecer “uma relação com os outros e/ou com o mundo e/ou com elas mesmas através dessas obras (in)significantes” (SCARELI, 2013, p. 153).

Quando Scareli utiliza a expressão “(in)significante” referindo-se ao desenho, remete à falta de valorização e significação que, muitas vezes, nós, adultos, o tratamos. Em suas palavras, “a (in)significância que muitos adultos atribuem aos desenhos infantis demonstra a sua ignorância sobre esse modo expressivo” (2013, p. 153). Ou seja, em geral, diante do desenho de uma criança o adulto tenta interpretá-lo e estereotipá-lo.

Em minhas experiências vivenciadas ao longo dos projetos e estágios realizados, presenciava, com frequência, situações em que o adulto além de disponibilizar desenhos prontos para as crianças, demarcavam quais cores deveriam utilizar, como, por exemplo, o sol só poderia ser colorido de amarelo, o céu de azul, etc. A criança não conseguia realmente se expressar através do desenho, utilizando-se de toda sua intensidade e

inventividade, e ainda era obrigada a seguir o estereótipo, o padrão determinado pela escola: desenho bonito é aquele em que as cores estão de acordo com a “realidade”, colorido forte e “caprichado”.

Tal perspectiva não condiz com o que realizamos em nossa pesquisa e é contrária aos pensamentos de Derdyk (2010), Iavelberg (2013), Scareli (2013) e Mèredieu (2006), pesquisadoras utilizadas por nós ao lidar com o desenho infantil. Para Derdyk (2010), ao ser tratado de forma estereotipada, “o desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica” (p. 102). A autora entende que é necessário que o adulto, o professor no caso de ambientes escolares, disponibilize espaços onde as crianças possam repassar para o papel seus sentimentos, pensamentos e, especialmente, sua imaginação, criação, invenção e expressão. Nas suas palavras:

[...] O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e de suas necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDYK, 2010, p. 50).

Em suas produções artísticas, a criança expõe e expressa, de alguma forma, sua relação com o mundo que a cerca e com seu próprio mundo interior, conforme ressalta Scareli (2013, p. 3):

[...] O desenho infantil constitui, portanto, um modo de expressão próprio da criança, uma forma expressiva que possui seu vocabulário, um tipo de visualidade. Ao prazer do gesto, associasse o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca, como o ato de desenhar.

Além do mais, o desenho não pode ser visto apenas como um produto e deixar de lado todas as manifestações que o momento do desenhar propicia. Derdyk (2010) afirma que enquanto a criança desenha, ela canta, conta histórias, dança, teatraliza, imagina, “ou até silencia... o ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário” (p. 23).

Gonçalves e Dias (2010) afirmam que “a criança quando brinca, desenha” e enquanto desenha, brinca (p. 89). Além disso, ressaltam que “compreender que o desenho é uma manifestação humana [...] que todos podem e devem desenhar, que cada um terá a sua maneira de desenhar, ao qual deve ser respeitada, é uma possibilidade de expressão” (op. cit, p. 83).

Entretanto, muitas vezes nós, adultos, despotencializamos esse processo de expressão da criança, principalmente quando ficamos presos ao “produto final”, ao desenho final, preocupados que ele esteja bonito, colorido e perfeito.

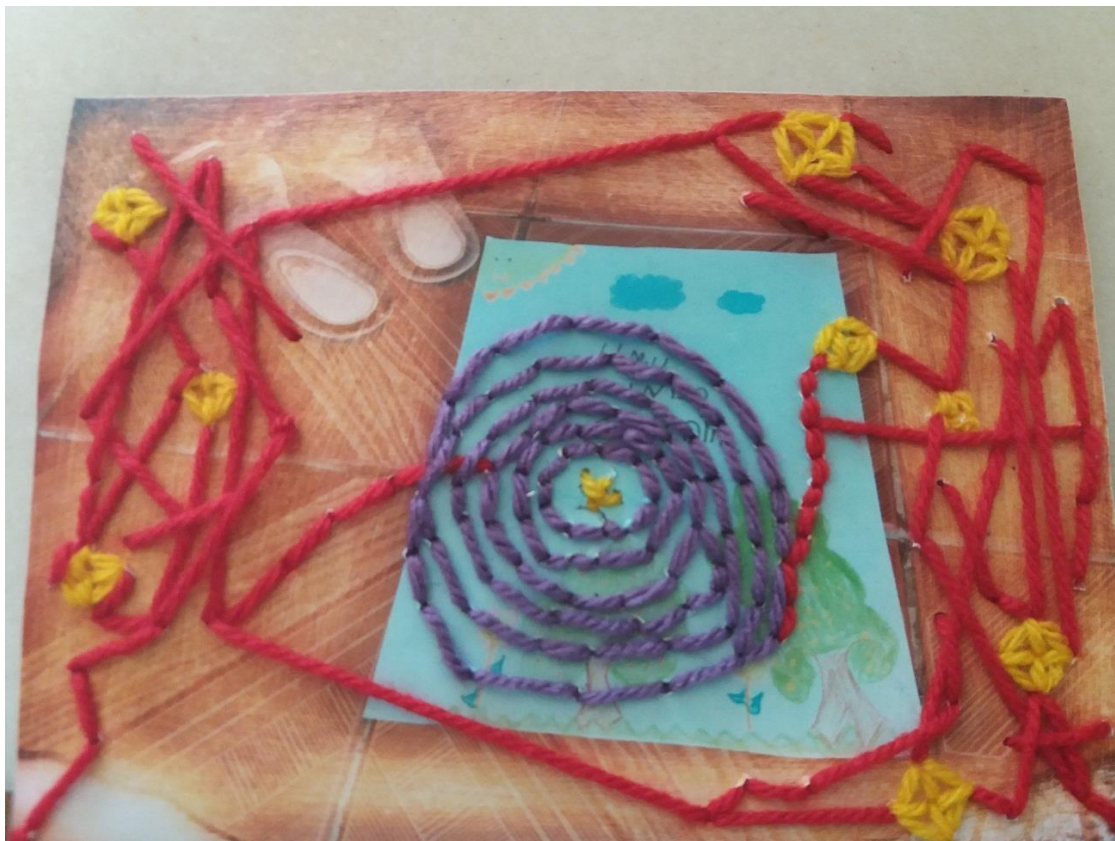
Nesse sentido, Damiano e Oliveira (2010, p. 89) ressaltam que:

Nos equivocamos quando vemos o desenho infantil a partir do que lhe falta para ser perfeito. Isso seria compreendê-lo em função do adulto, visar-lhe como um esboço do desenho do adulto, o único que faria a verdadeira representação do objeto. Mas desenhar não se reduz a representar e a representação não é o único modo “verdadeiro” de expressão do objeto.

Em concordância com essas afirmações, como já o dissemos, o pressuposto que nos orientam é que o desenho infantil é um potente instrumento de expressão, comunicação e criação da criança. Nos debruçamos, então, sobre o ato do desenhar, de corpos desenhantes e moventes, que bailam e transitam enquanto produzem. Um bailar que movimente não só o corpo, mas também movimento conhecimento e pensamentos, visto que “[...] o movimento é condição fundamental para a construção do conhecimento pela criança no processo de conhecimento de si e da diferenciação do outro, enfim, de sua constituição como sujeito” (PEREIRA, 2010, p. 211).

Quarto traçado: *Os movimentos do desenhar... Fib*

Figura 1: Fotografia de um baile de idas e vindas e paradas que bordados sobre o produto o fazem ser outro...



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duras margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 36).

Linhas que se entrelaçam, algumas longas, outras mais curtas. Do conexo ao desconexo, a criança movimentava-se, corporalmente ou não, por aquele território. Na tentativa de inventar com aqueles movimentos, escolho uma das imagens fotográficas criadas por ela no momento do nosso encontro e costuro sobre aquele território o bailar de suas ações. Inspirada pelo trabalho gráfico de Fernando Deligny (1980), que “produzia o mapa dos gestos e dos movimentos de uma criança autista” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 23) tento inventar um mapa contendo meu olhar sobre a dança do desenhar daquelas crianças, dos movimentos gerados pelo ato do desenhar.

Assim como Deligny (1980), que “elabora um procedimento cartográfico a partir de traços, linhas e de mapas que constituem os percursos dos movimentos do cotidiano dos autistas” (MATOS, 2016, p.97), criamos mapas dos movimentos dessas crianças, não de seus cotidianos, mas dos nossos encontros, dos seus movimentos ao desenhar. Mapas, estes, que buscaram construir “imagens onde não possamos nos reconhecer e a partir das quais possamos ver não o que falta às crianças, mas o que falta a nós” (MIGUEL, 2015, p.61).

Ao encontro do significado que esses mapas representam para mim, Deligny (1980) os vê não como instrumentos analíticos, tampouco achava que eles diziam muita coisa, “senão que nós não sabemos, de forma alguma, do que se trata nem o humano, nem o comum. Os mapas são antes dispositivos performáticos e de evacuação: evacuação da linguagem verbal” (MIGUEL, 2015, p.61).

Nosso encontro e o mapa que dele inventei são compostos por linhas, que se entrelaçam, linhas de fuga, linhas que surgem, linhas que nos potencializam. Ao refletir sobre essas linhas, Arthur Franco e Silva e Giovana Scareli (2016), em “Cartografia das interconexões entre megaeventos esportivos, mídia e escola”, nos traz que:

Deleuze e Guattari (1996, p. 76) mostram que são linhas que nos compõem e que podemos ter mais afinidade com umas do que com outras, e advertem que algumas linhas nos são impostas, em parte, de fora; outras aparecem por acaso e que nunca saberemos o porquê; e outras são as que devemos inventar sem modelo algum, as linhas de fuga, e se é que somos capazes de inventá-las devemos traçá-las, efetivamente, na vida. As linhas que Deleuze e Guattari destacam se misturam, influenciam umas às outras, sendo elas as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar; de segmentação maleável, ou de fissura molecular, a linha de fuga ou ruptura, abstrata, mortal e viva, não segmentar (SILVA e SCARELI, 2016, p. 190).

Em nosso primeiro mapa (figura 1) procuramos pensar sobre os movimentos de alguém que desenha. É visível a subdivisão de três momentos: linhas em movimento, a formação de um círculo que lembra o próprio ciclo do desenhar de *Fib* e a volta dos pontos embaralhados sobre o espaço. Três momentos que se entrelaçam e se conectam por linhas de fuga, linhas que se misturam, influenciam umas às outras. Como plano de fundo, sua produção final (“um lindo jardim”), composto de árvores, frutos, flores, grama, nuvens e um sol com expressões humanas sorrindo para aquele cenário, nasceu dos instantes que *Fib* estava “trabalhando”.

Em seu registro fotográfico, a menina que antes encontrava-se imersa em seu desenho, cria com a sua produção, a partir dela, revelando para nós sua própria maneira de senti-las. Imaginação... imagem (ação). *Fib* produz uma imagem sobre imagem, e nós,

agora, a tomamos como disparadora de pensamentos e potências, re-criando a partir dela. Inspirada por Alik Wunder (2016), que “busca modos de pensar com as imagens menos como representação de um mundo ou de um modo de vê-las e mais como afecções, intensidades, rupturas nos modos amansados de ver, perceber, produzir com imagens no pensamento e na arte” (p. 14), permito-me habitar esse território seguindo as linhas bordadas sobre a fotografia, pensando no que foi aquele encontro.

Por tratar-se de uma pessoa muito próxima a mim, certo dia, conversando sobre o processo do Mestrado e da minha pesquisa, sua mãe e eu discutíamos sobre a importância do desenhar na infância. *Fib*, que escutava toda a conversa, sempre muito interessada nos diálogos adultos, engrenou-se no assunto e deu sua opinião. Para ela, o desenho na escola era “muito chato”, ficando nas mãos da professora a decisão de deixar ou não produzi-los. Por essa razão não gostava “muito” de desenhar, colorir ou pintar. A partir desse diálogo, *Fib* foi escolhida para participar conosco dessa caminhada.

Figura 2: Entrada no território da pesquisa.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Agora participante desse processo, *Fib* adentra o território da pesquisa a partir do convite que a faço: “*Você gostaria de desenhar comigo?*”. Não a convido para desenhar

para mim, mas comigo. Seria, então, uma construção coletiva, entre ela e eu, uma construção de “pesquisa suja” (COSTA, 2014, p. 71), uma pesquisa em que o pesquisador não pode situar seu campo “como algo que estaria ‘lá’ e o pesquisador ‘aqui’”, mas que ele se mistura com o que pesquisa, se mistura no seu próprio processo de pesquisar, que ao estar implicado com seu próprio procedimento de pesquisa, “não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante”. O sentido da palavra “suja”, então, seria essa “mistura necessária”.

Nosso encontro ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2018, na parte da manhã, em minha casa. A definição do local onde aconteceria a produção do desenho se deu a partir da escolha da própria criança, cuja vontade era de estar inserida em um território que não fosse seu lar, alegando “*não ter nada de interessante lá*” (Fib).

Um dia ensolarado, às exatas 09h10min, lá estava eu indo ao encontro de minha companheira de pesquisa. Toco a campainha, ouço passos apressados e a expressão “*ebaaa!!!*”, é a própria que me recebe. Com um sorriso largo ela diz “*espera só um minuto, estou terminando de me arrumar*”. Fib entra rapidamente em casa, pega uma tiara para o cabelo, algumas pulseiras, e estava pronta. “*Vamos?!*”, diz, e lá seguimos a pé, ela e eu, caminhando e conversando.

“*Estou ansiosa*”; “*como vai ser o trabalho?*”, tantos foram os comentários e perguntas, potentes eu diria cheios de expectativa e de vida. “*Só preciso desenhar?*”, foi uma das perguntas direcionadas a mim; “*Sim, você só precisa criar...inventar*”, disse eu na tentativa de acalmá-la, sem diminuir ou romper com aquele momento tão potente.

Ao adentrar nosso território Fib mostrava-se cada vez mais ansiosa. Movimentando-se de um lado para o outro, movida pela expectativa do porvir, convido-a para me ajudar a dispor sobre o chão os dispositivos que nos auxiliariam naquele momento, como disparadores de potências no ato do desenhar. Optei em convidá-la a ajudar arrumar o espaço com o intuito de aproximá-la, ainda mais, daquele processo e deixá-la mais à vontade.

