

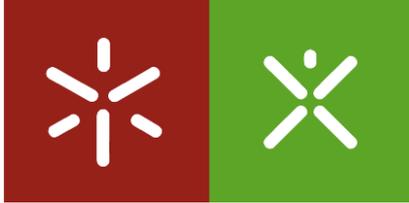
Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Teresa Alexandra Fonseca Moreira Lobo Martins

A Voz desenhada e a Vez colorida da Infância

Setembro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Teresa Alexandra Fonseca Moreira Lobo Martins

A Voz desenhada e a Vez colorida da Infância

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Tecnologias de Informação e
Comunicação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Setembro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

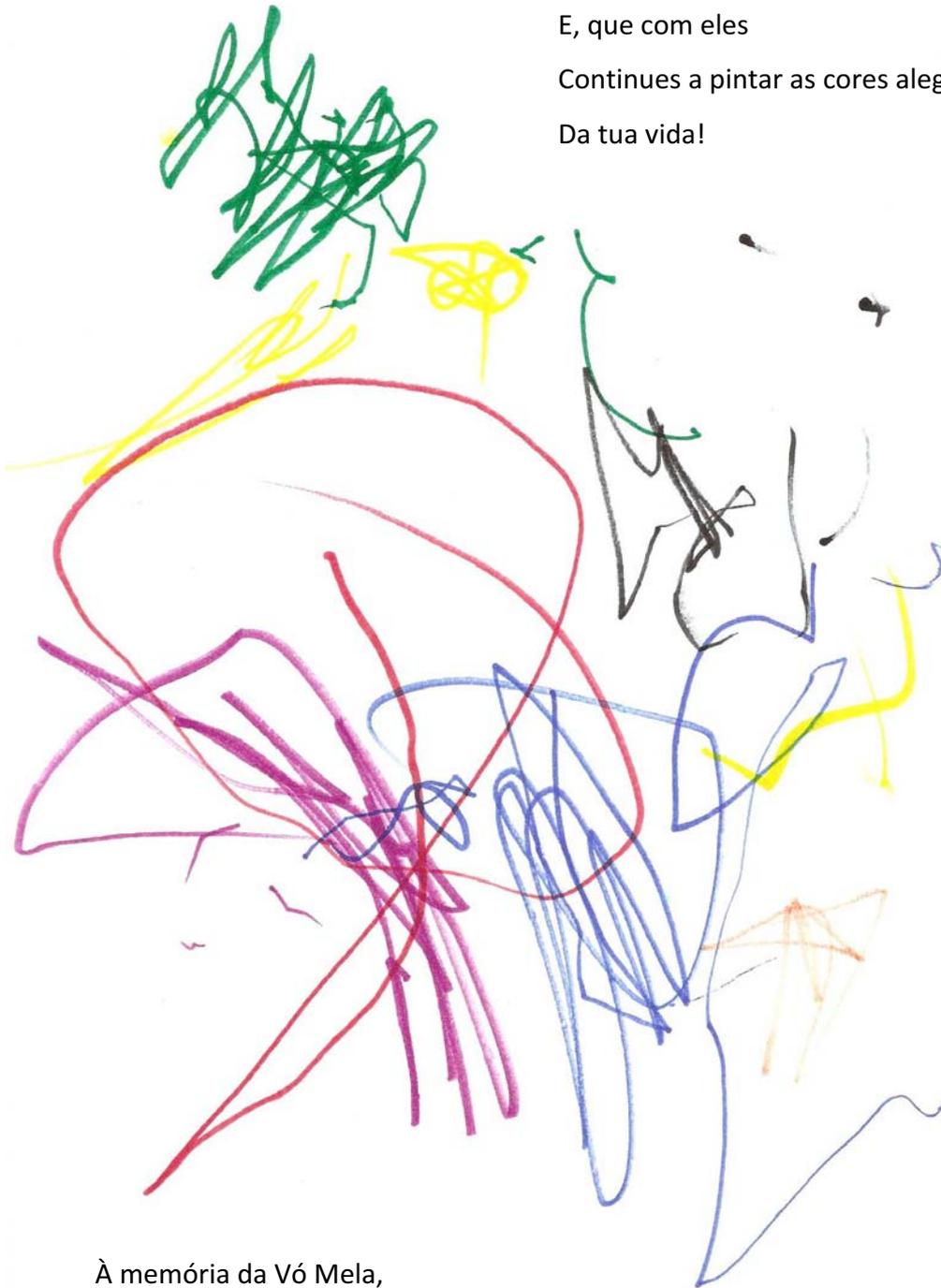
Assinatura: _____

Seria difícil pensares
Que este simples papel
São os riscos da minha vida,
As cores das minhas ideias
E as formas da minha expressão?

Eu percebo-o
E tu também o podes perceber
Se tu quiseres eu posso
Te ensinar a ler!

À Bia...

Que os teus desenhos
Sejam para nós
Um fantástico momento de expressão
E, que com eles
Continues a pintar as cores alegres
Da tua vida!



À memória da Vó Mela,

porque sempre me encorajou a concretizar este sonho...

Ao terminar este percurso, gostaria de agradecer, com as cores do mundo, a todos os que me acompanharam:

Em primeiro lugar, gostava de agradecer às crianças que tornaram esta “tela” possível. Pois, conjuntamente pintamos com os tons do arco-íris este percurso, e em cada cor colocamos a vez e a voz das crianças. Muito obrigada “Borboletas”

Ao meu orientador, Professor Manuel Sarmiento, pelo que me ensinou, pelos sorrisos e pela calma transmitida, perante a minha ansiedade... pelo exemplo... pela sua dedicação “ao desenho infantil”...

Às minhas colegas de Mestrado, deste e de outros continentes (Nayana), pela simpatia, incentivo e coragem transmitidas, em especial à Vera, à Rosa e à Catarina, pelos longos telefonemas de “troca de saberes” e pela amizade que perdura...

Aos meus colegas Educadores e Professores, pelo reconhecimento, pela importância e pelo incentivo ao longo deste percurso

Aos meus Amigos, pelo apoio e amizade... À Becas, pela cumplicidade, interesse e paciência... à Xana, pela coragem e incentivo... à Paula, pelo exemplo e troca de experiências... ao Vítor, pura e simplesmente pela amizade, pela cumplicidade, pela disponibilidade e preocupação... ao Pedro pelo incentivo e pelas palavras: “Precisas de ajuda?” e “Posso ajudar?”... ao Delfim, pelo encurtar de distâncias, por se tornar presente aqui, pelas escutas atentas... ao Luís, pelo companheirismo, pelos diálogos, pelas partilhas e, pela amizade que agora começou...

À minha Família, pelo interesse, pelo ânimo e pelo incentivo. Pela preocupação da Júlia e do Manel, pelos telefonemas da Carla e da Susana, pelas conversas, entusiasmo e o acreditar da Tia Alice.

Aos meus Pais, pois tornaram este “sonho” real, e nunca me deixaram desistir, mesmo quando tudo corria “menos bem”. Obrigada Pai, por desde cedo dares importância aos meus desenhos e pintares comigo... pelas leituras atentas e muito mais. Mãe obrigada pela determinação e apoio, entre outras muitas coisas.

Aos meus irmãos Rui, Ani e Pedro, cunhados Luisa, Fred e Andreia, pela compreensão, pelas palavras de incentivo. À Andreia, também, pelo caminho e experiência partilhada e pelo “escreve!” que me motivou... ao Pedro pela paciência e apoio nas minhas dúvidas informáticas.

À minha sobrinha Beatriz, pelos convites para brincar e fazer uma pausa, na hora certa... por simplesmente seres quem és... pelo teu sorriso encantador... pela tua alegria de viver!

Ao Johnny, por seres o primeiro a acreditar... pelo conforto, apoio e carinho... pela companhia e paciência... pelo amor com que me acompanhas diariamente... por este percurso ser também “um pouco teu”!

“A voz desenhada e a vez colorida da Infância” constitui uma análise sociológica do desenho infantil.

A Sociologia da Infância possibilita uma maior visibilidade à infância e, os desenhos das crianças são considerados como formas de expressão simbólica – de um grupo social do tipo geracional.

A “tela” onde conjuntamente desenhamos, assenta em metodologias participativas e observação etnográfica. As “cores” deste percurso foram “pintadas” por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no Jardim-de-infância de Pedras Rubras, na Maia.

A análise sociológica do desenho infantil tende a afastar-se de análises realizadas noutras áreas científicas, embora exista um diálogo interdisciplinar. A tipologia e o processo de análise são distintos dos realizados nessas mesmas áreas: não pretendo analisar as fases de evolução do desenho infantil, mas sim, analisar os desenhos conjuntamente com as crianças/autoras, os contextos, as relações e acções sociais que decorrem a par destas produções. A perspectiva da criança, a sua cultura e as condições sociais da mesma são consideradas, e o “colorido” dos desenhos vai surgindo, dando ênfase ao acto de criação cultural e, à forma de acção social.

“The drawn voice and the colored childhood” is meant to constitute an sociological analysis of child painting.

Sociology allows a better understanding of the childhood and the children paintings are faced as expression symbols of this social group (generation type).