Sobre um pano branco colocamos todos os materiais - papéis de vários tamanhos e cores, régua, canetinhas, lápis de colorir, tintas e giz de cera. “*Nossaaaa, quanta coisa!*”, exclamou Fib parecendo surpresa com a quantidade de material todo para ela. “*Tenho que usar tudo?*”; “*Você usará o que quiser e não sinta presa a isso*”.

Figura 3: Fotografia dos materiais organizados, que serviram como disparadores para o desenhar.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A opção, ou escolha, dos materiais estarem dispostos dessa maneira, aproxima-se da ideia de ateliê, como sendo um “lugar de experimentações”, um “lugar de construir relações entre as coisas, os objetos e as ideias” (BERNARDES e PEREIRA, 2015, p. 2) e quanto mais clara for a organização desses materiais, mais livre será o trabalho (GONÇALVES e DIAS, 2010, p. 54).

Além dos materiais, utilizo como um dos meus dispositivos de pesquisa “máquinas que fazem ver e falar” (KASTRUP e BARROS, 2015, p.78), aliados nesse processo de criação, que contribuem “para o desembaraçar das linhas que o compõem” (SCARELI e SILVA, 2016, p. 197), a filmagem dos encontros, com o objetivo de auxiliar no recordar daqueles momentos, colaborando, assim, com o diário de campo (outro dispositivo utilizado) e no processo da escrita deste texto. Com as devidas autorizações para essa gravação, comunico a *Fib*, com antecedência, da existência desse dispositivo.

Aqui também conto com sua ajuda e juntas começamos a testar a câmera. Para nossa surpresa, depois de alguns testes, a câmera não funcionou, deixando-me apreensiva. “*E agora?*”, disse eu, pensando em voz alta. “*Uai, usa seu celular*”, foi a resposta, imediata, dada por *Fib*. *Claro, por que não pensei nisso antes?!* Minha companheira foi mais rápida e reforçou algo muito presente nessa produção: a força do coletivo. Não sou eu a pesquisadora neutra e detentora do saber e ela apenas o sujeito investigado. Produzimos, caminhamos, pensamos, inventamos e reinventamos juntas. É no encontro com ela que me

potencializo, é com ela que minha produção ganha vida. Um encontro não no sentido do achar alguém ou alguma coisa, ou ainda, no encontrar algo, mas um encontro “zigzagueante, algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos, que povoam o momento singular do encontrar-se” (COSTA, 2014, p. 72).

Enquanto não iniciava seu desenhar, *Fib* movimentava-se pelo território, bailando atitudes e expressões, dando espaço a novas linhas... com leveza, a menina conversada e extrovertida, movia-se por entre pensamentos e colocações.

Figura 4: o ziguezague pelo território.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Tomando aquela produção como um “trabalho” (forma como *Fib* referia-se sobre o desenho), para ela, nosso encontro começaria a partir do momento em que iniciasse seu desenho. Ao direcionar a ela o convite, “*vamos desenhar?*”, tenho como resposta que

apenas ela desenharia e eu ficaria olhando, manuseando o celular no registro do momento. Ali percebi o quão sério era aquele momento para a criança e que apenas ela desenharia, não passando pela sua cabeça a possibilidade de me convidar para produzir junto.

A menina que antes movia-se, expressava-se de forma muito natural e serena, ao começar a manusear os materiais para o desenhar, transforma-se. Para ela, começava ali o seu “trabalho”. Como em um “passe de mágica” seu comportamento muda. Aquele rosto leve, com um sorriso largo, transforma-se em uma expressão séria e fechada. *Fib* agora não mais movimentava-se, corporalmente falando, encontrava-se sentada, presa em sua certeza e em suas raízes. Raízes... árvore... rizoma. “Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.20).

Figura 5: Fib, agora, presa à sua produção



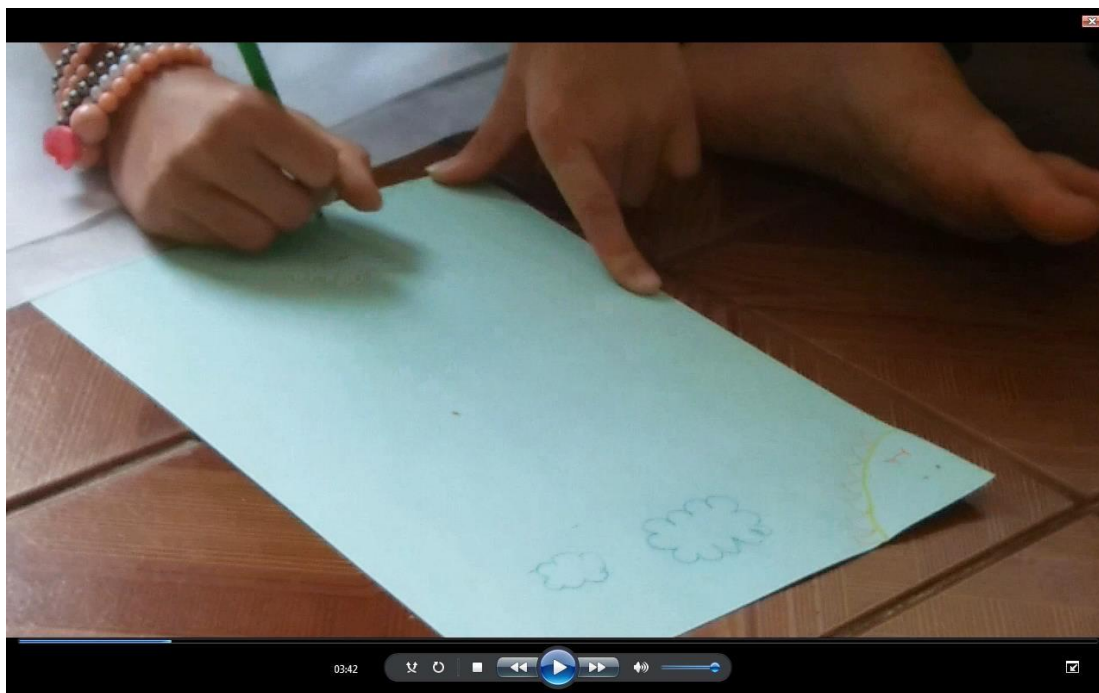
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e....e....e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo “ser” [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra,

riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 36).

Fib estava presa às suas raízes, presa à reprodução e à representação que o desenho significava para ela, possivelmente em função da forma como aprendeu olhá-lo, a forma como lhe ensinaram a tratá-lo, um tanto quanto estereotipado. Mas, tomando a lógica do rizoma, pensando na imagem de um riacho que ganha velocidade no meio e deixando de lado as possíveis análises do seu desenho, pousamos sobre os movimentos de seu ato de desenhar. Na potência desses movimentos. No bailar desses movimentos. *Fib* encontrava-se fixada sobre um mesmo espaço, seu desenho preso às suas raízes, mas, movia-se na criação e no surgir daqueles traços.

Figura 6: fotograma do nascer de seus traçados.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Um traçado no papel, o ganhar das cores, o nascer de um lindo solo pensar. Por diversos momentos *Fib* para, olha seu desenho, analisa, analisa nada diz. Com palavras, quero dizer! O seu olhar, seus gestos, suas expressões, muito diziam. Um dos dedos encostados ao rosto, refletindo parecia estar; essa foi uma cena repetida diversas vezes ao longo daquela produção.

O silêncio de palavras. A sensação que eu tinha era de que estava tão focada, tão mergulhada naquele oceano de possibilidades, que deixei-me afetar por aquele “silêncio”.

Aquela menina falante dava lugar a outra, bem menos conversada, mas ainda muito expressiva. Bernardes e Pereira (2015) me confortam ao afirmar que nesses lugares (ateliês), “momentos de silêncio e quietudes se intercalam com momentos de muito barulho, momentos de caos misturam-se com momentos de ordem, momentos de entusiasmo e alegria mesclam com momentos de frustração” (p. 3).

E, assim, *Fib* seguia sua produção entre silêncios, quietudes, caos e ordem, expressões sérias e interrogativas. Cada movimento por ela realizado, cada olhar do papel para os lápis e dos lápis para o papel, resultava no nascer de um novo traçado. “Entre linhas, formas e cores [...]” (GONÇALVES e DIAS, 2010, p. 1) seu desenho ia ganhando vida. Uma potência de vida!

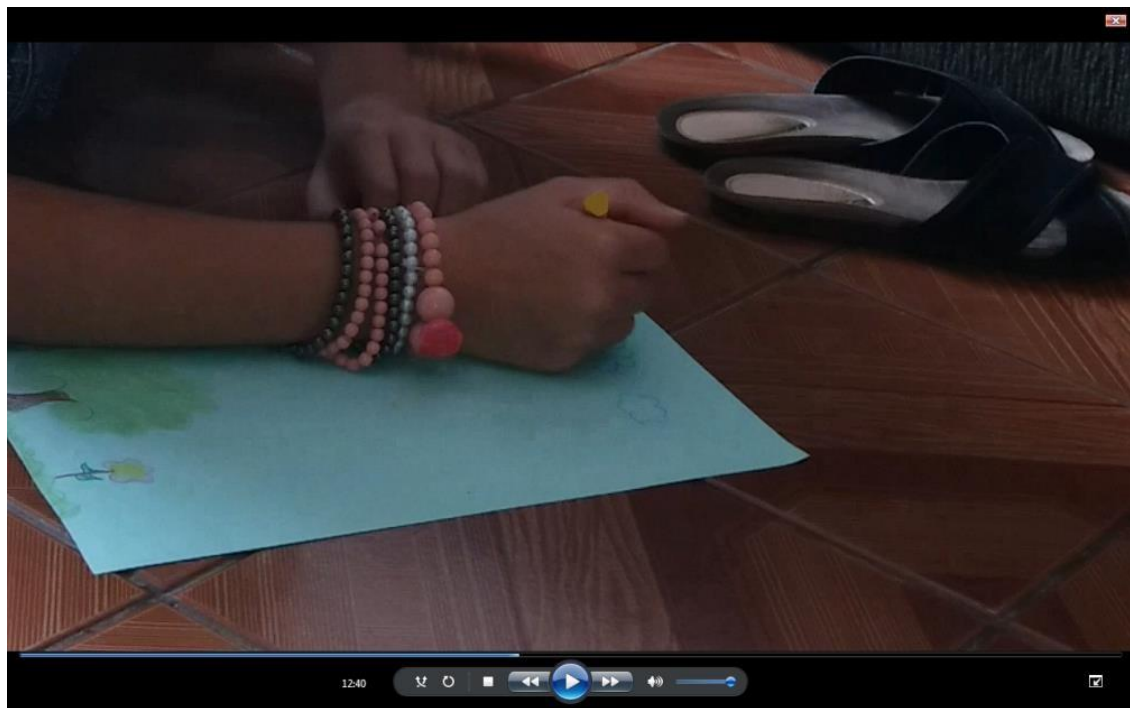
Dos materiais disponíveis a ela, seu preferido foi, sem sombra de dúvidas, os lápis de colorir. Em apenas dois momentos utilizou canetinha e giz de cera, para alguns “ajustes”, diria eu. *Fib* teve seus motivos e sua intencionalidade, visto que percebe-se essa intencionalidade nas escolhas e em como esses materiais participam da obra na sequência construtora (GONÇALVES e DIAS, 2010, p. 102).

De início aquilo me intrigou, pois “algo chama atenção sobre a forma pela qual a criança escolhe seus materiais entre os disponíveis” (op. cit), e pensei... “*por que uma criança não aproveitaria todos aqueles materiais, que estavam ali disponíveis, inclusive as tintas? Tinta... gente, tinta é muito legal!*”.

Frágil pensamento! Naquele momento estava projetando nela um desejo meu. Talvez eu, em seu lugar, arriscaria um pouco mais de sujeira, usaria todos os materiais que ali estavam disponíveis. Mas, essa era uma vontade minha e não dela; não poderia jamais querer que ela fosse igual a mim ou que suprisse as minhas expectativas. Porém, criamos expectativas com tudo e com todos, tornando-as quase que inevitáveis.

Deixando de lado essa minha projeção, volto a atenção para *Fib* e em seus movimentos ao desenhar. Mesmo com a utilização de “poucos materiais”, sua produção, seu desenho ia ganhando forma, ganhando vida. O sol, as nuvens, a grama, flores e uma árvore... o silêncio. Focada em sua ação, seus movimentos estavam todos voltados para o desenho. *Fib* não conversava ou direcionava seu olhar a mim, movia-se constantemente entre o papel e os lápis, e dos lápis para o papel.

Figura 7: o movimento por entre os lápis e papel.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As constantes paradas e refletidas entremeadas ao seu desenho me fizeram pensar no quanto *Fib* estava preocupada em responder a certos padrões. Padrões estes vivenciados e presenciados, muitas das vezes, nas escolas e na própria sociedade. Essas constantes paradas que dava ao longo da produção, segundos que pareciam intermináveis, davam-me a sensação de que, neste ponto, ela queria me agradar de alguma forma, que, ali, queria suprir as expectativas do “trabalho”. Os traços, as cores, cada detalhe, eram estéticas muito bem pensadas por ela.

Figura 8: constantes movimentos de Fib em seu desenhar



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Os traçados e o colorir, os retoques, os detalhes, um sorriso no canto da boca... *Fib* pára, mais uma vez, observa seu desenho e, pela primeira vez, direciona seu olhar a mim. A princípio o silêncio, a expressão séria, o olhar fixado ao meu. Um movimento com a cabeça direcionando meu olhar para seu desenho e uma piscada com os olhos. O que ela queria me dizer? Pensei. Por que ela não fala nada?! Não aguentei e perguntei: “*quer me dizer algo?*”; Sim, ela queria. “*Terminei!*”.

Movida por um impulso, algo talvez tão impregnado em minha formação, indago se ela tinha certeza que havia terminado, não por considerar inacabado seu desenho, mas por querer que aquele momento continuasse, contaminada pelas minhas expectativas, esperava que algo mais acontecesse. *Fib*, então, diante da minha pergunta mostrou-se em dúvida e não conseguiu me responder de imediato. Olhou para o desenho, depois para mim, um franzir na testa surgiu em seu rosto. Ela não tinha certeza que havia terminado, mas nada disse. O silêncio pairava mais uma vez.

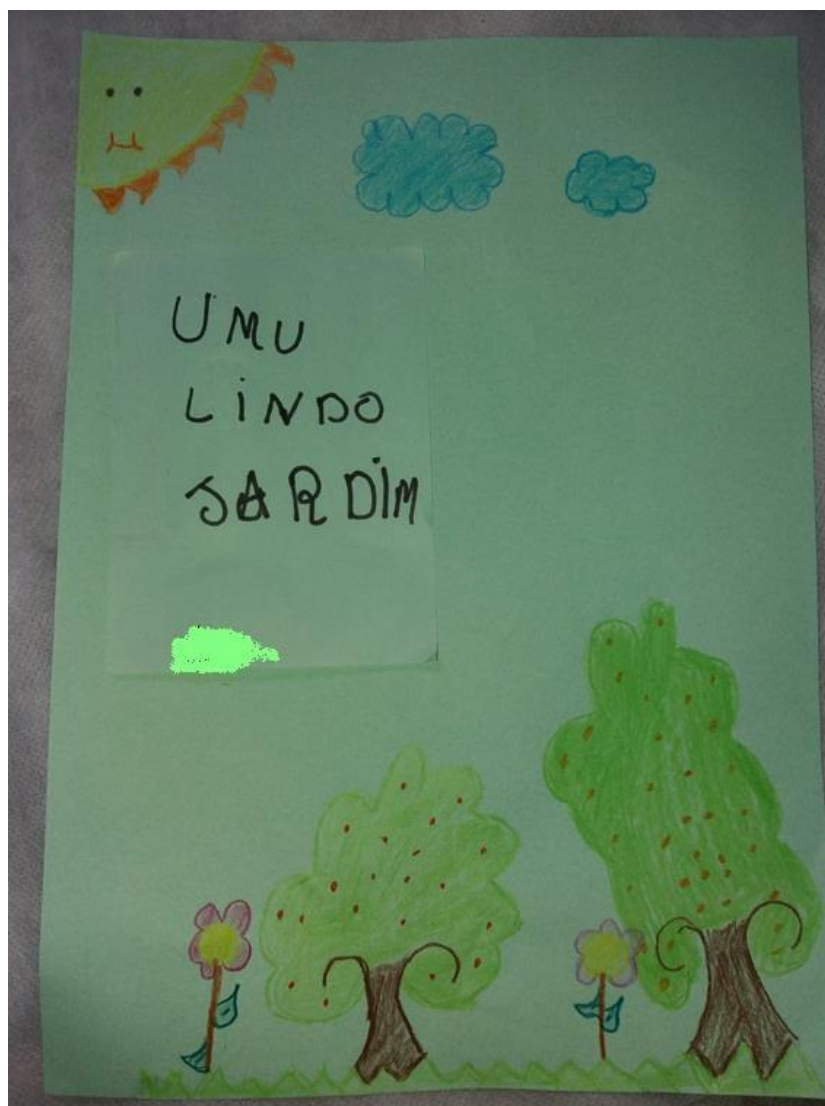
A folha que estava no chão, em segundos flutuava em suas mãos, de um lado para o outro. *Fib* para, olha-o novamente e um sorriso aparece em seu rosto. Parece que a decisão

havia sido tomada e ela retoma ao seu desenho sem nada me dizer ou justificar. Por um momento refleti muito sobre minha postura e na intervenção que ocasionei. Estava eu mudando o percurso daquele processo? Fui errada? Por que não fiquei calada? Várias foram as indagações, um tanto quanto negativas, que acabei fazendo para mim mesma. Mas, ciente de que estava ali não como a pesquisadora neutra e distante do processo, voltei minha atenção ao desenhar de *Fib*.

O retoque na grama já existente, o aparecer de uma nova árvore. Do silêncio, frequente e naturalizado naqueles minutos, à indagação “*Jardim se escreve com n ou m no final?*”; foi a primeira pergunta a mim direcionada durante todo o desenho. Respondi, e ela logo retorna ao seu mundo particular. Pega uma folha, de tamanho menor, mas da mesma cor daquela que havia escolhido anteriormente - a verde - e escreve: “Um lindo jardim”. “*Pronto, agora terminei!*”. *Fib* havia terminado sua produção, que ela mesma deu nome de “Um lindo jardim”.

Com a afirmativa que havia terminado seu desenho, *Fib*, não mais séria, suspira, demonstrando o quanto foi trabalhoso a finalização do seu desenho. Era nítida sua mudança; seu olhar, seus movimentos, suas expressões faciais, tudo havia se transformado. O que deixava *Fib* tão tensa e séria durante o desenrolar de sua produção? Minha hipótese é de que, para ela, realmente aquilo era um “trabalho” e não uma diversão.

Figura 9: O desenho de *Fib*, a visualização de cada detalhe pensado por ela. O detalhe verde logo abaixo da palavra “jardim” refere-se à uma edição feita por nós, por se tratar do nome verdadeiro de *Fib*, ao qual ela mesma escreveu.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Sorrindo, *Fib* agora olhava para seu desenho, deixando para trás aquela expressão de dúvida que pairava sobre seu rosto. Após a suspirada que deu ao terminar, e considerar que “seu trabalho” havia terminado, aquela menina falante retoma ao território. “*Como foi esse momento para você Fib?*”, pergunto-a, interessada em entender um pouco mais sobre o que havia se passado diante dos meus olhos. “*Foi bom!*”, me diz ela um pouco dispersa. A princípio sinto que sua resposta ainda não era suficiente e tento estender mais; “*o que você sentiu enquanto desenhava?*”, digo com mais curiosidade. Do olhar vago e distante surge em seu rosto uma expressão um tanto quanto agonizante, seguindo de sua resposta

“*Cansativo e trabalhoso! Me deu muito trabalho colorir tudo aquilo*”. Não era bem a resposta que estava esperando, mas foi a melhor que eu poderia ouvir naquele momento.

Mais uma vez minhas expectativas não foram supridas. Que sorte a minha! Quanta potência naquela frase, quanta sinceridade e singularidade estavam presentes naquele momento. *Fib* não queria e não tinha a necessidade de me agradar. Diante da gargalhada que solto perante aquela resposta me diz: “*é muito chato isso de ficar colorindo, minha professora que obriga na escola!*”. *Fib* pelo jeito não gosta muito de ser “obrigada” a colorir os desenhos na escola, mas naturaliza e reproduz isso diante da oportunidade que tinha de desenhar livremente. Enxergava em mim a figura de sua professora que a obriga desenhar, ou a colorir?

Acredito ser um fardo, um tanto quanto cruel e pesado, depositar em cima dessa professora algo tão “comum” e tão naturalizado. O desenho dito “bonito” é aquele que está bem colorido, bem alegre, enquadrado nos estereótipos criados por nós, adultos, e repassados para nossas crianças, para nossos alunos. *Fib*, como construído ao longo de sua formação, apenas retrata ações por ela repetidas em seu ambiente escolar, que por sinal, não gosta, mas reproduz.

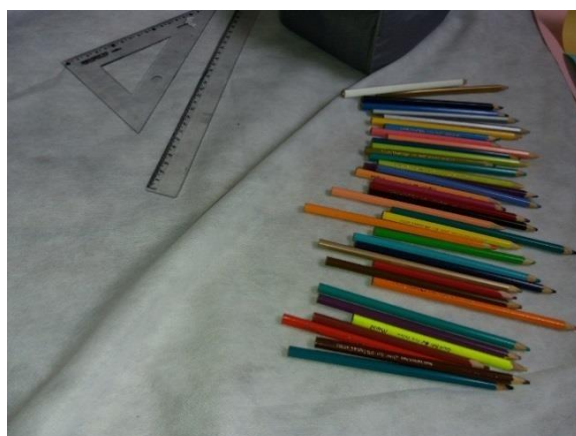
Não entro nessa discussão com ela, o fato de a professora obrigá-la a colorir e tento trazê-la para mais perto daquela produção, da sua produção. Tive a ideia, então, de entregar em suas mãos o celular e convidá-la para manuseá-lo, fotografando o que de importante ficava para ela daquele encontro. Ela adora a ideia e super empolgada começa a registrar, agora não mais sobre a minha visão, a minha perspectiva, o que foram aqueles momentos, o que foi a sua produção.

Figuras 10 e 11: fotografia registrada pela própria *Fib*, seu olhar sobre o encontro e sua produção.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figuras 12 a 16: fotografias registradas por *Fib*, seu olhar sobre o encontro e sua produção.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Fib registra, então, seu desenho e os materiais que teve acesso. Nada mais. Porém, é interessante salientar como foi observar aquele momento, suas expressões e posturas. Da menina contida, corporalmente falando, afinal, no seu ato de desenhar *Fib* mantinha-se sempre no mesmo lugar; no momento em que teve a possibilidade de manusear aquele

dispositivo, transforma-se em uma verdadeira performance, dança de um corpo, antes reprimido, que movia-se de um lado para outro buscando o melhor ângulo, a melhor foto.

“*Onde ligo o flash?*”, *Fib* me pergunta, deixando bem claro que desejava que aquela imagem saísse de forma nítida e clara. Solange Jobim e Souza e Ana Elisabete Lopes (2002), no artigo “Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto escolar”, afirmam que “a criança não teme a tecnologia porque para ela, desde o princípio, os aparelhos são máquinas de jogar, são brinquedos” (p.65). Para *Fib*, bastante familiarizada com aquele dispositivo móvel, que hoje em dia tornou-se um brinquedo para as crianças, talvez aquele foi o momento mais prazeroso do nosso encontro. O desenhar, para ela, era um “trabalho”, o fotografar, o registrar aquele momento, era uma brincadeira, algo mais livre. Pode ser que ali, ela deu o verdadeiro sentido daquele encontro.

As linhas, antes contínuas, formando um ciclo do desenhar, agora se tornam entrelaçadas, (des)conexas entre si, bailando potências, movendo pensamentos.

Figura 17: a volta dos movimentos ziguezagueantes pelo território



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Assim que termina de fotografar, *Fib* me pergunta: “Posso ficar com meu desenho?”; “Claro”, disse eu. “Quero mostrar para minha mãe!”, foi o argumento utilizado por ela. Pedi, então, se eu poderia apenas registrá-lo, tirando uma foto para ficar como lembrança. O seu desenho, como produto final, como algo palpável, não era o que me movia. O importante foi o processo. *Fib*, em seu ato de desenhar, na sua dança do desenhar, havia proporcionado e potencializado o meu movimento de pesquisar.

Figura 18: A saída do território.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Como a linha que se movimenta, indo em direção às extremidades da imagem, *Fib* movimenta-se finalizando nosso encontro. No trajeto de volta para sua casa, continuamos a conversar sobre como foi sua produção do desenhar. Sou surpreendida com um questionamento, em que ela pergunta se tinha feito tudo “direitinho”. O que era para ela o “fazer direito?”, pulsava em minha mente aquela colocação. Ao indagá-la sobre o que seria esse “fazer direito”, tenho como resposta: “Ué, o trabalho... gravação será que ficou boa?”.

Tomada por uma vontade enorme de não deixar aquela frase sem resposta ou adormecida, resolvi contar a ela que o “trabalho” não foi somente enquanto estávamos gravando, mas que todo aquele processo, desde o momento em que a peguei em casa, também fazia parte daquele acontecimento. “*SÉRIO????*”, me disse ela surpresa. A expressão do seu rosto mostrava-me naquele instante o quanto ela não estava entendendo o que havia acontecido.

Expliquei a *Fib* que, para mim, o importante não era só o seu desenho, mas toda a potência, todos os gestos, seus movimentos durante o seu desenhar. Que tudo havia começado no exato momento em que eu a peguei em sua casa, todas as nossas conversas, suas indagações, tudo, tudo fazia parte daquele encontro, daquela travessia. Com um sorriso e as mãos segurando seu rosto, *Fib* diz: “*Você tinha que tê me contado isso!*”; “*por quê?*”, a indaguei. Sua resposta foi espontânea e muito bem humorada, acompanhada de uma boa risada que demos juntas: “*uai, por que aí eu falaria menos!*”.

Confesso que esta seria a última coisa que imaginava escutar de minha companheira de pesquisa. Naquele momento percebi o quanto *Fib* estava preocupada em suprir as “expectativas do trabalho”, deixando de lado, no momento do seu desenhar, o bailar de suas ações, tão nítidas no pré e pós-desenho. Assim como seu desenho seguia certos padrões, reproduções de grafismos tão usuais no meio escolar, *Fib* tentou seguir padrões de comportamentos ditados pela “lógica adulta”.

Para além disso, a surpresa de *Fib* ao saber daquela informação demonstra uma falha minha. Por que não contei, desde o início, qual era minha intenção? Como minha companheira de pesquisa, *Fib* tinha o direito de saber sobre os passos e pretensões daquele encontro. Tal falha demonstra que o fazer pesquisa com o outro, requer o máximo de cuidado e transparência, para que em momento nenhum se sinta desrespeitado.

Seguindo em minhas invenções na criação de meus mapas, deparo-me com duas fotografias, um “antes e depois” da organização dos materiais, que auxiliaram *Fib* no seu ato de desenhar. Perante essas duas fotografias, tão semelhantes fisicamente falando, não resisto à invenção de uma montagem.

Fiquei praticamente diante de um “jogo de erros”, onde necessitamos encontrar diferenças entre duas imagens praticamente iguais. Observei que os materiais encontravam-se quase que intactos, da mesma maneira em que juntas os colocamos. Duas imagens muito parecidas, confesso, mas cada uma com suas singularidades e carregadas por experiências e potências. Distribuídos quase que da mesma maneira, ali estavam

aqueles dispositivos, entretanto, ocupando territórios já distintos, o antes, ainda inabitado, o depois manipulado, sentido e vivido.

Figura 19: O “antes e depois” do bailar pelo território.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 20: O “antes e depois” do bailar pelo território.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Um encontro gerado pelo ato do desenhar que resultou em movimentações por entre imagens, linhas, desenhos, travessias e potências, composto pela dança do seu desenhar. *Fib* proporcionou, com sua dança do desenhar, invenções, mapas e descobertas. Um encontro instigado pelo desejo do movimento, do bailar daquele corpo gerando reflexões e invenções.

Quinto traçado: os movimentos do desenhar... *Urso*

*“Sons, cores, aromas me envolvem...
Despertam sentidos...
O corpo se expressa...
Silêncio para ouvi-lo!
Me diz da inquietude que se agita,
Das dúvidas que se abatem,
Das emoções aprisionadas...”*
(PEREIRA, 2005, p. 372)

Figura 21: Por entre território e dispositivos um corpo baila, um corpo cria.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

“[...] o corpo se expressa... silêncio para ouvi-lo”. Um corpo, bailando pelo território, confortavelmente se movimenta por entre folhas, lápis, tintas, “raposas”, panos... Agora, esse corpo que desenha prefere ser chamado por “*Urso*”, nome escolhido por ela em um diálogo entre sua mãe e eu. Começo, então, a narrar esse encontro pelo fim, momento em que a escolha desse nome foi realizada, quando a pequena já estava de partida.