The “screen” that we have shared in our paintings, relies on active methodologies and ethnographic observation. The “colors” of this journey were painted by three to six years-old children of the kindergarten of Pedras Rubras, Maia.

Sociological analysis of child paintings/drawings is clearly distinctive from other scientific areas, though keeping a multidisciplinary dialog. The typology and analysis process are dissimilar from the ones done before: my goal is not to explore the milestones of the children drawings, but to scrutinize the drawings along with the children/authors, their context, the relation-ships and social interventions that happen during these production. The child point of view, culture and social reality are highly considered and the “colors” of the drawings start to appear, highlighting the cultural creation and the social involvement.

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.	xi
1 – Uma tela tom cru...	1
2 - Os Primeiros riscos e rabiscos...	7
3 – Algumas tintas...alguns pincéis...	19
4 – Uma pincelada uma voz...	31
...uma cor uma acção...	37
5 - ...um desenho uma participação...	43
6 – Uma tela de cores na vida da criança	103
7 – Algumas molduras	111
8 – As obras de Arte...	115
Anexo 1 – Desenhos Temáticos	117
Anexo 2 – Desenhos Espontâneos	173
Anexo 3 – Autorizações das Crianças	191

Índice de Imagens

Imagem 1 - Escola EB1/JI de Pedras Rubras	9
Imagem 2 - JI de Pedras Rubras	11
Imagem 3 - Sala de Actividades do JI	17
Imagem 4 – Autorização das crianças	34

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização por Género	12
Gráfico 2 - Caracterização por Faixa Etária	13
Gráfico 3 - Anos de Frequência em JI	13
Gráfico 4 - Composição do Agregado Familiar	13
Gráfico 5 - Nível de Instrução da Família	14
Gráfico 6 - Sectores Profissionais das Famílias	14

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – Semana do Pai	54
Fotografia 2 – Semana da Mãe	54
Fotografia 3 – Feira do Livro	55
Fotografia 4 - Desenho Colectivo - Registo Gráfico do poema "A Sopa de Letras", do Livro "O Pássaro da Cabeça"	58
Fotografia 5 – Projecto Nacional de leitura	83
Fotografia 6 – Projecto Nacional de leitura	83
Fotografia 7 – Fantoques de dedo	83
Fotografia 8 – Fantoques de dedo	83
Fotografia 9 – Projecto Nacional de Leitura	93
Fotografia 10 – Projecto Nacional de Leitura	93
Fotografia 11 – Projecto Nacional de Leitura	93
Fotografia 12 – Confecção de pipocas	93
Fotografia 13 – Projecto Nacional de Leitura	94
Fotografia 14 – Projecto Nacional de Leitura	94
Fotografia 15 – Projecto Nacional de Leitura	95
Fotografia 16 – Projecto Nacional de Leitura	103
Fotografia 17 – Projecto Nacional de Leitura	103
Fotografia 18 – Projecto de Sala – Histórias Tradicionais com a personagem "Lobo"	104

Fotografia 19 – Pintura de carnaval nas mãos das crianças	104
Fotografia 20 – A Roda dos Alimentos – desenho colectivo	105
Fotografia 21 – Globo Terrestre e os continentes – Trabalho colectivo	106
Fotografia 22 – Identificação de “A sala das borboletas” – pintura colectiva	106
Fotografia 23 – Carta para o Pai Natal	106
Fotografia 24 – Árvore de Natal - sala das Borboletas	107
Fotografia 25 – Retrato “O meu Pai”	107
Fotografia 26 – Retrato “A minha Mãe”	108
Fotografia 27 – Pintura Colectiva – Semana do Ambiente	108

Índice de Desenhos

Desenho 1 - História "Maria Castanha" - Alexandre, 4 anos	49
Desenho 2 - Lenda de São Martinho - Diogo Filipe, 4 anos	49
Desenho 3 - Lenda de São Martinho – Maria, 5 anos	50
Desenho 4 – História “Maria Castanha” – Carolina, 4 anos	50
Desenho 5 - História "Maria Castanha" - David Malheiro, 5 anos	50
Desenho 6 - Tema Livre - Diogo Filipe, 5 anos	50
Desenho 7 - Tema Livre - Iara, 5 anos	51
Desenho 8 - Tema Livre - Diogo Miguel, 5 anos	52
Desenho 9 – Tema Livre - Gonçalo, 5 anos	52
Desenho 10 – Tema Livre - Iara, 5 anos	60
Desenho 11 - Tema Livre - Carolina, 4 anos	60
Desenho 12 - Lenda de São Martinho – Catarina, 5 anos	61
Desenho 13 - Lenda de São Martinho - Rui, 6 anos	61
Desenho 14 - Tema Livre - Ana Filipa, 4 anos	62
Desenho 15 - Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai - Ângela, 5 anos	62
Desenho 16 - Tema Livre - Ana Filipa, 4 anos	62
Desenho 17 - Tema Livre - Maria, 5 anos	62
Desenho 18 - Lenda de São Martinho - Tiago Ferreira, 5 anos	63
Desenho 19 - Lenda de São Martinho - Diogo Gomes, 5 anos	63
Desenho 20 - Tema Livre - Mariana, 6 anos	64
Desenho 21 - Tema Livre - Catarina, 5 anos	64
Desenho 22 - Tema Livre - Catarina, 5 anos	65
Desenho 23 – Tema Livre - Bruna, 5 anos	65
Desenho 24 - Tema Livre - Diogo Gomes, 6 anos	65
Desenho 25 – Tema Livre - Rui, 6 anos	65
Desenho 26 - Tema Livre - Catarina, 5 anos	66
Desenho 27 – Tema Livre, David Luís, 5 anos	68
Desenho 28 – Tema Livre, David Faria, 4 anos	69
Desenho 29 – Tema Livre, Ângela, 5 anos	70
Desenho 30 – Tema Livre – Bruna, 5 anos	71
Desenho 31 – Tema Livre – Maria, 6 anos	72

Desenho 32 – Tema Livre – Ricardo, 6 anos	74
Desenho 33 – Tema Livre – Susana, 4 anos	74
Desenho 34 – Magusto – Alexandre, 4 anos	77
Desenho 35 – História “A Fada Palavrinha” – Iara, 5 anos	78
Desenho 36 – Magusto – Rui, 5 anos	78
Desenho 37 – História “Maria Castanha” – Daniela, 3 anos	78
Desenho 38 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos	78
Desenho 39 – Magusto – Ângela, 5 anos	79
Desenho 40 – História “Maria Castanha” – Diogo Gomes, 5 anos	79
Desenho 41 – Tema Livre – Carolina, 4 anos	79
Desenho 42 – História “Maria Castanha” – Maria, 5 anos	79
Desenho 43 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Iara, 5 anos	79
Desenho 44 – Tema Livre – Bruna, 5 anos	80
Desenho 45 – Tema Livre – Mariana, 6 anos	80
Desenho 46 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Tiago Ferreira, 6 anos	81
Desenho 47 – Magusto – Maria, 5 anos	81
Desenho 48 – História “Maria Castanha” – Rui, 6 anos	82
Desenho 49 – Fantoques de dedo – David Luís, 5 anos	84
Desenho 50 – Fantoques de dedo – David Faria, 4 anos	84
Desenho 51 – Fantoques de dedo – Gonçalo, 5 anos	84
Desenho 52 – Fantoques de dedo – Diogo André, 4 anos	84
Desenho 53 – Fantoques de dedo – Tiago Ferreira, 5 anos	84
Desenho 54 – Fantoques de dedo – Iara, 5 anos	84
Desenho 55 – Tema Livre – Catarina, 5 anos	85
Desenho 56 – Tema Livre – Iara, 5 anos	85
Desenho 57 – Tema Livre – Diogo Gomes, 5 anos	85
Desenho 58 – Tema Livre – Bruna, 5 anos	86
Desenho 59 – Tema Livre – Iara, 5 anos	86
Desenho 60 – Tema Livre – Mariana, 6 anos	86
Desenho 61 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos	86
Desenho 62 – Tema Livre – Catarina, 5 anos	86
Desenho 63 – Tema Livre – Iara, 5 anos	86
Desenho 64 – Tema Livre – Rui, 6 anos	87
Desenho 65 – Tema Livre – Mariana, 6 anos	87
Desenho 66 – Tema Livre – Carolina, 4 anos	87
Desenho 67 – Tema Livre – Rui, 6 anos	87
Desenho 68 – História “Os Três Porquinhos” – Iara, 5 anos	88
Desenho 69 – História “Os Três Porquinhos” – Maria, 5 anos	88
Desenho 70 – História “Os Três Porquinhos” – Tiago Ferreira, 5 anos	88
Desenho 71 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Bárbara, 5 anos	88
Desenho 72 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Rui, 5 anos	89
Desenho 73 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Diogo Gomes, 5 anos	89
Desenho 74 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Mariana, 5 anos	89
Desenho 75 – Tema Livre - Rui, 6 anos	90
Desenho 76 – Tema Livre - Rui, 6 anos	90