Ao final do nosso encontro, já sentada no carro com sua mãe, *Urso* brincava distraída (pensávamos nós) com as tintas que eu havia dado de presente. Pergunto a *mamãe urso* (carinhosamente a tratarei por este nome), segura de que não adiantaria direcionar

essa indagação à própria (quanta ingenuidade!), qual nome poderíamos utilizar ao longo das minhas escritas, quando fosse remeter-me à sua pequena filha. Com uma expressão confusa ela me diz, “*nossa, que coisa difícil!*”. Explico-a que *Fib* escolheu este nome quando a perguntei sobre um personagem de que gostasse, seja de filmes, desenhos, histórias ou contos. A pequena *Urso* continuava imersa em seu mundo enquanto conversávamos. “*Uai, pode colocar Luna então*”, me diz a “*mamãe urso*”; “*luna não...*”, ouvimos a pequena dizer. A surpresa foi tanta que olhamos uma para outra sem nada entender. Para nós, *Urso* estava concentrada em seus afazeres, mas estávamos enganadas, pois ao mesmo tempo em que brincava com suas tintas, ela prestava atenção a nossa conversa. Neste momento, senti que diminuí, mesmo sem intenção, a capacidade de fazer a própria escolha, expressando sua própria ideia.

“*Luna não?*”, confirma a sua mãe; “*nãããã*”, responde cantarolando. Está bem, se era essa sua vontade, cabia a nós respeitar, afinal, era ela a protagonista dessa produção. Além disso, se faz necessário escutarmos, olharmos e observarmos as crianças, “reconhecendo as suas competências, para garantir momentos e possibilidades por meio das quais as ideias ganhem formas, cores, volumes e espaços imprevisíveis” (BERNARDES e PEREIRA, 2015, p. 7).

Foi necessário que a escutássemos e deixássemos com que sua ideia ganhasse “nome”. “*Ah... então coloca Masha, ela adora essa menina*”, me disse a mãe. Novamente escutamos, “*masha não... URSO*”, diz em alto e bom som. Ela havia escolhido seu nome: Urso, o companheiro inseparável de Masha, uma menina sapeca que não pára quieta um só minuto.

Urso, com seus 2 anos e 7 meses de muita doçura, espontaneidade, inteligência... quantos adjetivos poderiam definir essa criança que esteve comigo nessa caminhada. Confesso que ao buscar informações sobre esse desenho animado, “*Masha e urso*”, surpreendi-me com a personalidade forte de Masha, fazendo-me lembrar da pequena *Urso*. Por que ela não havia escolhido, então, ser Masha? Eis uma pergunta para ser respondida mais à frente...

Indo contra o “natural”, o “esperado”, um natural e esperado em minha visão limitada de adulta, a pequena *Urso* não escolheu a Masha, mesmo gostando muito dessa personagem, conforme afirma a mãe, dizendo que a filha até imita alguns de seus trejeitos. Aqui estava uma das lições por mim já aprendidas com nosso encontro: *Urso* não estava preocupada com essa lógica adulta de que tudo tem que ter um motivo, um propósito muito bem pensado e repensado. Ela escolheu ser o urso e pronto! Agiu da mesma forma que foi

ao longo de toda sua produção, viveu intensamente aquele momento sem se preocupar se estava comportando-se da maneira esperada, desejada ou padronizada, se estava fazendo tudo certo. E exatamente isso o grande marco desse encontro: espontaneidade e inventividade.

Comecei meu narrar “pelo final” do encontro, mas para entendermos como foi esse processo voltarei ao seu início. Lá estava eu em minha casa, quarta-feira, dia 21 de março de 2018, ansiosa pela chegada de *Urso*. O contato com sua mãe havia sido feito e elas já estavam a caminho. A escolha do território se deu pela vontade de “*mamãe urso*”, alegando que seria “mais fácil” realizar a pesquisa em um ambiente novo para ela.

Necessitava, então, de dispositivos que servissem como disparadores para o desenho, para aquela produção. Deixei a mostra, espalhados em um pano sobre o chão, papéis, tintas, lápis de colorir, cola colorida, purpurina, giz, canetinhas... materiais que pudessem instigar o desejo em desenhar. Ah, além de todos esses materiais, também estava ao chão, sobre o pano branco, “raposão”, um boneco de pelúcia que tenho há muitos anos. Enquanto arrumava o ambiente para recebê-la, senti a necessidade de colocar ali algo meu, pessoal, que pudesse de alguma forma deixá-la mais à vontade. Outro dispositivo utilizado foi a câmera, para que eu pudesse filmar aquele momento (tendo a devida autorização de seus responsáveis), potencializando o pós-encontro e o momento da escrita.

Uma olhada no relógio, outra na janela, e minha ansiedade aumentava. Parecia ser a primeira vez... mas quem disse que não era? Cada encontro é uma potência de vida, é uma construção inédita e imprevisível. A exatas 09h32min ouço o carro estacionar. Tento conter minha ansiedade e espero que a campainha toque, afinal, precisava me comportar pelo menos naquele momento. Acho que ainda não contei esse detalhe, mas diante de crianças, especialmente as menores, é grande a chance de começar a comportar-me como se fosse uma. Lembro-me agora de uma frase que escutei de uma menina, com aproximadamente 10 anos, de que eu era uma “criança no corpo de adulto”. Até hoje, tal afirmação enche meu coração de alegria ao pensar que é isso que consigo passar para elas, as crianças. E, foi assim meu encontro com *Urso*.

“*Cassaaa*”, escuto chamarem no portão. Era ela gritando meu nome. Desço as escadas e as recepciono, ganhando um abraço bem apertado daquela que, a partir daquele momento, caminharia, inventaria, construiria junto comigo. Não só ela inventaria...

Figura 22: mapa com os movimentos de Urso pelo território.

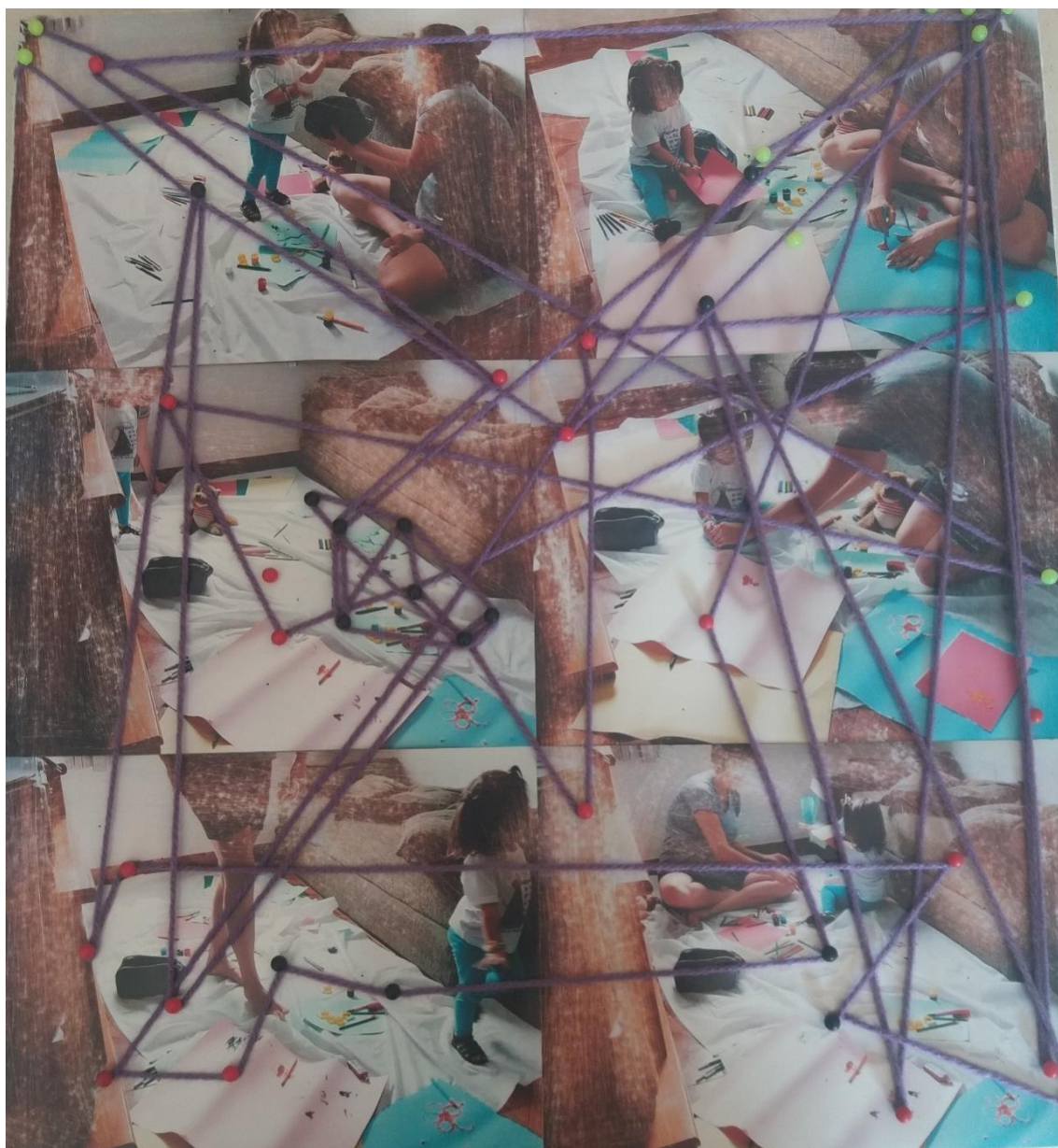


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Neste mapa desenhei todos os seus movimentos durante o encontro. Linhas que se cruzam, movimentos circulares representando momentos em que *Urso* permanecia “parada” em um mesmo lugar. Um mapa de localização espacial do território. Um mapa que me permitiu visualizar o quanto aquela criança transitava sobre o território. Desenhos, conversas, cantorias, brincadeiras... momentos até então silenciados por linhas-rabiscos.

Mas eu não poderia parar por aí... necessitava de mais. Precisava de algo mais visual, palpável... que me reconectasse com aquele encontro. Um mapa que permitisse, de alguma forma, expressar e experimentar o meu olhar sobre aquele encontro.

Figura 23: mapa composto por linhas dançantes, movimentadas por um corpo que desenha, que inventa, que produz.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Foi aí que sobre imagens daquele encontro costuro linhas de seus movimentos, “linhas errantes” (MIGUEL, 2015, p. 60), flutuantes e carregadas do meu olhar. Linhas errantes, “linhas erráticas que inscrevem o erro no ‘bom senso’ do adulto” (MIGUEL, 2015, p. 60), considerando terem sido inventadas por mim, um adulto, sobre movimentos de uma criança, como que na tentativa de me aproximar mais do “seu mundo”.

Como um rio que corre, os movimentos de *Urso* “deixam rastros, marcas, traços, linhas” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 167) ... transformam-se em mapas

cartográficos, que marcam caminhos e movimentos; mapas inacabados, abertos, desmontável, suscetível de receber modificações constantemente (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 167).

Foram esses mapas que inspiraram e conduziram o bailar dessas escritas. Mapas considerados dispositivos que aumentam minha potência, a potência da minha escrita... São esses diferentes dispositivos (os materiais, a câmera, os mapas) que remetem a diferentes práticas (o cartografar, o “camerar”, o escrever) (MIGUEL, 2015, p. 68).

Na invenção desse mapa (figura 22) optei por dividir seus movimentos em três “momentos” diferentes, utilizando de alfinetes coloridos localizados no “lugar” em que ela o realizava: quando *Urso* estava, grosseiramente falando, brincando, visto que tudo aquilo para ela estava envolvido em seu brincar (vermelho); quando estava mergulhada no desenho, tanto no papel quanto no próprio corpo (preto); e outros tipos de ações como, por exemplo, se dirigir a sua mãe, lavar as mãos, dentre outros (verde). E como *Urso* se movimentou... aproveitou, brincou e desenhou.

Voltando à narração daquele dia, *Urso*, agora, já habitando aquele território, começa a descobrir o que ali existe, explorando todos os detalhes. “*A pinta...*”, disse ela direcionando seu olhar para as tintas, com um sorriso e batendo palmas, indicando felicidade. Com sua mãe ainda ali do seu lado, *Urso* aponta para os materiais e diz: “*pinta mamãe, tem pinta*”. As tintas foram os materiais que mais lhe chamaram atenção naquele primeiro instante.

Indo em direção às tintas, *Urso* percebe a presença de raposão e sua atenção se prende a ele. Ela pega, faz carinho, alisa e sorri. “*É o raposão!!!*”, disse eu satisfeita. “*É urso...*” responde ela, corrigindo-me o nome que havia lhe dito. Urso? Será que a escolha do nome não teve relação com o desenho “Masha e Urso”, mas sim pela presença do “raposão”? Essa é uma informação que não terei como confirmar ou descobrir, afinal, não quero adivinhar ou “psicologizar” a escolha dela pelo nome, fica apenas como hipótese, com uma das possibilidades. O que pensou no momento da escolha foi algo pessoal de *Urso*, que não cabe a nós questionar, mas, sim, apreciar.

Com raposão no colo, vindo em minha direção, *Urso* volta sua atenção para as tintas que estavam no meio do seu caminho. A expressão em seu rosto, ao abaixar e deparar-se com aqueles seis potes, me deu a sensação de que naquele exato momento ela havia se lembrado que estava territorializando um ambiente novo com uma variedade de dispositivos que faziam com que se deslumbrasse com tudo. O raposão, então, foi deixado de lado e *Urso* pega uma das tintas e diz “*Bluuu*”.

“Blu?”, logo pensei, em silêncio. Silêncio de palavras! O que significava aquela expressão? Foi a primeira indagação que veio em meu pensamento. “*Mamãe urso*”, sentada há alguns metros de nós, então diz, rindo da situação: “*É Blue, ela agora só quer falar em inglês*”. Com a tinta azul em suas mãos levantada para o alto, *Urso* repete algumas vezes aquela expressão, “*Blu...bluuu, blu*”, olhando para mim. Entendi que naquele momento ela queria que eu confirmasse que tratava-se daquela cor e então disse, “*Isso mesmo, é o azul!*”. “*Bluuu*”, corrigiu ela.

Uma a uma as tintas foram sendo trazidas até mim, sempre da mesma maneira: *Urso* pegava-as, olhava para mim e repetia “*green...*”, “*yellooo...*”, “*pink...*”, “*branco*” e “*black*”. Única cor, a princípio, que ela não disse em inglês foi o branco. Seria muito difícil de pronunciar? Que nada, logo em seguida ela pega novamente a tinta branca e diz “*uati*”, com sua pronúncia bem particular.

A cada expressão *Urso* mudava o tom de sua voz, tornando aquele momento, além de surpreendente, muito divertido. Para ela e eu, aquilo não era um trabalho ou um compromisso, mas uma brincadeira, uma invenção, experiência nova, algo muito presente em seu próprio mundo. Algo sério!

*Quando eu estiver, no quarto, construindo um edifício de blocos,
Por favor não diga que eu “estou apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco
Sobre equilíbrio e forma.*

*Quando eu estiver bem vestido, arrumando a mesa, cuidando do bebê,
Não tenha a ideia de que eu “estou apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser uma mãe ou um pai.*

*Quando você me vir até meus cotovelos na pintura,
Ou ajeitando uma moldura, ou moldando e dando forma à argila,
Por favor não me deixe ouvi-lo dizer que eu “estou apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou me expressando e sendo criativo.
Algum dia eu posso ser um artista ou um inventor.*

*Quando você me vir sentado em uma cadeira “lendo” para uma audiência
imaginária,
Por favor não ria e não pense que eu “estou apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser um professor.*

*Quando você me vir recolhendo insetos ou colocando coisas que encontro no
bolso,
Não os jogue fora como se eu “estivesse apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Algum dia eu posso ser um cientista.*

*Quando você me vir montando um quebra-cabeças,
Por favor, não pense que estou desperdiçando tempo “brincando”.*

*Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Estou aprendendo a concentrar-me e resolver problemas.
Algum dia eu posso ser um empresário.*

*Quando você me vir cozinhar ou provar comidas,
Por favor não pense que estou aproveitando, que é “só para brincar”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo sobre os sentidos e as diferenças.
Algum dia eu posso ser um “chef”.*

*Quando você me vir aprendendo a saltar, pular, correr e mover meu corpo,
Por favor não diga que eu “estou apenas brincando”.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo como meu corpo trabalha.
Algum dia eu posso ser um médico, uma enfermeira ou um atleta.*

*Quando você me perguntar o que fiz na escola hoje,
E eu responder: “Eu brinquei”.
Por favor não me entenda mal.
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.
Eu estou aprendendo apreciar e ser bem sucedido no trabalho.
Eu estou preparando-me para o amanhã.
Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.*

(Poema “Apenas brincando?” de Anita Wadley. GONÇALVES e DIAS, 2010. p. 109 e 110)

Urso não estava “apenas brincando”. Estava brincando, inventando, se movimentando, ensinando... *Urso* é uma criança e seu trabalho é brincar. E era para isso que ali estava.

Voltando às tintas pronunciadas em inglês, confesso que, para mim, foi surpreendente escutar uma criança de 2 anos referindo-se às mesmas em outra língua. De onde vinha aquele aprendizado? *Mamãe urso* então me explica que muito cedo *Urso* já tinha acesso ao celular de onde assistia a vídeos e escutava músicas infantis. Era *Urso* quem escolhia seu repertório e acabou conhecendo algumas produções em que ensinavam as cores em inglês. Desde então tornou-se um de seus favoritos, passando a referir-se às cores não mais em português. Tal afirmação feita pela mãe foi presenciada ao longo de todo nosso encontro, quando *Urso* narrava todos os materiais por suas cores, sempre em inglês.

Prosseguindo, gostaria de situar o que cada uma de nós estávamos fazendo naquele momento. *Mamãe urso* encontrava-se sentada mais distante do ambiente em que estávamos, *Urso* e eu. Sua presença ali se fazia necessária para um não estranhamento inicial da pequena. Gostaríamos de deixá-la muito à vontade e isso foi um dos combinados que fizemos.

Urso estava realizando um reconhecimento de todo aquele território por ela habitado. Todos os materiais foram explorados e descritos sempre em voz alta: “*pink*”, referindo-se a cola colorida, “*lapiiiiiiiis*”, pegando a bolsa com os lápis de colorir e me entregando e a narração de todos os materiais conforme suas cores, em inglês. Ela não parava um só minuto. E eu estava ali, sentada, acompanhando tudo, todos seus movimentos, suas expressões, suas narrativas, suas explosões de alegria e descobrimento.

“*A cassa*”, disse ela apontando para uma fotografia minha que estava sobre um móvel, dando risada e batendo as mãos, muito feliz com sua descoberta. Confirmei a ela que realmente era eu e levantei-me, peguei uma folha e sentei-me. Naquele momento, minha intenção foi iniciar meus traçados, podendo, talvez, instigá-la ao mesmo. *Urso* observava tudo. “*Green*”, disse ela, apontando para minha folha, “*neném que pink*”, indo em direção às folhas e pegando a sua escolhida. “*Você também quer uma?*”, disse eu, contentando-me para não questioná-la sobre o que faria com a folha. Deixei acontecer, emergir e voltei a atenção para minha própria folha, mas atenta aos seus movimentos.

Parada ao meu lado, em pé, encontrava-se *Urso*, balançando de um lado para o outro sua folha. “*Vô sentá qui*”, disse ela, apoiando-se em mim para chegar ao chão. *Urso* então pega uma tinta, pede minha ajuda para abrir o frasco e observa em volta, como quem procurava algo. Nada disse, mas seus olhos estavam tentando encontrar, acredito eu, algo que ali não estava. Olhava para mim como que me questionando aquilo que ela queria e, então, ao pegar uma das canetinhas e mergulhar na tinta, entendi sua procura: um pincel. Eu havia me esquecido de deixá-lo junto aos materiais. Que sorte a minha! Tive a oportunidade de presenciá-la “dando um jeito”, ou seja, inventando o seu próprio modo de resolver a situação.

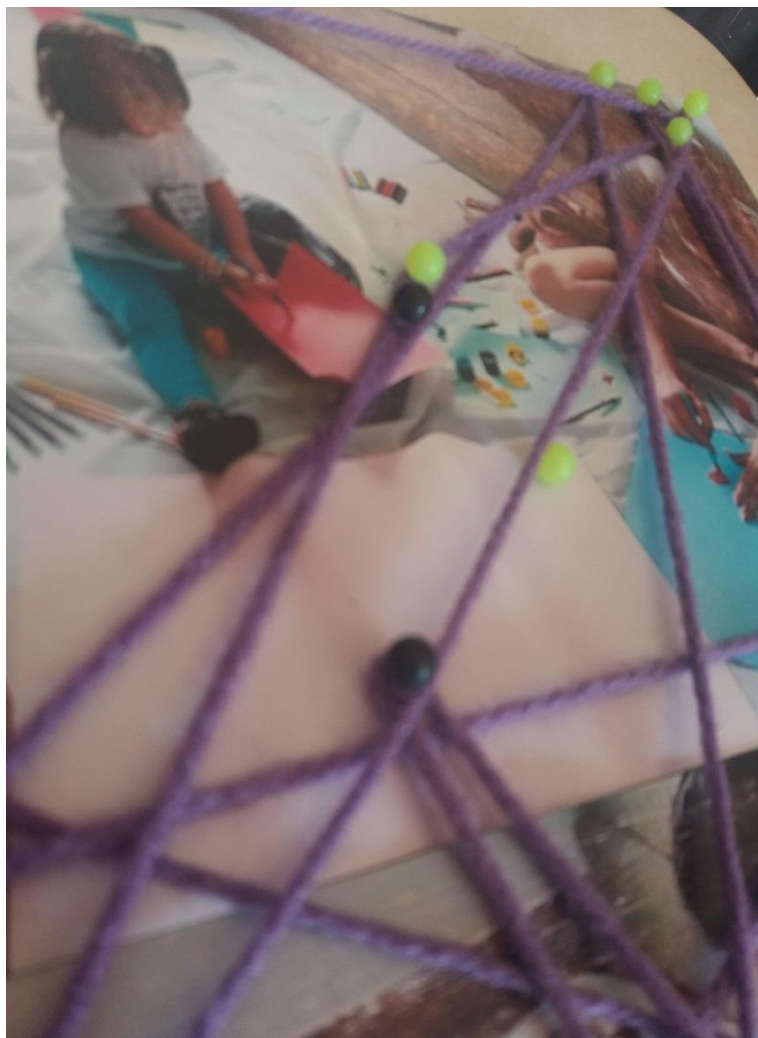
Solange Jobim e Souza (1994), em “*Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*”, afirma que “na brincadeira, a criança transforma os objetos em outros” (p. 87). *Urso*, transforma uma canetinha em um pincel...

Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida que emana do mundo morto das coisas [...] a criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse dom se separa dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptada à realidade (SOUZA, SOLANGE JOBIM, 1994, p. 87 e 88).

Naquele momento, *Urso* enxergou semelhança entre esses dois objetos. Ao colocar a canetinha sobre a tinta, olhou para mim e a sensação que tive foi de que ela estava esperando a minha reação. Será que pensou que eu a repreenderia? Dei uma gargalhada e

ela me acompanhou com uma risada espontânea e aliviada. Minha reação foi a que ela queria. “*Agola cassa*”, indicando que fizesse o mesmo. Escolhi, então, umas das tintas e mergulhei nela o “pincel” criado por *Urso*.

Figura 24: O mergulhar de tintas, o inventar objetos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Assim como linhas que se entrelaçam, os movimentos daquele corpo bailam pelo território, saindo de um ponto para o outro, de uma ação para outra, de forma tão natural como o seguir das águas de um rio. Dos traçados com tinta sobre o papel, ela agora transitava em direção ao “raposão”, seu companheiro.

De posse do raposão, ela pára, olha para mim e em seguida para as tintas, e diz: “*neném que pintá*”, antes que eu pudesse dizer alguma coisa, completa “*vão pintá?*”, convidando-me a fazer o mesmo. Com um convite impossível de ser recusado, voltamos nossa atenção novamente para o desenhar. *Urso* levanta-se, “*hããã...*”, fazendo forças para ficar de pé, “*cosegui*”, comemora, “*vô buca pink*”, apontando para a folha rosa mais à

frente. Antes, porém, escolhe uma tinta, “*green*”, pega uma das canetinhas, “*pink*”, e me entrega. Silêncio. Esperei para que ela me explicasse o que desejava, mas virou-se de costas e foi em direção à sua folha.

Deixei, então, aquela tinta sobre o chão, ao meu lado, peguei uma folha e comecei a desenhar. “*Qui não*”, diz *Urso* tomando o lápis de minha mão e me entregando a tinta que havia deixado de lado segundos antes. O convite feito por ela era para pintar e não para usar os lápis, fui corrigida. Para *Urso*, eu estava ali fazendo parte da sua brincadeira e, como tal, deveria acompanhá-la em todas suas ações.

Ainda de pé ao meu lado, ela se apoia em mim para se sentar. “*Uu, correquei*”, disse rindo de seu próprio escorregão. “*Mããããeee, correquei*”, gritou ela, contando para sua mãe sobre o acontecido. *Urso* estava atenta a tudo e mesmo imersa naquele nosso universo inventivo, não se esqueceu que *mamãe urso* encontrava-se ali, em algum canto da casa.

Começamos então a pintar, *Urso* e eu. Começo alguns traçados e ela arrisca uma canção, narrando cores em inglês, mergulhada em um universo só dela, “*quelo blu...green, olange, blu, pinnnk. Vô pega o bluu, black...piiiink*”. Foi impossível conter o riso. Sua voz, ao cantar, foi ganhando mudanças, tanto na altura quanto na afinação e eu, ali, sendo espectadora daquele show.

Figura 25: O produzir entrelaçado por várias ações.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao mesmo tempo em que pintava e cantava, já estava de pé novamente pegando “*a teteia*”, referindo-se aos lápis de colorir e me entregando a bolsa com os mesmos. “*Vão pintá? Vão pintá?*”, escuto novamente o convite. *Urso* não queria fazer nada sozinha, necessitava que eu estivesse imersa naquela produção, naquele momento. Confesso que essa imersão mais ativa na produção possibilitou-me (re) viver experiências já não tão frequentes em meu cotidiano, fazendo com que, por alguns instantes, eu me esquecesse que ali, naquele momento, acontecia a produção de dados da minha pesquisa.

Urso não parava. Era puro movimento. E todos esses “gestos e movimentos infantis não são apenas uma forma de alcançar objetos ou de se deslocar no espaço, são formas perceptivas e expressivas, refletem sensações, emoções e pensamentos” (PEREIRA, 2010, p. 204). “*Quelo desenha*”, disse ela, indo pegar sua cartolina “*pink*”, mas não sem antes escolher o meu material: “*papel gandão blu, do tamanho de neném*” e “*pinta red*”. De posse do material, ensaiei começar meu desenho, mas fui interrompida: “*não não*”, disse *Urso*, “*pera neném*”. Prontamente atendi ao seu pedido e soltei a tinta, atenta ao que viria logo adiante. Ela, então, pega outra cartolina, “*yello*”, e diz que aquela era para a “*mamãe*”.

Urso grita pela mãe e explica que aquela folha era para ela. Mas não passa disso, ela deixa a cartolina amarela um pouco afastada e retoma, sem insistir que a mãe também participasse. “*Vô pega pink*”, diz ela, indo buscar sua cartolina, “*essa é meeeeeeu*”, grita ela, dando um pulo com a folha na mão. Observando toda aquela cena, resolvi perguntar: “*O que você vai fazer agora?*”, e a resposta veio, novamente em forma de grito, “*desenhaaaaaaa*”.

Sentadas lado a lado, já com todos os materiais escolhidos por ela, é claro, começamos a desenhar. Ela pega um lápis e eu faço o mesmo. Com seu lápis sem ponta, frustrada diz, “*a não...ele cabô*”, olhando em direção ao apontador que lá estava. Ao mesmo tempo em que “reclamava” ou notava um problema, *Urso* já tinha a solução. “*Orange*”, diz ela me entregando seu lápis. “*O que você quer que eu faça com o orange?*”, replico eu, querendo apenas confirmar seu pensamento; “*apontaladador*”, argumentou ela, me entregando o apontador.