Desenho 77 – Tema Livre – Diogo Gomes, 6 anos	90
Desenho 78 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos	90
Desenho 79 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos	91
Desenho 80 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos	91
Desenho 81 – Tema Livre – Ana Filipa, 4 anos	91
Desenho 82 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos	91
Desenho 83 – História “Maria Castanha” – Bárbara, 5 anos	91
Desenho 84 – Cortejo de Carnaval – Maria, 5 anos	92
Desenho 85 – Cortejo de Carnaval – Bárbara, 5 anos	92
Desenho 86 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Maria, 5 anos	92
Desenho 87 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Mariana, 5 anos	92
Desenho 88 – Tema Livre – Catarina, 5 anos	92
Desenho 89 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos	92
Desenho 90 – Confeção de Pipocas – Catarina, 5 anos	94
Desenho 91 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Maria, 5 anos	94
Desenho 92 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Rui, 6 anos	94
Desenho 93 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Catarina, 5 anos	94
Desenho 94 – Confeção de Pipocas – Tiago Ferreira, 5 anos	95
Desenho 95 – Confeção de Pipocas – Diogo Gomes, 5 anos	95
Desenho 96 – Confeção de Pipocas – David Malheiro, 5 anos	95
Desenho 97 – Confeção de Pipocas – Maria, 5 anos	96
Desenho 98 – Fantoches de dedo – Maria, 5 anos	96
Desenho 99 – Cortejo de Carnaval – Ângela, 5 anos	97
Desenho 100 – Cortejo de Carnaval – Tiago Ferreira, 5 anos	97
Desenho 101 – Magusto – Rui, 5 anos	97
Desenho 102 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos	98
Desenho 103 – Magusto – Catarina, 5 anos	98
Desenho 104 – Teatro Eli – David Faria, 4 anos	100
Desenho 105 – Tema Livre – Diogo Filipe, 5 anos	100
Desenho 106 – História “Maria Castanha” – David Malheiro, 5 anos	100

Índice de Pormenores de Desenhos

Pormenor de Desenho 1 – Bruna, 5 anos	75
Pormenor de Desenho 2 – Catarina, 5 anos	76
Pormenor de Desenho 3 – Carolina, 4 anos	76
Pormenor de Desenho 4 – David Malheiro, 5 anos	76
Pormenor de Desenho 5 – Diogo André, 4 anos	76
Pormenor de Desenho 6 – Rui, 6 anos	76
Pormenor de Desenho 7 – David Faria, 4 anos	76
Pormenor de Desenho 8 – Ricardo, 5 anos	76

Pormenor de Desenho 9 – Daniela, 3 anos	81
Pormenor de Desenho 10 – David Faria, 4 anos	81
Pormenor de Desenho 11 – David Malheiro, 5 anos	81
Pormenor de Desenho 12 – Diogo Gomes, 5 anos	81
Pormenor de Desenho 13 – Rui, 6 anos	81
Pormenor de Desenho 14 – Rui, 6 anos	82
Pormenor de Desenho 15 – Carolina, 4 anos	82
Pormenor de Desenho 16 – Mariana, 5 anos	82
Pormenor de Desenho 17 – Catarina, 5 anos	82
Pormenor de Desenho 18 – Carolina, 4 anos	82
Pormenor de Desenho 19 – Carolina, 4 anos	87
Pormenor de Desenho 20 – Rui, 6 anos	87
Pormenor de Desenho 21 – Diogo Gomes, 5 anos	87
Pormenor de Desenho 22 – Catarina, 5 anos	87
Pormenor de Desenho 23 – Bruna, 5 anos	87
Pormenor de Desenho 24 – Diogo Gomes, 5 anos	89
Pormenor de Desenho 25 – Ana Filipa, 4 anos	89
Pormenor de Desenho 26 – Catarina, 5 anos	89
Pormenor de Desenho 27 – Catarina, 5 anos	89
Pormenor de Desenho 28 – Carolina, 4 anos	89
Pormenor de Desenho 29 – Diogo Gomes, 5 anos	89
Pormenor de Desenho 30 – Iara, 5 anos	96
Pormenor de Desenho 31 – Tiago Ferreira, 5 anos	96
Pormenor de Desenho 32 – Maria, 5 anos	96
Pormenor de Desenho 33 – Carolina, 4 anos	99
Pormenor de Desenho 34 – Rui, 6 anos	99
Pormenor de Desenho 35 – Catarina, 5 anos	99
Pormenor de Desenho 36 – Carolina, 4 anos	99
Pormenor de Desenho 37 – Rui, 6 anos	99
Pormenor de Desenho 38 – Bárbara, 6 anos	99
Pormenor de Desenho 39 – Iara, 5 anos	99
Pormenor de Desenho 40 – Maria, 5 anos	99
Pormenor de Desenho 41 – Maria, 5 anos	100
Pormenor de Desenho 42 – Diogo Gomes, 5 anos	100
Pormenor de Desenho 43 – Bárbara, 6 anos	100
Pormenor de Desenho 44 – Catarina, 5 anos	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Desenhos Temáticos	117
A – Tema: Confeção de Pipocas	119
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos	123
B – Tema: Cortejo de Carnaval	125
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	127
C – Tema: Fantoques de dedo	129
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos	131
D – Tema: História “Os três Porquinhos”	133
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	136
E – Tema: História “A Fada Palavrinha”	138
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos	141
F – Tema: História “O Lobo Mau Xau-xau”	145
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	149
G – Tema: História “Maria Castanha”	151
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos	155
H – Tema: Lenda de São Martinho	157
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	159
I – Tema: Magusto	161
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	163
J – Tema: O que mais gosto de fazer com o Pai	165
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	167
L – Tema: Teatro “ELI – a elefanta Bebê”	169
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	171

Anexo 2 – Desenhos Espontâneos	173
A – Tema: Natureza	175
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos	177
B – Tema: Cidade	179
1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos	185
Anexo 3 – Autorizações das Crianças	191

1 – Uma tela tom cru...

“A tela de tua vida tu mesmo pintas. És o pincel, e o mundo, o papel. Tua atitude é a tinta com que pintas a própria vida. Pinte uma tela multicolorida de tua vida. Use tintas branca, preta, multicores na tela. Pinte o arco-íris, a íris dos olhos, tela do mundo. A vida é uma tela e tem as cores que sobre ela se pinta. Somos o pintor, o mundo é a tela.”

Adalberto Antônio de Lima

Como “uma tela tom cru” inicio este percurso, onde os riscos e rabiscos surgem, em que cada criança dá o seu contributo... com gestos, olhares, expressões, pedaços de tinta que inscrevem num papel – emoções, vivências e opiniões.

Este percurso pretende ser: um aglomerado de cores, tantas quanto as expressões de cada criança; um desenho criativo e apelativo, tanto quanto a infância e a criança merecem o nosso apreço, consideração e respeito.

Contemporaneamente assisto ao surgimento da “criança sociológica”, resultando de uma interpretação das crianças, tendo como base teorias das ciências sociais – isto é, uma reinterpretação de teorias já existentes, onde a categoria geracional se torna evidente e compreendida.

A infância passa a ter definições e conceitos diferentes, já não é “a idade da não-fala”, “a idade da não-razão”, “a idade do não-trabalho”; a infância é, de facto, como refere Sarmiento: “uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.” (2008: 10)

Tendo como pedra basilar a definição de infância supracitada, esta dissertação assenta numa perspectiva sociológica onde a investigação surge lado a lado com as crianças – não como objectos, mas sim, como sujeitos de conhecimento; onde a vez e a voz de cada e todas as crianças é escutada, utilizando metodologias participativas, entendendo as crianças como parceiras da própria investigação.

Algumas questões se levantam, ao longo dos anos, em múltiplos jardins-de-infância, com múltiplas crianças, quando trabalhamos conjuntamente com elas. E, por este facto, sentimos necessidade de reflectir e reajustar múltiplas atitudes, enquanto educadores, enquanto parceiros, enquanto pessoas. E, pelas práticas ao longo dos anos exercidas, surgem reflexões, questões que vão fazendo parte do quotidiano do educador, suscitando um interesse maior em aprofundá-las.

Algumas questões foram surgindo, foram-se transformando, levando-me ao problema central desta dissertação – o desenho infantil – onde o problema surge em três questões que se complementam: O tempo e o espaço da voz infantil através do desenho; O desenho infantil como forma de expressão; O que a criança transmite através do desenho - o que sabe, o que sente, o que pensa e como age.

Muitas são as perspectivas metodológicas que os investigadores, no âmbito da sociologia, podem adoptar. Um dos métodos utilizados diz respeito à investigação qualitativa, onde se podem englobar inúmeras estratégias de investigação, nomeadamente a observação participante, o que penso adequar-se a este tipo de dissertação.

Com a observação participante, pretendo compreender, auscultar e partilhar a perspectiva das crianças - com um contacto aprofundado, num contexto de jardim-de-infância – acerca do desenho infantil. Pressupõe-se a observação da elaboração de desenhos, bem como a análise conjunta dos desenhos.

Falo em métodos observacionais com crianças, no acto de produção do desenho, bem como a análise iconográfica dos mesmos.

Penso que a metodologia que mais se adequa a este tipo de investigação é a observação etnográfica com crianças, no contexto de jardim-de-infância, centrada nas práticas das crianças. No que concerne a esta metodologia, penso ser oportuno referir que propiciará momentos de reflexão com base em dados recolhidos – palavras, citações e imagens – o mais fielmente possível, num processo em que investigador e crianças serão de facto parceiros da investigação.