Como tudo era muito rápido, enquanto realizava o seu pedido, *Urso* já não queria mais usar os lápis e me faz outro convite: “*vão pintá?*”, disse ela pegando as tintas. Para a criança, havia uma diferença no pintar e no desenhar. O pintar só podia ser com as tintas e o desenhar só com os lápis e isso ficava muito claro em seus convites direcionados a mim. Aceitei seu pedido de pintar, mas continuei usando o lápis de colorir, logo a correção foi feita: “*não... pinta red*”, entregando-me a tinta vermelha. Se ela estava usando tinta, eu também deveria usar tinta, era esse seu pensamento.

Diante da sua afirmação, solto o lápis e pego a tinta no lugar, iniciando, mais uma vez, meus traçados. *Urso*, com uma expressão de felicidade, faz o mesmo observando com atenção o que eu estava fazendo. “Traçar é um agir...” (DELIGNY, 2008, p. 87). Durante alguns instantes aquela cena se repete e vários são os pedidos de troca de material. O tempo todo ela solicitava que eu pegasse algo para ela, giz “*black*”, trocar a cartolina “*pink*” pela “*yello*”, canetinha “*green*”, tinta “*yello*”, até que noto um silêncio. Com o rosto sério e encarando a própria mão, percebo que *Urso* havia sujado um de seus dedos com a tinta.

A princípio, *Urso* parece não gostar da ideia de ter se sujado com a tinta. Seu olhar se fixa entre o dedo e a folha e a ação foi imediata: limpar. Nesse movimento do dedo sujo com tinta passar sobre a folha nasce um traçado. *Urso* observa, dá um sorriso, olha novamente para o dedo e repete a ação, agora não mais séria, mas satisfeita com sua invenção. Do dedo, a tinta se espalha por sua mão e desenha em si mesma.

A pintura, ou desenho, havia extrapolado o território do papel, espalhando-se para seu corpo. Em silêncio aquele momento prosseguia e eu ali observando a pequena contornar sua mão, emergindo e inventando, sorrindo e criando. Logo fui inserida novamente em seu “mundo”: “*agola cassa*”, disse *Urso*, indicando que eu fizesse o mesmo que ela. Naquele mesmo instante, “*mamãe urso*” comunica-me, falando baixo para que *Urso* não a escutasse, que daria uma saída, deixando-nos a sós. *Urso* estava tão focada em sua produção, que não notou a ausência da mãe.

Continuamos, então, nossa produção corporal. Com a palma da mão coberta de tinta, *Urso* coloca-a sobre a cartolina como se fosse um carimbo e solta a expressão “*uaaaau*”, surpresa com o resultado. “*Agola cassa*”, fala ela, mandando que eu repetisse o movimento. Um movimento potente... do papel ao dedo, da mão para o papel. Dois territórios habitados simultaneamente, o papel e o corpo, como uma troca.

A tinta ganha um ingrediente a mais: cola colorida. *Urso* pede que eu despeje em sua mão, sobre a tinta, a cola “*pink com bilho*” que lá estava. Faço o que ela pede e a invenção continua. Para ela e para mim, é claro. Por várias vezes aquela cena foi repetida e nossas mãos transformou-se em um carimbo sobre a cartolina. A cada contato com a folha, *Urso* não se aguentava, soltando risadas longas e sinceras. Aquele momento, aquele movimento, criado e inventado por ela, foi vivido intensamente, possibilitando experiências e potências.

Imersas naquele acontecimento, foi *Urso* quem nos “trouxe de volta”, ao dizer: “*vão lava esse?*”, apontando para sua mão. “*Você quer lavar a mão?*”, pergunto com intuito de confirmar a afirmação. A resposta veio com um balançar da cabeça, indicando que sim. Ela havia se cansado e queria se limpar.

Seu pedido foi atendido e, limpa de toda aquela tinta, *Urso* não parou de inventar. Naquele momento, não mais com os materiais disponíveis a ela, mas com toda sua imaginação e espontaneidade, recebo um convite: “*vão conde?*”, diz ela olhando para mim com uma expectativa em seu rosto. Inseparáveis, o desenhar e o brincar se misturavam, mais uma vez. Não havia separabilidade nesses dois atos, um estava entrelaçado ao outro. “*Vou conde a cassa vai conde*”, comemorava ela, colocando-se atrás de um armário.

Figura 26: Como linhas que se entrecruzam, o brincar e o desenhar não se separa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Brincávamos de “*conde*”, um esconder imaginário, sem ninguém para nos encontrar; “*xiiuuu*”, com o dedo sobre a boca, ela indicava que precisávamos fazer silêncio. Um silêncio de palavras que eu devia respeitar, mas minha mente não parava de buscar explicações para aquele momento. Mais uma vez, estava tentando enquadrá-la em uma lógica adulta constrangedora, grosseira e insensível. Por que deveria tentar entender ou explicar aquele momento e não apenas vivê-lo intensamente? “O silêncio é rico” (DELIGNY, 2008, p. 98)

Em questões de segundos a brincadeira de esconder acaba e *Urso* volta toda sua atenção para os materiais ao chão. Narrando um a um sempre por sua cor, em inglês, ela os pega, experimentando manualmente aqueles dispositivos. Pego, então, uma folha e inicio um desenho. Nada digo, apenas me entrego ao acontecimento imersa, agora, no meu próprio mundo. *Urso* me observa, dá um pulo e grita: “*blaaaaaaack*”, pegando a tinta preta e me entregando. Tive a sensação de que ela precisava chamar minha atenção de alguma forma, trazendo-me de volta para sua companhia.

A cena se repetiu até completar os seis potes de tinta. Enquanto narrava suas cores, cada uma com uma entonação de voz diferente, *Urso* buscava chamar minha atenção não

deixando com que eu voltasse para o desenho que iniciei. Tal situação esteve muito presente em nosso encontro; ela necessitava da minha atenção por completo, não permitindo-se ficar sozinha por nenhum instante. Em minhas tentativas de concentrar-me no papel, ali estava ela para me resgatar.

Terminando sua narração, a pequena *Urso* pára com as mãos sobre a cintura, olha para mim, com uma expressão séria e confusa, dá uma volta pelo ambiente e fixa-se seu olhar na bolsa de lápis de colorir que ali estava. Tentei imaginar o que ela estava pensando e arrisquei-me dizer: “*Você quer desenhar?*”. Ainda em silêncio, *Urso* pega os lápis e os joga para o alto. Não, ela não queria desenhar, mas transformá-los em uma “*chuva de lápis*”. Confesso que não esperava aquela reação e com uma expressão de surpresa me rendi a uma gargalhada sem fim. Rindo e dizendo “*o a chuva...*”, *Urso* repetiu sua ação por mais três vezes.

Figura 27: Uma chuva de papéis e linhas moventes.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A chuva de lápis se transformou então em uma chuva de papel, com *Urso* transferindo sua atenção para outros dispositivos, ainda não explorados por ela. “*Uau... uauu*”, dizia ela ao soltar as folhas sobre o alto; “*vão joga cassa*”, o convite foi feito. “*Jogar para cima, assim?*”, disse eu já imitando sua ação. A confirmação veio com um

sorriso e um olhar de satisfação. Naquele momento senti o quanto era importante, para ela, a minha participação, o meu envolvimento, o estar contaminada por toda aquela alegria que ela exaltava, enquanto produzia, enquanto seu corpo desenhava pelo território, físico e existencial.

O papel caía sobre o chão, arrancando da pequena *Urso* expressões faciais e corporais compostas de muita satisfação e espontaneidade. Novamente ao ar, os papéis então caíram sobre o pote de purpurina, chamando sua atenção. A chuva de papel acaba dando lugar àquela nova descoberta. *Urso* pega a purpurina e apontando para seus olhos, diz: “*pô no olhinho*”. No primeiro momento não entendi sua colocação e questiono se ela não preferia colocá-la na cartolina. Não sei bem qual foi o meu pensamento naquele instante, se era uma tentativa, mesmo que inconscientemente, de trazê-la de volta à produção no papel ou se era o receio de que aquilo pudesse machucá-la de alguma forma, caindo em seus olhos aquele pó.

Por sorte, ela não me deu ouvidos e, convicta de sua decisão, não aceitou minha proposta reafirmando: “*gliti, vão pô no olhinho?*”, diz ela fechando um dos olhos e mostrando que era ali, sobre a pele, o lugar ideal para a purpurina. “*Abre...*”, entrega-me o pote, pedindo que eu o abrisse, esperando ansiosa para completar sua invenção. Batendo palmas de alegria, *Urso* pegou o “*gliti*” e, como se estivesse se maquiando, coloca-o sobre os olhos com tanta facilidade e delicadeza, demonstrando para mim o quanto aquele acontecimento era potente e inventivo. Mais uma vez o desenho saía do papel e ganhava forma corporal.

Como em todos os momentos, também tive que participar de sua invenção. *Urso*, entregando-me o pote de purpurina me observava no cumprimento de seu pedido. Por várias vezes aquela ação se repetia. “*Agola eu...*”, “*agola cassa...*”, “*ôooh...*”, “*uuuuuu*”, eram suas expressões, sempre acompanhadas de gargalhadas, tanto dela quanto minha. Enquanto escolhia os materiais que serviriam como dispositivos inventivos para *Urso*, não imaginei que se transformariam em maquiagem, em chuvas... e em minha limitada imaginação acreditava sim, até pela sua idade, que muita coisa aconteceria, mas essas expectativas foram extrapoladas. *Urso* transformava, inventava e criava. Sua lógica era outra e não a esperada, estereotipada ou padronizada.

Aproveitando um momento de distração, pego uma folha e volto a desenhar. *Urso*, então, pára e acompanha meus movimentos. Enquanto troco de material, ela derrama um pouco de sua purpurina sobre meu traçado de tinta que havia acabado de nascer. Seus olhos que antes estavam sobre o papel, fixaram-se sobre os meus. Tive a sensação que ela queria

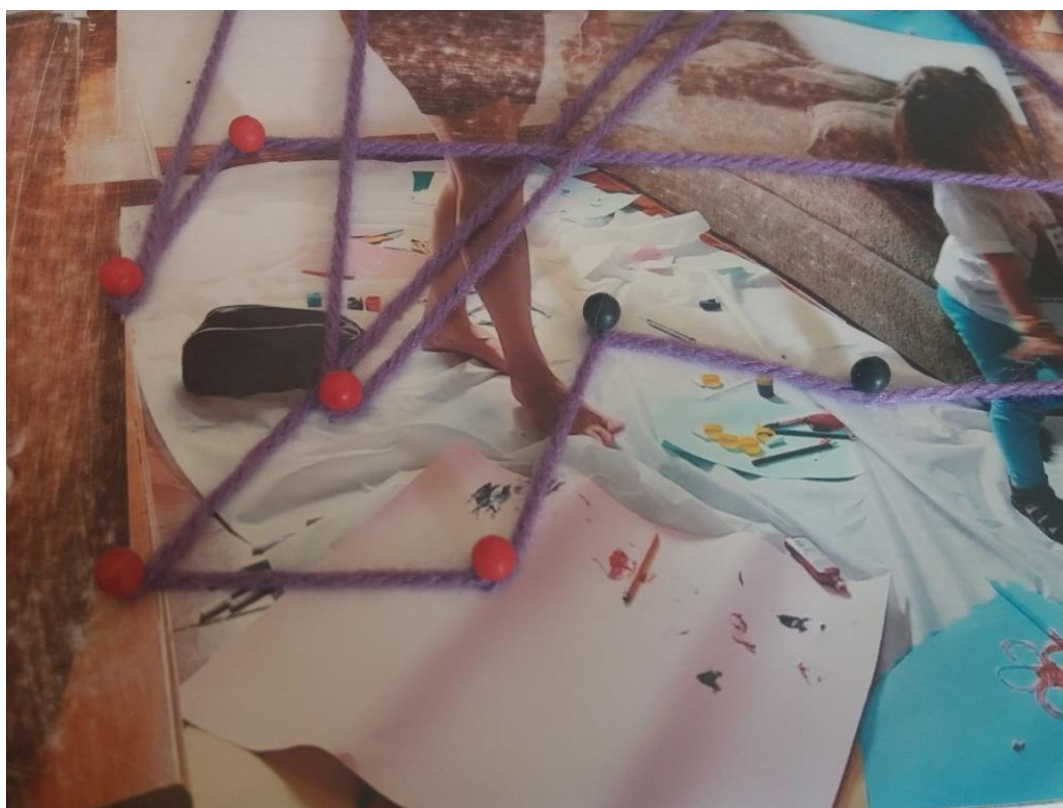
me dizer algo. Após alguns segundos de silêncio, observando aquele brilho sobre o papel, *Urso* me diz: “*agola eu pô na tinta, ta bãõ?*”, indicando que continuaria a derramar a purpurina sobre meu desenho.

O desenho, em questão, agora não era mais só meu, mas nosso. Enquanto eu passava a tinta dando contorno em uma pétala de flor, *Urso* enfeitava-a com seu “*gliti*”. A euforia do derramar deu lugar à seriedade e o silêncio, chamando minha atenção. *Urso* experimentou, mais uma vez, o contato de sua mão com a tinta, deixando-a, a princípio, desconfiada e emburrada. Com seu olhar fixo sobre o dedo, agora sujo de tinta e purpurina, *Urso* demora alguns instantes para voltar.

Imersa em algum lugar distante, com o olhar longe, minha companheira deixa todo o pote de purpurina virar sobre o papel. Abrindo os braços e com o rosto triste, exclama: “*cabô...*”, “*e agola...*?”. Após dizer essas palavras, *Urso* se cala, tomando para si um silêncio que, na minha percepção, durou uma eternidade. A expectativa pelo o que viria logo a diante, deixou-me aflita, imaginando até que ela havia notado a ausência de sua *mamãe urso*. Para minha surpresa, ela diz “*hum...qué bicoto*”, com a voz bem alta, como se estivesse voltando de algum lugar que só ela tinha acesso.

Sem entender ao certo o que ela desejava, perguntei sobre o que ela queria, e então tive a confirmação: “*bicoto...vão pegá lá*”, apontando para a cozinha. Naquele momento, levantamos e seguimos em busca do seu biscoito, com a pequena *Urso* cantarolando uma música, que eu não conseguia identificar. Seguimos até a cozinha, mas na expectativa de que ainda voltaríamos para nossa produção.