“O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos

significados.” (Bogdan e Biklen, 1994: 70) Não pretendo confirmar ou infirmar hipóteses, mas sim, construir um processo que ganhe forma à medida que se recolhem e reflectem as “expressões” das crianças.

É meu fim último, perceber o que as crianças desenham, o modo como o fazem, o que pretendem exprimir, e como interpretam as suas próprias expressões, quer através de desenhos livres quer através de desenhos propostos.

Será relevante recordar que:

“É sabido que a criança ao desenhar transmite os seus pensamentos sentimentos, interesses, valores culturais, regista percepções, vontades, imaginação, memória, enfim, as imagens figurativas do desenho da criança não são colocadas numa relação somente com o mundo exterior, o mundo interior é também representado.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 29)

Opto, na análise de dados, pela técnica de análise de conteúdo, tendo como linha de pensamento a apresentada por Laurence Bardin: “(...) a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (1977: 44), enquanto técnica de pesquisa, de tratamento de informação – de todos os desenhos das crianças.

“A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). (...) que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos(...)” (Bardin, ibidem: 46)

Após a recolha e análise de desenhos livres e temáticos irei classificá-los por assuntos ou temas, isto é, irei criar: “ (...) categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo.” (ibidem: 46)

Com base na classificação realizada, elaborei quadros de categorização onde para além do género e faixa etária, são visíveis as diferentes categorias criadas para a análise de cada desenho. Os quadros estão organizados por temas, quer os desenhos solicitados ou propostos pelo adulto (anexo 1), quer os desenhos relacionados com as actividades desenvolvidas, bem como os desenhos espontâneos (anexo 2).

Pretendendo que o processo fosse, de facto, um processo construído conjuntamente com as crianças, englobarei desta forma, quer a definição de temas para os desenhos (opção e definição democrática de temas a desenhar - planificação), quer o desenvolvimento e métodos de realização – prática.

Podem ser inúmeros os temas a serem tratados – quer propostos, quer planificados conjuntamente – estou convicta que inicialmente tenho que trabalhar um ou outro tema proposto e, ao longo do tempo, os temas começam a surgir com base numa partilha e opinião conjunta – eixos temáticos de análise.

Sempre que possível a apresentação de um tema é abordada não somente da forma oral, mas Tentarei criar e recriar materiais (fantoques, slides, transparências, PowerPoint, personagens) para a apresentação/exploração de um tema – proposto ou acordado com as crianças.

Neste momento, penso ser oportuno elaborar uma síntese de capítulos, para uma melhor compreensão da organização desta dissertação.

Após “Uma tela tom cru...” com a introdução ao tema desta dissertação, vamos observar “Os primeiros riscos e rabiscos...” – na qual é elaborada a caracterização do Jardim-de-infância onde decorre a investigação; a caracterização do grupo de crianças, com as quais realizo a etnografia; os objectivos da investigação, delimitação do problema; orientação metodológica, bem como os instrumentos de recolha de informação.

Numa terceira fase do trabalho, com “Algumas tintas... alguns pincéis...” – fundamento teoricamente a dissertação, com uma breve abordagem à sociologia; à sociologia da infância – conceito de infância, culturas infantis, direitos de participação; à análise de desenhos infantis como produções simbólicas, terminando com algumas teorias acerca do desenho infantil.

Com “Uma pincela uma voz...”, numa quarta fase, dou início à etnografia com crianças, abordando o processo de autorização do Agrupamento de Escolas, dos encarregados de educação, bem como das crianças.

Seguidamente com “... uma cor uma acção...” surge uma explicitação das metodologias utilizadas – gravador áudio, vídeo, fotografias e diário de campo.

Numa quinta fase, conjuntamente com “...um desenho uma participação...”, esboço o percurso com as crianças na análise dos desenhos – reflicto o “brincar”, as rotinas, as fases do desenho infantil e a sua análise propriamente dita.

No último capítulo “Uma tela de cores na vida da criança” estabeleço as considerações finais deste percurso multicolor.

2 - Os primeiros riscos e rabiscos...

“Cada um de nós tem uma motivação particular para se interessar pelas crianças.”

João dos Santos (1983)

Seria, para mim, mais simples pegar num qualquer papel e desenhar o que, por segundos, ocupa o meu pensamento... As palavras, por vezes, são escassas para conseguir expressar a panóplia de cores deste percurso, onde a expressão, os desenhos da infância são para mim uma realidade viva, presente e, muito, mas mesmo muito importante.

Sinto-me uma mulher privilegiada pela proximidade diária que tenho com as crianças... Pelo que são, pelo que nos ensinam, pelo que opinam, pelo que sabem... pelo que expressam, das mais variadas formas. Sendo Educadora de Infância, partilho momentos únicos no Jardim-de-infância: momentos de ansiedade, de ternura, de conflito, de amizade mas, essencialmente de muita cumplicidade e partilha.

Mais um ano lectivo começou e, com a mesma ansiedade e curiosidade da primeira vez (já lá vão uns treze anos), percorro os trilhos do metro... levam-me da Póvoa de Varzim à “minha nova Escola”, a um novo grupo de crianças... em Pedras Rubras, na Maia.

A Maia é uma cidade do distrito do Porto, região norte e sub-região do grande Porto, com cerca de 40 000 habitantes. É sede de um município com 83,94 km² de área e 152,232 habitantes (2001), subdividido em 17 freguesias.

O Município é limitado a norte pelos municípios da Trofa e Santo Tirso, a leste por Valongo, a sueste por Gondomar, a sul pela Cidade do Porto, a sudoeste por Matosinhos e a noroeste por Vila do Conde.

Moreira é a segunda maior freguesia do Concelho da Maia, com uma área de aproximadamente 8,7 km². Situa-se na parte Ocidental do concelho, confrontando, a Sul, com o concelho de Matosinhos; a Norte, com o concelho de Vila do Conde e freguesia de Gemunde, do concelho da Maia; a Leste, com as freguesias de Barca e Maia, do mesmo concelho; a Poente com a freguesia de Vila Nova da Telha, também

do concelho da Maia.

A freguesia de Moreira é, sem sombra de dúvida, uma das mais históricas e antigas da região de entre Douro e Ave.

Chego à Estação e tudo para mim é novo, desconhecido e estranho... desde o facto de ir para a Escola de metro, até ao percurso que vou iniciar. A viagem demora uns escassos vinte minutos mas, foram mais que suficientes para “viajar” no pensamento, inquieta e curiosa... queria que fosse tudo muito mais rápido, parecia uma eternidade!

Receava não saber onde devia sair, ou mesmo, absorvida pelos meus pensamentos, “deixar passar” a estação onde pretendia sair. E lá cheguei, sem qualquer percalço... excepto o facto de deparar com inúmeras casas de dois andares, algumas com quintais, outras com jardins, mesmo em frente à Estação. E agora?

Tudo parecia enorme e eu, um ser minúsculo... observei tudo à minha volta... e pelas indicações que tinha tido antes de viajar, o muro alto, em pedra que surgia à minha esquerda, seria o muro da EB2/3 Dr. Vieira de Carvalho... Nunca imaginei que para além das casas, na estação, surgissem inúmeros prédios, vivendas e pequenos jardins. Parecia, pela primeira impressão, que as ruas eram estreitas, mas enganei-me, era tudo amplo e, as ruas não eram assim tão estreitas...

Pedras Rubras é um lugar da freguesia de Moreira da Maia. Esta freguesia pertence ao concelho da Maia e é contígua à freguesia de Vila Nova da Telha.

A Escola E.B.1/J.I. de Pedras Rubras fica situada na Rua Joaquim Faria Ramalhão, na freguesia de Moreira da Maia.

A nível habitacional é uma zona em constante progresso, assim como a nível industrial, pois possui uma Zona Industrial, na qual se encontram inseridas indústrias de diversos sectores de produção: tintas, calçado, mecânica, têxtil, mobiliário, produtos alimentares, entre outros. Existem também algumas explorações agro-pecuárias e algum pequeno comércio espalhado pelas diversas áreas da freguesia.

Relativamente à condição social da população de Moreira da Maia e, mais concretamente, dos agregados familiares das crianças do JI de Pedras Rubras, podemos através da análise dos gráficos 4,5 e 6 (que surgem ao longo deste capítulo) realizar uma análise mais pormenorizada.

No que diz respeito aos serviços de saúde pública, a população pode contar com o Centro de Saúde de Moreira da Maia, localizado perto da escola, e com duas farmácias, que servem toda a população desta freguesia.

E lá fui conhecer o Agrupamento e, posteriormente a EB1/JI de Pedras Rubras. Ficavam as duas muito perto uma da outra – do Agrupamento facilmente conseguia ver a escola onde tinha ficado colocada... bastava atravessar uma rua e andar pouquíssimos metros.



Imagem 1 - Escola EB1/JI de Pedras Rubras

Enquanto caminhava começava a ver, através do gradeamento verde, um enorme espaço em terra batida com árvores e nos seus extremos um pequeno jardim, dois edifícios brancos: ambos tinham o aspecto “comum” de escolas antigas (edifícios do Plano Centenário). Terminava o gradeamento e eu estava em frente a um grande portão. Do lado direito, perto do portão, podia ver um edifício baixo e sobre o comprido - com duas salas: uma funciona como cantina possuindo uma cozinha devidamente apetrechada, que serve o almoço e o lanche aos alunos, e a outra é ocupada pelo Componente de Apoio à Família; do lado esquerdo, mais distanciado do portão, um edifício grande de dois andares, cujas portas, janelas e fachada com pedra, não eram de todo desconhecidas... assemelhavam-se a outras tantas escolas de uma determinada época. O edifício principal tem quatro salas de aula, mas a escola tem mais uma sala de aula a funcionar num pré-fabricado. Ao longo deste ano lectivo decorreram na escola obras de ampliação, com abertura de mais duas salas de aulas no próximo ano.

Mesmo em frente ao portão, mas bastante distanciado, surgia um outro edifício - mais recente, de um piso e escondido pelo primeiro edifício. Encostado ao lado esquerdo deste novo edifício encontrava-se o pré-fabricado (que também era usado como sala de aula do 1ºCEB). Comecei a percorrer o caminho em cimento e pedras, que me conduziam ao tal edifício “escondido” e, para meu espanto, o edifício era enorme, com muitas janelas e tinha “ar” de novato perante aqueles outros dois edifícios que impunham respeito pela sua idade e conservação...

No dia em que conheci o Jardim-de-Infância onde iria trabalhar, somente conheci os espaços e muito poucas pessoas... alguns adultos – as auxiliares de acção educativa, a coordenadora do Pré-escolar e, crianças... nenhuma! Fiquei um pouco triste, pois esperava conhecer o grupo de crianças com quem iria trabalhar, mas apesar de estarmos no final de Setembro, muitas delas iam almoçar a casa, e por esse facto, eu não iria conhecê-las nesse dia... Adiamos a ansiedade para o dia seguinte!

O edifício “baixo e escondido” tornava-se aos poucos mais amplo, mais visível e mais acolhedor... fui percorrendo o caminho em cimento que me levava até ele e, após passar uma grande porta em vidro, estava já dentro de um espaço amplo, onde podia ver alguns bancos corridos encostados às paredes, do lado esquerdo; um televisor LCD

pendurado na parede, junto a um armário, do lado direito, que por sua vez estava encostado a uma parede de tijolos de vidro, fazendo uma separação para um corredor que percorria todo o comprimento do salão. Em frente à porta grande de vidro existia, uma parede forrada a madeira, não deixando transparecer mas, de facto, era um armário embutido!

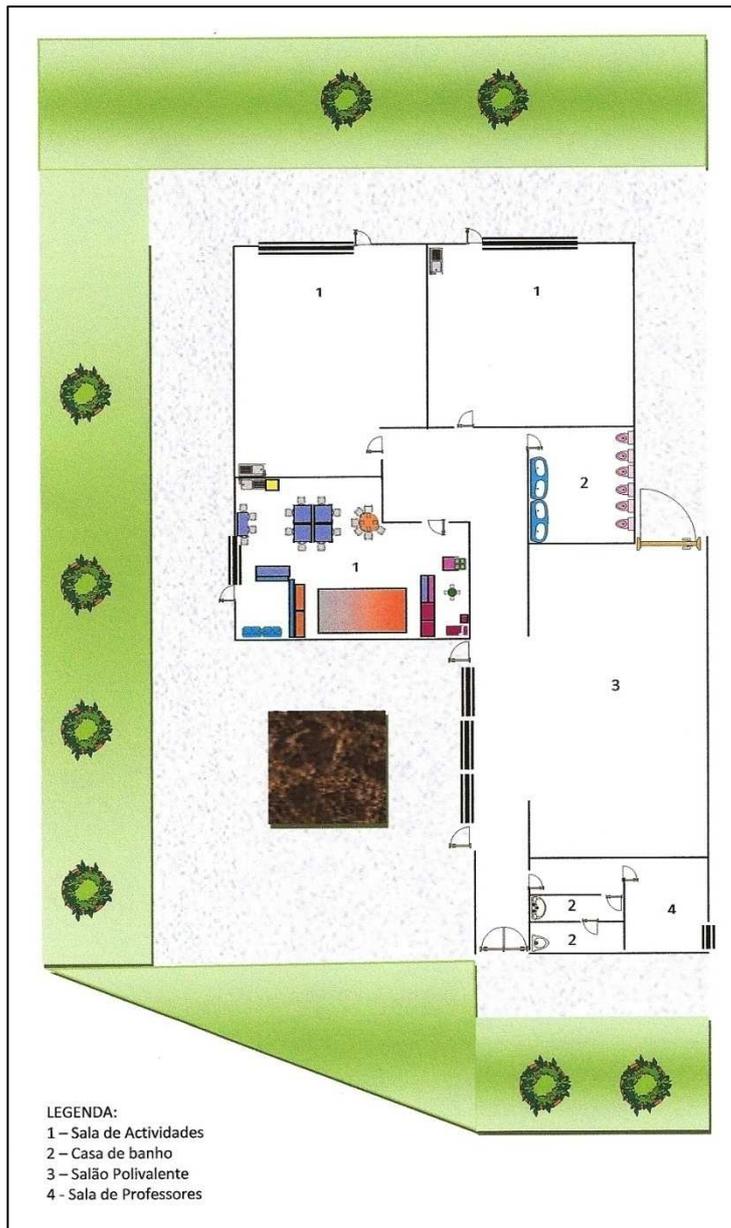


Imagem 2 - JI de Pedras Rubras

Comecei por percorrer o corredor, um pouco largo, ladeado pelo salão de um lado e, por vidros do outro – que me davam a conhecer um pequeno jardim exterior, quadrado. Se optasse por seguir para o lado direito, no corredor, surgiam quatro portas.

À direita, uma porta, que dava acesso a uma casa de banho em tons amarelos, que tinha inúmeras sanitas pequenas e um lavatório “corrido” a todo o comprimento da parede. Junto à casa de banho, o corredor ampliava-se, formando um quadrado um pouco maior.

Em frente, à esquerda e ainda mais à esquerda, surgiam três portas que davam acesso às salas de actividades. Todas as salas tinham uma parede, quase toda preenchida por uma janela grande, com acesso ao exterior; outra parede com um

armário, a todo o comprimento e altura, onde estava colocada uma banca com água corrente. Podíamos ver algumas cadeiras e mesas e algum mobiliário nas áreas da “casa”, “jogos” e “leitura”.

O espaço exterior, a que as salas davam acesso, formava um “L”, terminando no Jardim quadrado, visível do corredor. Todo o espaço exterior tinha um pouco de tijoleira e era ladeado por relva. Algumas canas de bambu forravam verticalmente os muros daquele jardim.

Regressando ao corredor largo, podia optar pelo lado esquerdo, onde surgia uma pequena porta à esquerda e, em frente uma porta em vidro, bem larga, que dava acesso novamente ao exterior. A pequena porta dava acesso a um corredor pequeno e estreito, onde do lado direito podia aceder à casa de banho dos adultos ou, a uma pequena porta em frente, que dava acesso a uma minúscula sala de Professores.

Metade da curiosidade estava decididamente saciada... agora faltava a outra metade – aquela que maior interesse desperta num educador... conhecer o seu grupo de crianças!

Apesar de não os conhecer realmente, a coordenadora foi descrevendo sucintamente o grupo, e eu, divagando em tais descrições, como que a desenhar mentalmente os seus rostos, os seus risos, as suas palavras, ansiando pelo momento em que de facto tornaria, ou não, real aquele meu imaginário...

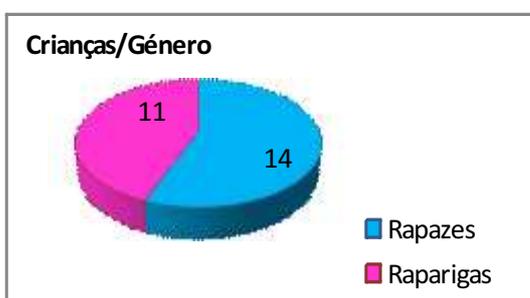


Gráfico 1 - Caracterização por Género

Sabia que o grupo era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Com os dados recolhidos, esbocei uma caracterização do grupo de crianças: O grupo é constituído por 25 crianças, sendo que 14 são do género masculino e 11 do género feminino, como é visível no gráfico apresentado (gráfico 1).

As idades das crianças do grupo variam desde os 3 anos e 8 meses até aos 5 anos e 8 meses, como se constata no gráfico (gráfico 2).