Figura 28: o deixar do território em busca do seu biscoito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Infelizmente, a busca pelo biscoito não terminou como gostaria. Entretidas com o momento, *Urso* e eu brincávamos e, por um descuido, ela escorregou e caiu ao chão. Não esperava por essa situação e, diante do nervosismo e do choro, tentei acalmá-la, mas ela chamava constantemente pela sua mãe. A alegria de *Urso* agora dava lugar à aflição pela espera da única que a acalmaria naquela circunstância.

Não estava acreditando que nosso encontro acabaria daquela forma, ocasionando a ela tristeza e dor. Tentei distraí-la de todas as formas, mas as tentativas foram em vão. Sua calma só veio com a chegada da mãe, que assim que a colocou nos braços conseguiu tranquilizá-la. Nada como um colo materno nos momentos de susto e cansaço. Naquele instante me dei conta de que havia quase 1h30min que estávamos engajadas em nossa produção e era natural que já estivesse cansada. Asseguradas de que nada de mais sério havia acontecido com *Urso*, *mamãe urso* decide levá-la embora para que pudesse descansar.

Na tentativa de roubar um último sorriso de minha pequena companheira, ofereço-a de presente as tintas, que ela tanto gostou e folhas de diferentes tamanhos e cores, para que ela pudesse produzir em sua casa. A ideia funcionou e feliz com seu presente, *Urso* sorria

novamente para mim. Uma sensação de alívio tomou conta do meu corpo, pois não queria que terminasse daquela forma, aquela manhã tão inventiva, potente e cheia de vida.

Urso, então, se foi, deixando rastros de sua produção, deixando lembranças daquele encontro, tão intensivo e criativo.

Figura 29: *Urso*, então, deixa aquele território...



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

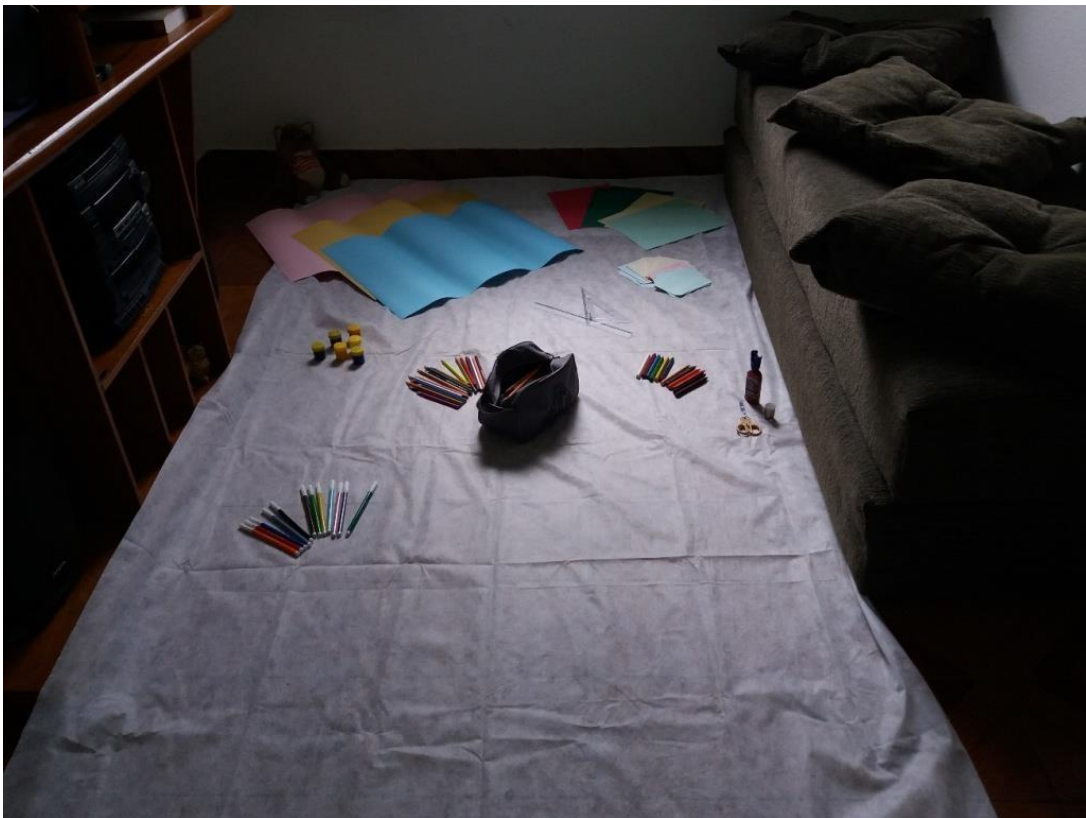
Aquele corpo se movimentou, se (re) inventou, criou, desenhou, brincou... não se privou na utilização dos materiais, não teve a preocupação em deixar tudo organizado, ou dentro do esperado. *Urso*, com sua imaginação e espontaneidade a florada, movimentou todo aquele território, manuseou todos os dispositivos, inventou sua produção de desenho, um desenho não só encontrado no papel, mas, também, em seu, e no meu, corpo. Enquanto desenhava *Urso* falava, dava ordens, cantava, inventava, se divertia, brincava.

Estar vivo não significa apenas ter o coração batendo, respirar ou se locomover. Muito mais que isso, estar vivo se marca pela possibilidade de estar presente no mundo, de se inserir em seu movimento, de sentir, de se expressar, não se estagnando em determinados padrões ou ideias paralisantes. Corporalmente isso se manifesta através de mobilidade (PEREIRA, 2005, p. 37).

Último traçado: *Como desenhei minha pesquisa?*

Inspirada pela doce afirmação de Gonçalves e Dias (2010) de que precisamos fazer pesquisa como desenha, me questiono... Como desenhei minha pesquisa? Como fui traçando, ao longo desse processo, em cada etapa, em cada encontro, o bailar dessa pesquisa? Duas imagens definem bem o que sinto hoje, ao escrever o que seria uma pausa, um pouso...

Figura 30: A “organização” presente no início desse processo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No início, certa organização, um tanto quanto incômoda confesso, na qual imaginava estar tranquila e muito certa do meu caminho. Uma pesquisa que surgiu de algo preexistente, “de paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 173). Considerava, então, que tudo seria claro e “organizado”, tendo em vista que o que movia era uma paixão pelo desenho, pelas crianças, pela educação.

Assim como na pesquisa ou no desenho dessas crianças, que o importante era, então, o processo, o desenhar desse caminho também o foi. Hoje, me encontro exatamente como nessa imagem...

Figura 31: Hoje, a “desorganização” em que me encontro.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Bagunçada, aos olhos de alguns, reinventada e transformada aos meus olhos. Hoje, depois desse processo, às vezes um pouco doloroso, insensível e cruel, mas também gratificante e inspirador, saio com um olhar completamente outro sobre o fazer pesquisa, o fazer desenho, o fazer encontro, o fazer escrita.

Necessito dizer, ainda, algumas palavras. Início/finalizo, então, com o livro “Pra que serve a Arte?”:

Arte? Quem disse que arte serve para alguma coisa?

Eu acho que ela serve para a gente olhar. As vezes a gente também olha para ela e não vê nada. Não vejo, mas eu imagino, e quando eu imagino, eu invento coisas.

De onde vem a arte?

É tudo que vejo e sinto e que está dentro de mim. É um pensamento. Um pensamento que começa na cabeça e pode sair pela mão, pelos pés, pela voz ou pelo corpo todo para se tornar um teatro, uma pintura, um desenho, uma música ou uma dança. Ela vem de uma sensação que eu coloco para fora de mim. É tudo o que eu vivi e que faz parte de minha vida. E a vida faz parte de nós. E é assim com a arte também. Ela não existe fora de nós. Por isso, quando eu faço arte, faço com todo meu corpo.

Como eu faço arte com todo meu corpo? E corpo pensa?

Eu penso com o corpo todo: emoções, sentimentos, sensações, intuições, tudo faz parte de mim. Então a arte tem a ver com o coração e pensamento, que todo mundo tem, mas cada um tem o seu.

Quando eu penso em arte, por exemplo, eu sinto uma emoção e muitas ideias surgem. Elas chegam ao meu pensamento e se misturam com outras ideias. As vezes são tantas ideias... que eu não consigo guardar. E tudo fica muito confuso. Fica tão confuso, mas tão confuso, que eu começo a imaginar que com a arte eu posso dizer muitas coisas e ir para vários caminhos. Penso em histórias, lugares, pessoas... que moram aqui, ali, lá, do outro lado, do mesmo lado. Pertinho e longe de nós. Posso ir pra frente e pra trás no mesmo tempo, sem sair do lugar.

É outro jeito de dar sentido às coisas. É só imaginar. Porque a imaginação me ajuda a criar e me faz dançar com linhas e formas, cantar com cores, pintar com som, movimentar com imagens, dizer com palavras.

Então a imaginação serve para criar arte?

Claro, para criar arte a gente tem que imaginar e pensar, mas não é fazer qualquer coisa. O artista precisa imaginar o que ele vai criar. Quando ele acaba de fazer sua arte, pode ser que ela tenha ficado muito diferente do ele imaginou no começo.

Mas não tem problema, a primeira coisa que ele imaginou foi o ponto de partida para produzir sua arte. Cada artista tem um jeito diferente de fazer arte porque ela é que nem a gente... se todo mundo fosse igual, ninguém seria quem é quem.

Como assim?

O artista cria a partir das coisas que ele vê e conhece no mundo. E a sua criação é sempre única, porque traz seu jeito próprio de fazer arte. Seu jeito próprio de olhar para o mundo e seu jeito próprio de ser.

Depois disso tudo, a gente pode dizer que a arte serve para alguma coisa?

A gente pode dizer que a arte serve para ensinar a ver o mundo de outras maneiras...

(PEREIRA, BERNARDES e ALEIXO)

Poderia deixar com que somente essas palavras expressassem o que foi todo esse processo... poderia deixar com que finalizassem, temporariamente, meus pensamentos, emoções e encontros. Entretanto, me faltariam ainda alguns dizeres... Transformo, então, a obra “Pra que serve a arte? ”, de Ana C. Pereira, Rosvita K. Bernardes e Eliette Aleixo, em um jogo de perguntas e respostas do que significou essa pesquisa.

Pesquisa...desenhos...mapas... quem disse que servem para alguma coisa?

Eu acho que eles servem para a gente olhar. Às vezes a gente também olha para eles e nada vê. Não vejo, mas eu imagino, e quando eu imagino, eu invento coisas. Não só para olhar, servem para nos movimentar, para expressar... para nos fazer pensar.

De onde veio essa pesquisa?

É tudo que vejo e sinto e que está dentro de mim. É um pensamento. Um pensamento que começa na cabeça e pode sair pela mão, pelos pés, pela voz ou pelo corpo todo para se tornar um teatro, uma pintura, um desenho, uma música ou uma dança... ou uma escrita. Ela vem de uma sensação que eu coloco para fora de mim. É tudo o que eu vivi e que faz parte de minha vida. E a vida faz parte de nós. E é assim com a pesquisa também. Ela não existe fora de nós. Por isso, quando eu faço pesquisa, faço com todo meu corpo.

Como eu faço pesquisa com todo meu corpo? E corpo pensa? Como *Fib* e *Urso* se movimentaram?

Eu penso/ desenho com o corpo todo: emoções, sentimentos, sensações, intuições, tudo faz parte de mim. Então o pesquisar e o desenhar tem a ver com o coração e pensamento, que todo mundo tem, mas cada um tem o seu. Quanto ao processo do pesquisar, quando penso no que foi esse caminhar sinto uma emoção e muitas ideias surgem. Elas chegam ao meu pensamento e se misturam com outras ideias. Às vezes são tantas ideias... que eu não consigo guardar. E tudo fica muito confuso. Fica tão confuso, mas tão confuso, que eu começo a imaginar que não consegui transmitir “ao papel” tudo que devia. Quanto ao desenhar... é outro jeito de dar sentido às coisas. É só imaginar. Porque a imaginação me ajuda a criar e me faz dançar com linhas e formas, cantar com cores, pintar com som, movimentar com imagens, dizer com palavras.

Então a imaginação serviu para criar essa pesquisa?

Claro, para pesquisar a gente tem que imaginar e pensar, mas não é fazer qualquer coisa. O pesquisador precisa imaginar o que ele vai criar. Quando ele acaba de fazer, pode ser que ela tenha ficado muito diferente do que ele imaginou no começo. Pois é, e como ficou. Mas não tem problema, a primeira coisa que ele imaginou foi o ponto de partida para produzi-la. Cada pesquisador tem um jeito diferente de fazer seu pesquisar porque ela é que nem a gente... se todo mundo fosse igual, ninguém seria quem é quem.

Como assim? Não existe, então, um padrão a seguir?

Assim como o artista, o pesquisador cria e conduz sua pesquisa a partir das coisas que ele vê e conhece no mundo. E a sua criação é sempre única, porque traz seu jeito próprio de fazer. Seu jeito próprio de olhar para o mundo e seu jeito próprio de ser.

Depois disso tudo, a gente pode dizer que essa pesquisa serviu para alguma coisa?

A gente pode dizer que ela serviu para ensinar a ver o mundo de outras maneiras...serviu para se movimentar por entre os movimentos do desenhar, e inventar a partir desses mesmos movimentos gerados por corpos desenhantes. Corpos que desenharam e desenharam essa pesquisa.

Finalizo, com um trecho de uma mensagem deixada pela profa. Dra. Fernanda Macahiba... *“Livros, como poemas, voam. Não sabemos em quais corações irão pousar e quais circunstâncias farão dele a voz que precisa habitar os espaços internos e externos”*. Não sei onde essas escritas irão pousar e em quais circunstâncias, mas saio transformada por um processo pelo qual desenhei, durante um período de minha existência.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José Salmo Dansa de. **O começo é o fim pelo avesso**: a transposição da narrativa oral para o desenho infantil. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/busca_etds.php?strsecao=resultado&nrseq=5066@1>

Acesso em mai. de 2016.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 186-192, jun. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151680342008000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722010000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado. **Linguagens e desenho**: reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. Campinas-SP, 2002. 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000284875>>. Acesso em mai. de 2016.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado. **Linguagens e desenho infantil**: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas. Campinas-SP, 2008. 136f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000440527>>. Acesso em mai. de 2016.