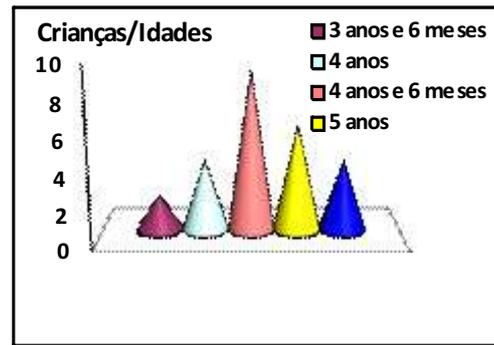


Gráfico 2 - Caracterização por Faixa Etária

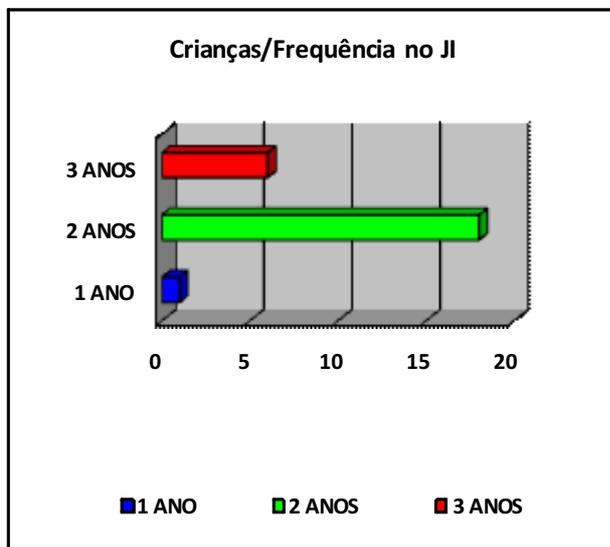


Gráfico 3 - Anos de Frequência em JI

Pela diversidade das faixas etárias, posso também sentir necessidade de analisar o tempo de frequência que estas crianças têm neste Jardim-de-infância que, indirectamente levam a reflectir a coesão, o conhecimento e as proximidades/identidades do grupo.

Através do gráfico, verifico que a frequência no JI, pelas crianças, é variável, pois algumas já integravam este grupo há três anos, outras há dois e, uma criança entra, somente, este ano lectivo.

Relativamente à caracterização das Famílias, das crianças do grupo, verifico que os agregados familiares variam de duas a cinco pessoas, sendo que a maioria dos agregados é composta por 4 elementos, representado no gráfico 4.

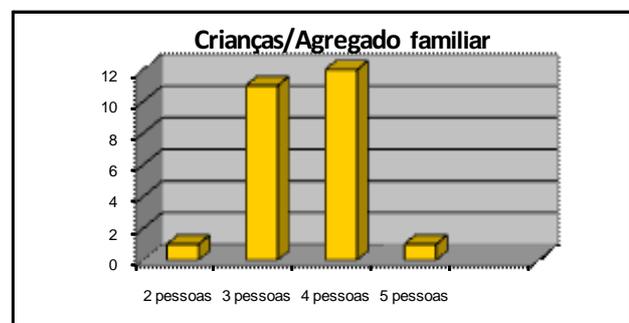


Gráfico 4 - Composição do Agregado Familiar

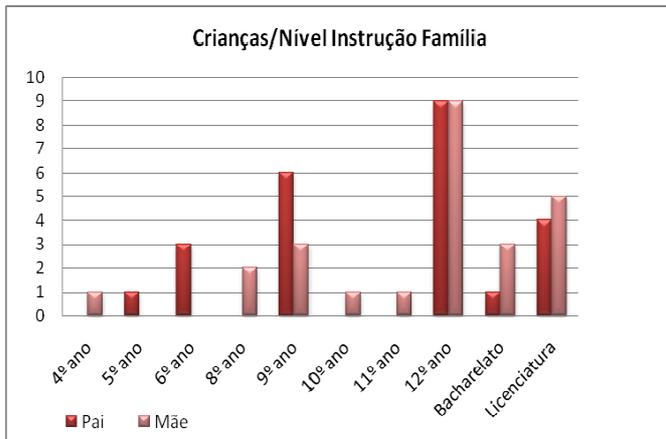


Gráfico 5 - Nível de Instrução da Família

O nível de instrução da família também é bastante heterogeneo – as habilitações dos Pais e Mães, variam desde o 4º ano do Ensino Básico, até grau de Licenciatura, embora se possa constatar que a maioria dos Pais/Mães das crianças frequentaram o 12º ano de escolaridade, observável no gráfico 5.

Na impossibilidade de caracterizar o nível socioeconómico do Agregado Familiar, com base em valores de rendimentos, observo o nível socioeconómico com base nas profissões desempenhadas, sendo que a maioria dos Pais enquadra o sector de comércio e serviços, seguindo-se o sector de operários industriais, indiferenciados e os profissionais liberais.

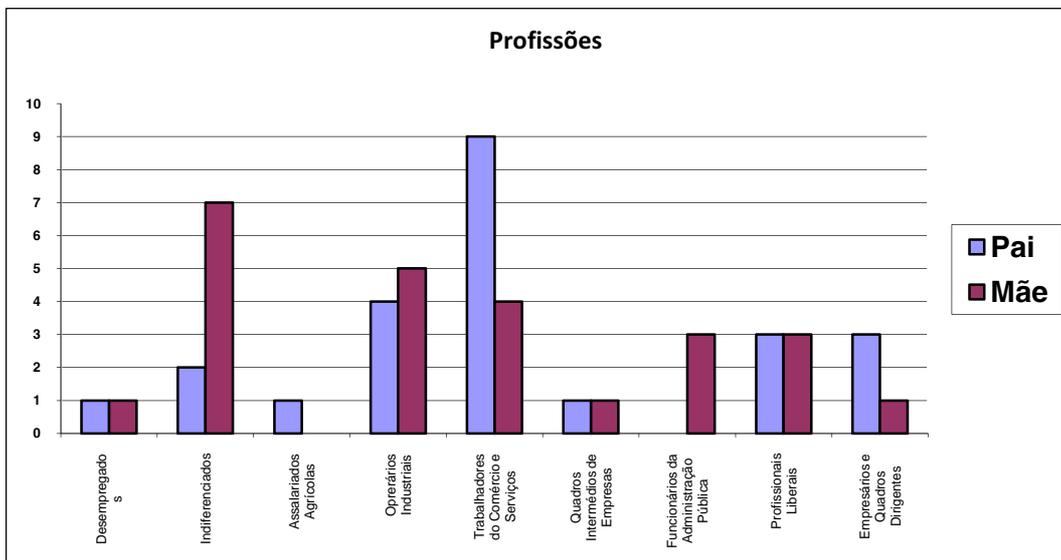


Gráfico 6 - Sectores Profissionais das Famílias

Através da análise do gráfico (gráfico 6), constata-se que a classe popular (composta por desempregados, Indiferenciados, assalariados agrícolas e operários industriais) representa 43% da totalidade das Famílias; enquanto que a classe média (constituída por trabalhadores do comércio e serviços, quadros intermédios de empresas e funcionários da administração pública) representa 37% dessa mesma totalidade; com uma ponderação final de 20%, encontramos os profissionais liberais, os empresários e quadros dirigentes, que constituem a classe média/alta.

Depois de uma caracterização das famílias das crianças, um novo dia ia começar e, mais uma vez, nos trilhos do metro ia deixando um pouco de ansiedade e crescia um pouco de excitação – o momento de conhecer as crianças estava a chegar...Fui recebida pela Educadora titular do grupo (que brevemente se iria aposentar) e, encaminhamo-nos logo para a sala de actividades, onde as crianças se encontravam.

Mal a porta da sala foi aberta, procurei com o olhar o burburinho das crianças, passei um olhar breve sobre a área da “casa”... estava vazia, pela área da “plástica” e vazia estava... quando, por momentos tudo ficou silencioso e, bem escondidos pelos biombos da área da “casa” descobri um grupo de crianças... os seus rostos, na maioria, rodaram em minha direcção, observavam-me e, nada diziam – estavam sentados na manta, pois era o momento de diálogo e acolhimento da manhã.

E aquele silêncio, cheio de pensamentos e vazio de palavras, foi quebrado... *“Quem é?”*, *“É a Professora nova?”*, *“Como te chamas?”* – Algumas crianças questionavam ora a Educadora Titular, ora a mim – a curiosidade estava estampada nos seus rostos, deixando para trás alguma quietude e silêncio.

Agora os papéis invertiam-se: eu observava com a máxima atenção cada rosto, cada olhar prolongado, cada olhar fugidio, cada sorriso... Após uma breve diálogo da Educadora com as crianças, lembrando o facto de se aposentar brevemente, fui apresentada às crianças como “a nova educadora”!

E foi sentada, de pernas “à chinês”, junto das crianças que iniciei este “esboço”, que será a base do “desenho” que iremos colorir em conjunto! Aos poucos, as perguntas das crianças tiveram respostas, e nos dias seguintes surgiam outras e mais outras, às quais tentei responder.

E, a pouco e pouco, já não éramos estranhos, mas também não éramos amigos... tentávamos aos poucos construir uma relação! As crianças relacionavam-se mais estreitamente comigo, o que não significava que me aceitariam nas suas brincadeiras – “ (...) “entrar” no terreno do JI não é imediatamente sinónimo de “aceder” nem de “ganhar consentimento” ou “fazer parte” do grupo de crianças.” (Ferreira, 2002: 150)

Este primeiro dia terminou, adiando mais perguntas e respostas, mais uma brincadeira, mais uma curiosidade... mas outros tantos vieram, tão ou mais ricos em diálogos e relações...

Foi um ano de adaptações, quer para as crianças, quer para os adultos. As crianças partilhavam um misto de emoções – a saudade de uma Educadora e, a ansiedade de “serem amigos” da nova Educadora; a mudança de um espaço conhecido (sala 1), para o descobrir de um novo espaço (sala 2). Os adultos, quer pela adaptação a novos adultos, quer pela “dualidade de acção” – educadora e investigadora, estando consciente das dificuldades que esta dualidade poderia enfrentar.