ARAÚJO, Patrícia; FERNANDES, Rosina Inês. O Teste do Desenho da Figura Humana em Crianças Angolanas: Contribuições à Perspectiva da Psicologia Positiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 855-869, set. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932015000300855&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar**: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. São Paulo, 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-152645/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

BANDEIRA, Denise Ruschel; COSTA, Angelo; ARTECHE, Adriane. Estudo de validade do DFH como medida de desenvolvimento cognitivo infantil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 332-337, 2008. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722008000200020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

BERNARDES, Rosvita Kolb; PEREIRA, Verônica Mendes. Processos criativos: o que temos a aprender com as crianças?. In: Seminário Internacional, Redsolare Brasil, 2015. **As crianças, as linguagens da Natureza e cada um de nós: conexões e Relações com Reggio Emília**. Chapada de Diamantina, Bahia. Disponível em: <<http://issuu.com/redsolarebrasil/docs/informaçõesdetalhadas>>. Acesso em mai. de 2016.

BITTENCOURT, Marcelina Júlia Gomes. **A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças**. Florianópolis-SC, 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de comunicação e expressão.

BONCI, Estela Maria de Oliveira. **Uma janela aberta para a leitura do mundo: o desenho de crianças de 9/10 a partir de intervenções pedagógicas**. São Paulo, v. 3, n. 2, 2 f. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/C%C3%A1ssia/Downloads/Dialnet-UmaJanelaAbertaParaALeituraDeMundo-5113075.pdf>. Acesso em mai. de 2016.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho a escrita**. São Carlos: UFSCAR, 2011. 163f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

CAMPOS, Susie de Araújo. **O desenho e a linguagem computacional LOGO: promovendo o desenvolvimento de processos criativos**. Campinas-SP, 2000. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000197445>>. Acesso em mai. de 2016.

CARVALHO, Daniela Júlia; MAGALHÃES, Livia de Castro. A relação entre o desenho da figura humana e a coordenação visomotora em crianças pré-termo aos 6 anos de idade. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 15, n. 3, p. 98-105, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rto/article/view/13946/15764>>. Acesso em mai. de 2016.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, v. 7, p. 66-77, 2014.

DAMIANO, Gilberto A., OLIVEIRA, Wanderley C. Merleau Ponty e as relações entre corpo, percepção e expressão na infância. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (orgs). *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DERDYK, Edith (1989). **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4 ed.. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. 200 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1995.

DELIGNY, Fernand. **L'arachnéen et autres textes**. Paris: L'Arachnéen, 2008. Tradução Lara Malimpensa. São Paulo, 2015.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1029-1048, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

DIAS, Talita Pereira; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 313-322, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

DIBO, Monalisa. **Intervenção psicológica com mandalas**: técnica do desenho de mandala em um grupo de crianças de 8 a 12 anos, vítimas de abandono, moradoras em casa de abrigo. São Paulo, 2011. 331f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Católica de São Paulo – PUCSP.

DOMINGUEZ, Celi Rodriguez Chavez. **Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil**: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos. São Paulo, 2002. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24032010-160127/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chavez; TRIVELATO, Silvia Luiza Frateschi. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciência & Educação**. São Paulo, vol. 20, n. 3, 2014, p. 687-702. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251031804011>>. Acesso em mai. de 2016.

FERNANDES, Priscila Correia. Movimento de cultivar mato ou inventar uma pesquisa em educação. In: SCARELLI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia (org.). **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016. p.114-124.

FLORES-MENDOZA, Carmen E.; ABAD, Francisco J.; LELE, Álvaro José. Análise de itens do desenho da figura humana: aplicação de TRI. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 243-254, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

GAMA, Renata Lúcia de Assis. **Desenho**: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani. 2011, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade**. Campinas-SP, 2004. 202f. Tese

(Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321204>>. Acesso em mai. de 2016.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. Marília-SP, 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722005000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. (orgs.). **Entre linhas, formas e cores: Arte na escola**. Campinas: Papyrus, 2010.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2 ed. rev.. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOA, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LACERDA, Aroldo Dias. **Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental diante da atuação docente**. Minas Gerais, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Disponível apenas o resumo.

LAPA, Susy Groeger. **Desenhando o cuidado na perspectiva do escolar hospitalizado: uma contribuição para a enfermagem pediátrica**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado). Disponível apenas o resumo.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças?: refletindo sobre condições de produção cultural da infância**. Campinas-SP, 2001. 162f. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000217853>>. Acesso em mai. de 2016.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CARVALHO, A. M. P. O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. **Revista Eletrônica de Enseñanza de Las Ciências**, v. 7, n. 2, p. 337-348, 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART4_Vol7_N2.pdf>. Acesso em mai. de 2016.

LIMA, Maria Efigênia de Souza. **Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho**. 01/06/2012 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Disponível em:

<<http://educacaoprofissional.esy.es/Trabalhos/TD9140967070.pdf>> Acesso em mai. de 2016.

LINHARES, Maria Beatriz Martins et al. Desenvolvimento psicológico na fase escolar de crianças nascidas pré-termo em comparação com crianças nascidas a termo. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 109-117, abr. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722005000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

LINHARES, Maria Beatriz Martins et al. Prematuridade e muito baixo peso como fatores de risco ao desenvolvimento da criança. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 60-69, jul. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2000000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

LUCAS, Eduardo Alexander Júlio César Fonseca. **Os significados das práticas de promoção da saúde na infância**: um estudo cotidiano escolar pelo desenho infantil. São Paulo, 2013. 297f. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-07052013-163232/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

LUZ, Juliana Homem da; MARTINI, Jussara Gue. Compreendendo o significado de estar hospitalizado no cotidiano de crianças e adolescentes com doenças crônicas. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 65, n. 6, p. 916-921, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672012000600005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

MATOS, Sônia Regina da Luz. (Resenha) DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: 1 edições, 2015. In: **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-102, jul./dez. 2016.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Florence de Meredieu: tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 1. Disponível em: <<http://tragica.org/artigos/v8n1/miguel.pdf>>. Acesso em 19 de junho de 2017.

MORAIS, Fernanda Pedrozo de. **Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios**. Santa Catarina, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade – Faculdade Biblioteca Central da UDESC. Disponível apenas o resumo.

NOVALO, Elaine Shizue et al. A afecção vestibular infantil: estudo da orientação espacial. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 519-531, dez. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462007000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança,

desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro- Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178 set./dez. 2012.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná uma renovação no conceito das exposições escolares (1943). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 375-398, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782014000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

PEREIRA, Ana C. C.; BERNARDES, Rosvita Kolb; ALEIXO, Eliette. **Pra que serve a arte?**

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: [s.n.], 2005. 403 p.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. O corpo também vai a escola? As atividades Bioexpressivas e a educação da criança. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (orgs). *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEZO, Maria Antonieta del Pino. **Do squiggle da consulta terapêutica ao desenho coletivo na intervenção institucional**. São Paulo, 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-11122009-111235/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

PROFICE, Christiane Cabicieri et al. Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 529-539, set. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722013000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

RAPOSO, Fernanda Coutinho Lopes. **Relações visuais formais presentes no desenho e na escrita de crianças na educação infantil**- um estudo de caso. Espírito Santo, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível apenas o resumo.

RIBEIRO, Karla Carolina Silveira et al. Representações sociais da depressão no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 417-430, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

RIOS, Ana Maria Galvão. **Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã**. São Paulo, 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codarquivo=8224>. Acesso em mai. de 2016.

ROSA, Helena Rinaldi. **Teste Goodenough-Harris e indicadores maturacionais de Koppitz para o desenho da figura humana**: estudo normativo para crianças de São

Paulo. São Paulo, 2006. 198f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01102006-162329/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

SCADUTO, Alessandro Antônio. O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 1, p. 163-164, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712013000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

SCARELI, Giovana. Chapeuzinho Vermelho e os (in)significantes desenhos infantis. *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 148-154, 2013.

SCARELI, Giovana; RESENDE, Cássia de Sousa. *Desenho infantil: o estado da arte sobre o tema no Brasil (2000-2015)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São João del Rei. São João del Rei, 92p. 2016.

SCHNEIDER, Marta Inês. “**A arte é feita com sangue, espírito e tumulto de amor**”: um estudo das reflexões de Mário de Andrade sobre arte e educação. Campinas-SP, 2002. 92f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000257428>>. Acesso em mai. de 2016.

SILVA, Fática Suely Barbosa da. **Representação social do corpo no desenho de escolares**. Bahia, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Disponível apenas o resumo.

SILVA, Iara G.; SANTOS, António J. Qualidade da vinculação e modelo interno de funcionamento do Self, em crianças vítimas de queimaduras. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. III, n. 3, p. 85-93, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087402832011000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

SILVA, Josianne Maria Mattos da. O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. *Fractal*, **Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 447-456, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000800016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

SILVA, Nadja Maria Vieira da; VASCONCELOS, Angelina Nunes de. O self dialógico no desenho infantil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 346-356, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

SOUZA, Silvia Helena Virote de. A criança e a expressão do pensamento através do grafismo. **Revista Thema**. Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, 23f. 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/135/72>>. Acesso em mai. de 2016.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/SOUZA-Solange-Jobim-Infancia-e-Linguagem.pdf>>. Acesso em nov. 2018.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 61-80, julho/2002.

TAFNER, Aline Moreira da Silva. **Oficina expressiva de desenho e pintura com crianças e adolescentes abrigados e seu cuidado**. São Paulo, 2013. 251f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-19072013-103505/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho Infantil**: Contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. 01/04/2011 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062011-123124/pt-br.php>>. Acesso em mai. de 2016.

VALENTE, Tamara da Silveira. **Desenho figurativo**: uma representação possível do espaço (aspectos cognitivos do desenho figurativo de crianças de 4 a 10 anos). Campinas-SP, 2001. 362f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235585>>. Acesso em mai. de 2016.

VILHENA, Junia de et al. Medos infantis, cidade e violência: expressões em diferentes classes sociais. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 171-186, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

WECHSLER, Solange Muglia et al. Desenho da figura humana: análise da prevalência de indicadores para avaliação emocional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 411-418, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722011000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

WECHSLER, Solange Muglia et al. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. **Avaliação Psicol.**, São Paulo, vol. 1, p. 29-38, 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/C%C3%A1ssia/Downloads/DialnetValidadeDoDesenhoDaFiguraHumanaParaAvaliacaoCognit-5115854.pdf>>. Acesso em mai. 2016.

WUNDER, Alik. Das imagens que movem o pensar. In: SCARELLI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia (org.). **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 12-31.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14135382015000400427&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em jun. 2016.

Apêndices

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle)

Prezado responsável pelo participante,

Sua criança está sendo convidada a participar da pesquisa “Invenções com movimentos do desenhar”, desenvolvida por Cássia de Sousa Resende Reis, com orientação da Prof^a. Dr^a Priscila Correia Fernandes, através do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei. Movidas pela limitação do tratamento do desenho como sendo apenas um produto, na limitação de tratá-lo a partir de, necessariamente, categorias psicologizantes, à falta de atenção à esse processo, que surgem as inquietações desta pesquisa. O pressuposto que nos orienta é o de que o desenho deve ser visto como ação criadora, potente e inventiva e não como instrumento de análise psicológica ou cognitiva. Para isso, habitaremos territórios, lançaremos dispositivos que nos darão possibilidades de pensar junto, inventaremos mapas com os movimentos do desenhar, sendo este, o objetivo da presente pesquisa, que é o inventar e construir mapas a partir dos movimentos do desenhar por crianças.

A participação da sua criança é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Ele não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, sua e/ou de sua criança. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você e/ou sua criança poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento. No presente projeto, o nome da sua criança será preservado e utilizaremos de nomes fictícios.

A participação da sua criança consistirá em participar de dois encontros, realizados em data e local escolhido por você, com a duração de, aproximadamente, 1 hora cada e poderá ser interrompido por solicitação do participante. Esses encontros acontecerão em locais previamente escolhidos, tanto por você quanto à sua criança. Utilizaremos, para isso, como materiais, papéis, lápis de colorir, tinta, giz de cera, canetinha, dentre outros. O uso dos materiais citados é considerado seguro e eu, a pesquisadora responsável, Cássia de Sousa Resende Reis, estarei junto todo tempo, comprometendo-me a zelar pela segurança das crianças, dando toda assistência necessária.

Os riscos dessa pesquisa são limitados, os encontros serão realizados em locais escolhidos previamente pelo responsável, com a presença dos mesmos, se assim achar melhor, e não divulgaremos os nomes das participantes, bem como suas imagens. Tanto a gravação quanto as fotografias servirão como disparadores para a escrita do texto final, sem a intenção de divulgá-las. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Os nomes das menores, bem como suas imagens, serão preservados. Além disso, vocês têm assegurado o direito a

ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

As informações obtidas nos encontros, além de utilizados na dissertação da pesquisadora, podem ser publicados e divulgados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, assim como ao público participante, deixando claro que tanto a gravação quanto as imagens não serão divulgadas. Com esses dados, construídos a partir dos encontros, inventaremos e construiremos mapas dos movimentos da criança, no ato de seu desenhar, aos quais, servirão como reflexões e análises acerca do tema principal da pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a equipe de pesquisadores à disposição para eventuais esclarecimentos.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Os custos relativos à pesquisa serão arcados pela pesquisadora.

Como benefício direto, ou indireto, aos participantes, proporcionaremos a eles a oportunidade de contribuir para reflexões e estudos referentes a área da Educação e do desenho, enriquecendo discussões.

Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo ou sobre os direitos da criança como participante o estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderás entrar em contato com os pesquisadores.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598

e-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com a pesquisadora responsável:

Cássia de Sousa Resende Reis

E-mail: cassiadesua@hotmail.com Telefone: (32)991384983

Eu, Cássia de Sousa Resende Reis, Brasileira, Casada, residente à Rua Primavera, n 105, Lagoa Dourada- MG, Cpf 10350388628 e Rg 17.345.051, comprometo-me a cumprir todas essas informações, estando ciente de todas minhas obrigações perante as normas desse termo. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa assim como pela pesquisadora responsável e sua orientadora.

Eu _____, CPF _____, RG _____
_____, Brasileira, (estado civil, residente) á

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação da minha filha na pesquisa, através do presente termo. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e compreendo que a duração de tais procedimentos será definida de acordo com minha disponibilidade. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa assim como pela pesquisadora responsável e sua orientadora.

São João del-Rei, ____ de _____ de 20__.

Prof. Dr^a Priscila Correia Fernandes

Cássia de Sousa Resende Reis

Responsável da participante da pesquisa