“Já nos conhecemos há algum tempo – brincamos, trocamos de sala e tivemos muito, muito trabalho. Criamos laços mais fortes – de amizade, de cooperação e de partilha. O facto de termos “construído” conjuntamente a nossa sala de actividades, aproximou-nos, mas também nos tornou mais directos (nas palavras), mais dialogantes. Muitas vezes tivemos que conversar, chegar a acordo, transformar, ceder e compreender as ideias dos outros e, fazer entender as nossas próprias ideias.

Penso que o facto de caminharmos lado a lado é muito favorável para o desenrolar de todo o processo de investigação – co-realizado e co-participado.”

Notas de Campo, Outubro de 2008

E, aos poucos fomos transformando a nossa sala, mais uma área, mais um placar, mais uma decisão democrática de um grupo de crianças e... surgiu um nome – sala das borboletas! As cores e as formas começaram a desenhar-se pelas paredes e, com magia criamos uma borboleta para cada um.

E foram muitos os “voos”, os sonhos (alguns) tornados realidade e, as borboletas iam surgindo em papel, em três dimensões, no quadro de aniversários, na identificação das áreas – e a sala “desenhada e pintada” com múltiplas cores...

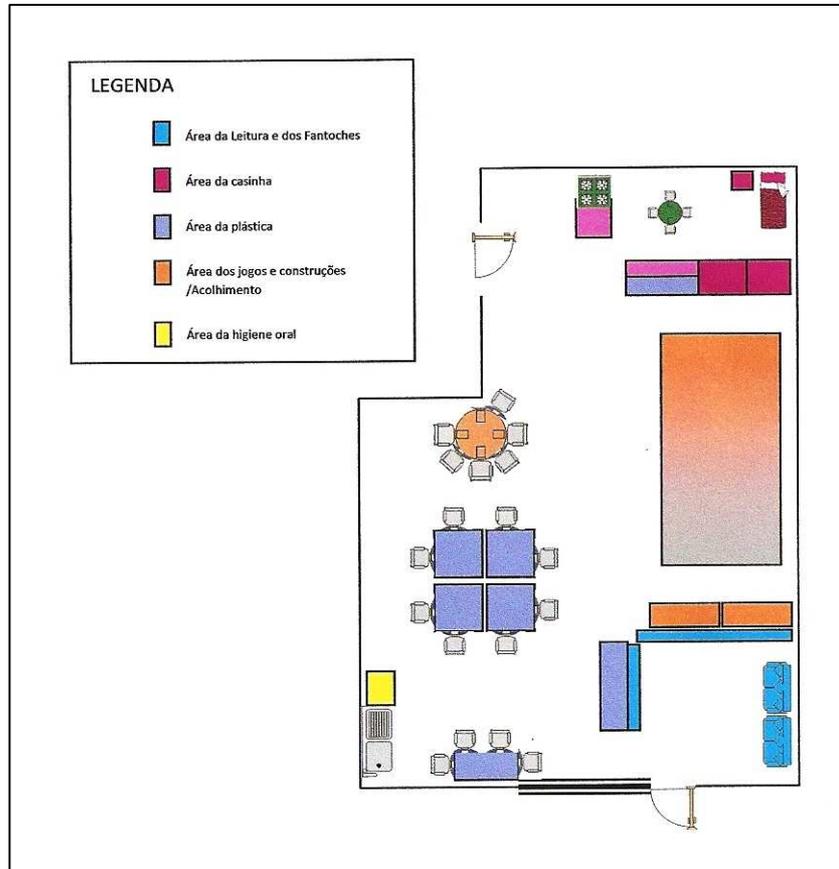


Imagem 3 - Sala de Actividades do JI

Esta passaria a ser, definitivamente, a sala de actividades onde “as borboletas” poderiam “abrir asas, voar”, conhecer, brincar e partilhar, durante o ano lectivo. Foi este o espaço físico, onde juntos construímos o “percurso-voou” de todo o processo de investigação – conversamos, desenhamos, partilhamos e, por vezes, silenciámos o traço, a cor, a intenção, a expressão.

Todo o processo decorre, nunca se distanciando do problema central: a análise sociológica do desenho infantil – O tempo e o espaço da voz infantil através do desenho; O desenho infantil como forma de expressão; O que a criança transmite através do desenho – o que sabe, o que sente, o que pensa e como age.

Sempre com base numa investigação participativa, desenhamos, observamos a elaboração do desenho, analisamos conjuntamente cada traço, cor e forma... e adoptei a etnografia com crianças, o meio pelo qual partilho com todos, as nossas vivências, os nossos receios, as nossas opiniões e emoções.

Dia-a-dia registo em vídeo o acto de desenhar, “guardando” desenhos, tirando fotografias, gravando a nossa voz... e pouco a pouco construímos no papel o “nosso mundo”...

“O pensamento e a linguagem são aspectos únicos da emoção, pelos quais o homem pode representar mentalmente o mundo exterior e pelo qual tem o poder de criar símbolos... o traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros factos duma história natural do homem... não é mais apenas a emoção simples em face do objecto, como nos seres primitivos, mas a representação mental que intencionalmente deixa a marca do gesto que significa emoção, experiência vivida, conhecimento...”

João dos Santos (1983)

3 – Algumas tintas...alguns pincéis...

Segundo Anthony Giddens, a sociologia estuda a vida social humana, os grupos e as sociedades, isto é, os comportamentos sociais. Focaliza esse estudo não numa perspectiva pessoal e particular – com as vivências de cada um – mas sim, numa perspectiva mais abrangente, onde se poderá analisar o “modo como somos” e “as razões pelas quais agimos”, tendo em consideração todas as influências a que poderemos estar expostos - culturais, sociais, entre outras. Conclui que: “Compreender as maneiras ao mesmo tempo subtis, complexas e profundas, pelas quais as nossas vidas individuais reflectem os contextos da nossa experiência social é essencial à perspectiva sociológica”. (Giddens, 2001: 2)

“Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros.”

João dos Santos (1983)

Ao longo dos tempos a Sociologia estudou, indirectamente, a criança e a infância, quer a nível da educação quer a nível da família; mais recentemente, a Sociologia desbrava novos horizontes: analisa a infância e a criança em si mesma: “Dentro e fora do campo científico, multiplicaram-se portanto os incentivos à constituição e legitimação da infância enquanto objecto da sociologia.” (ibidem:14)

Dando continuidade aos trabalhos de Ariès:

“(...) a tese inicial do autor a respeito de um novo sentimento da infância será retomada e discutida por um grande número de trabalhos(...). A emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das ciências sociais quanto entre subdisciplinas.” (Sirota, 2001: 10)

Na continuidade de pensamento de Sirota, “A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão

fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator.” (ibidem: 9-10)

A sociologia da infância dá um enorme contributo para que a visão da infância e da criança seja feita de forma muito diferente - tradicionalmente a infância e a criança eram vistas como um mero objecto, onde através da Socialização (primária e secundária), herdava valores, crenças, tradições. Contemporaneamente, o conceito de socialização passa a ser visto como um processo, onde a criança não é meramente receptor de informação mas, sim, existem relações complexas de interacção, isto é, a criança é vista como um actor social, activo, que contribui para a construção do seu próprio processo social.

“Com a fantasia e com as mãos modelamos objectos que reconstruíram o que desmantelamos na nossa ânsia de conhecer, com os instrumentos que a cultura nos legou, gravamos ou pintamos com as cores da nossa verdade interior...”

João dos Santos (1983)

“As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (Sarmiento, 2008: 15) - a criança é entendida, também ela, como transmissora de saber, nesta perspectiva Corsaro (1997) referencia as crianças como participantes na sociedade, sendo sujeitos activos – reforçando a ideia de que com a emergência da sociologia da infância surge a noção de “ofício de criança”, bem como a infância enquanto grupo social, e suas perspectivas nos mais variados contextos.

Ao falar de “ofício da criança”, dou ênfase à: “(...) ideia de que a construção do novo objecto sociológico passa pela consideração dos papéis sociais explícitos que são atribuídos às crianças e que elas próprias são capazes de desempenhar e gerir, com competências relativas, nas várias instâncias e experiências de socialização em que participam (escola, família, trabalho, rede de pares, etc.), de resto nem sempre convergentes entre si.” (Almeida, 2000:27)

Deixo para trás uma visão parcial e menor da criança, enquanto ser que “aceita passivamente” tudo quanto lhe é transmitido, quer na socialização primária, quer na secundária. Cada criança e todas elas, deixam de ser vistas somente como seres passivos, como o acumular de valores e atitudes, para lhes ser reconhecida uma categoria, uma acção, uma capacidade de agir, pensar e reformular ideias, valores, tudo quanto qualquer actor social está exposto e, do qual tem que tomar posição, reflectir e agir.

“Passou a conceber-se a implicação activa dos socializados e tornou-se saliente a importância da dinâmica relacional tanto a nível dos processos intrafamiliares como no domínio das diferentes instâncias socializadoras.” (Seabra, 2000:72)

É nessa perspectiva, da criança enquanto actor social, que posso falar de culturas infantis e interpretação dos mundos das crianças, nas múltiplas interacções que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos - reconhecer às crianças o estatuto de actores sociais, com direito à participação e à partilha de decisões nos seus mundos de vida.

Tal como a criança é vista como actor social, a infância é entendida como categoria social do tipo geracional. Segundo os “estudos interpretativos” a criança, na sua categoria social, constrói, interage e reproduz culturas, recriando-as nas suas relações com outros actores sociais. Não se dá somente a interpretação do que é legado, mas sim a sua transformação e readaptação ao seu mundo de criança.

“Dizemos que a criança tem uma maneira especial de pensar, mas a verdade é que raras vezes sabemos interpretá-la. Até que ponto temos esquecidas as nossas próprias vivências e pensamentos de então, de tal maneira nos temos habituado a pensar, a compreender e “vivenciar” como adultos, que, quando nos encontramos face a um caso concreto de pensamento infantil, não aceitamos sair com a nossa estranheza.”

Zulliger

Segundo Sarmiento e Pinto (1997: 20-21), ver a criança como actor social de pleno direito implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica, bem

como a constituição das suas representações em sistemas organizados - culturas; o estatuto de actor social de pleno direito, é reconhecido na capacidade de interagir na sociedade, dando sentido à sua acção. “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” (ibidem: 22)

Ao fazer uma retrospectiva ao longo dos tempos, verifico que:

“ (...) o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social.” (ibidem: 10)

Embora tenha havido um interesse e alargamento, no que concerne a estudos desenvolvidos acerca das crianças e infância, e que seja “ (...) notório que as publicações sociológicas dedicam actualmente uma muito maior atenção às problemáticas da infância, testemunhada pela publicação cada vez mais frequente de artigos do âmbito da sociologia da infância, o que constitui uma importante mudança perante um passado próximo (...).” (ibidem: 10), verifico que a visibilidade das crianças é e será um problema real e actual – passando por um processo de ocultação.

Somente através de rupturas epistemológicas dos conhecimentos sobre a infância, é que será possível torná-la visível, obviamente que o grande contributo da sociologia da infância, desenvolve aqui um importante papel.

Relembro aqui distintas (in)visibilidades, nomeadamente: a (in)visibilidade histórica, a (in)visibilidade cívica, a (in)visibilidade científica, pelas quais a infância e as crianças têm sido alvo ao longo dos tempos, daí que os estudos (investigações, dissertações) levadas a cabo por áreas como a Sociologia da Infância se revelem tão importantes e excepcionais, na medida em que abrem espaços de visibilidade – onde cada criança seja autor e actor do seu percurso de vida, onde a voz e a vez de cada criança e de todas tenha espaço e tempo, evitando e precavendo um percurso no

sentido das imagens redutoras construídas no passado em redor das crianças: “A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final de século.” (ibidem: 11)

Recuo um pouco no tempo, pois os direitos da criança comparativamente a outros direitos, são de facto muito recentes. O conceito de direitos individuais surgiu no séc. XVII, sendo um mecanismo formal de regulação de tensões entre instituições e indivíduos, entre a liberdade, solidariedade e igualdade, como afirma Alderson.

Em 1914, Englantine Jebb iniciou uma caminhada - que poderemos afirmar que ainda hoje é relembada e trabalhada pela sociologia da infância – no longo percurso dos direitos da criança, com a promoção da primeira carta dos direitos da Criança, onde são salvaguardados os direitos a necessidades básicas e à protecção contra abusos e negligência – direitos de provisão e protecção.

Em 1959, com a primeira declaração das nações unidas, são contemplados os direitos de protecção contra a exploração e discriminação; sendo que em 1979 deu-se o início da redacção da convenção dos direitos da criança, promulgada em 1989, onde surgiram acrescidos os direitos e participação.

Os dois primeiros direitos supracitados – provisão e protecção – são aceites normalmente de forma positiva, pois são benéficos, necessários e incondicionais. Já os direitos de participação não merecem uma aceitação tão pacífica – são mais controversos.

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, definimos direito à participação como “(...) o reconhecimento explícito do direito de a criança “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança”(artigo 12º) (...)” Assim, “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber, e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (artigo 13º) ” (Almeida e Vieira, 2006: 93)

Mas, não é obviamente tão simples a concretização desses mesmos direitos, até porque existem inúmeros factores de privação da infância, nomeadamente os que, por sua vez, se correlacionam com a exclusão social.

Tendo como conceito de exclusão social, a privação no acesso a direitos sociais nos diferentes domínios e a participação cívica, trata-se também, de um processo social que favorece parte de uma sociedade, vedando o acesso ou mesmo restringindo o de outros, em questões de igualdade. Penso que consciente, ou mesmo inconscientemente, é o que se verifica ainda hoje – sendo fim último da sociologia da infância, combater estas “mentalidades e inconsciências”, sendo urgente a mudança e reafirmação da infância enquanto categoria social geracional.

Contrariamente, o que se pretende é a inclusão social – proporcionar o pleno usufruto de direitos sociais nas suas diferentes dimensões, igualitariamente. Ao serem propostas e construídas políticas públicas para a infância, torna-se claro o esforço de mudança, no sentido da igualdade de direitos e de participação, tentando banir os factores de exclusão social – permitindo que a criança seja efectivamente actor social pleno.

Para além da violação de direitos, existe também a restrição, nomeadamente nos direitos cívicos e políticos, onde a infância é colocada à parte, quer na sua expressão quer na tomada de decisão e participação – bem visível no nosso sistema.

Existe uma necessidade urgente de construir políticas para a inclusão social da infância, protegendo os excluídos e tentando alterar as condições que levam à exclusão – de facto, é pô-las em prática para além do papel, é torná-las reais e concretas.

Contemporaneamente emerge a imagem de criança-cidadã, entendida como ser dotado de direitos – o que não é suficiente, pois terá que ser capaz de construir-se como referencial de uma política inclusiva. É necessário articular os actores sociais (as crianças) com os seus contextos de inserção, a condição geracional da infância como heterogeneidade social, a igualdade de direitos com a diversidade cultural, identidades individuais e colectivas, a protecção com a participação:

“As crianças possuem perspectivas variadas e interessantes acerca da sua educação. Recuperamos com elas ideias para contribuir para as discussões de grupo acerca dos seus direitos (ou a sua ausência) (Alderson e Arnold, 1999) e a forma como elas podem e de facto contribuem para a melhoria das suas escolas, nomeadamente através das suas capacidades de mediação entre pares e de resolução de conflitos (Highfield School, 1997) e a sua inclusão respeitável (Cleves School, 1999).” (Soares, 2003: 16)

Não posso ver a globalidade das crianças, quando estou perante uma criança que é igual a si mesma, que pertence a um grupo específico, com características próprias, com uma cultura que é a sua ou do seu grupo, que pretende ou deveria ser incentivada a participar, a ser activa, nunca esquecendo que, tal como outros, necessita de protecção – não poderemos limitar-nos a ver, temos que aprender a observar: “Há uma evidência crescente que as crianças mais pequenas podem tomar decisões informadas e responsáveis, as quais são tidas em conta seriamente pelos adultos.” (ibidem: 15)

Apesar de contraditória, a administração simbólica da infância desenvolveu-se e potenciou, com base na afirmação dos direitos da criança, que esta abrisse as portas para o longo caminho que é a participação das crianças na sociedade.

A administração simbólica da infância exprime-se na criação de regras na fundação de instituições e na formulação de princípios e orientações que configuram a norma social da infância – formas convencionadas de acção, junto das crianças.

Como afirma Sarmiento:

“A administração simbólica da infância desenvolveu-se e potencializou-se de maneira contraditória: por um lado, refinaram-se os procedimentos de controle, complexificando-se o modo de indução de comportamentos convergentes das crianças, (...). Por outro lado, vem crescendo a afirmação dos direitos da criança, quer sob uma forma legal, principalmente através da consagração da Convenção dos Direitos da Criança, quer, de modo muito mais

impressivo, através de um movimento cosmopolita e alterglobalização, baseado em múltiplas organizações não-governamentais propulsoras de uma ideia renovada de cidadania da infância, isto é, de uma efectiva afirmação do protagonismo, da autonomia e da capacidade participativa das crianças na sociedade.”
(2004: 17)

Reflectindo conjuntamente com Natália Fernandes, posso privilegiar uma intervenção social com crianças baseada nos seus direitos, permitindo deste modo, acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com acção social, conseqüentemente devo criar e reservar espaços sociais para a participação infantil.

Deste modo, posso pensar na intervenção e investigação social com crianças de uma forma holística, reconhecendo a equidade e interdependência dos direitos que estão consagrados à criança.

Em termos conclusivos constato que o surgimento e consolidação da sociologia da infância, enquanto área científica com preocupações visíveis, no que concerne à valorização da categoria social da infância, enquanto produtora de conhecimento social; bem como, o ressurgimento e consolidação de novas perspectivas acerca da imagem da criança, como sujeito de direitos, entre eles o de participação; as crianças e a infância tiveram e têm uma nova visibilidade.

Perfilho pensamentos como o de Manuela Ferreira (2004), e entendo que deveríamos realizar estudos não apenas sobre as crianças, mas sim, com as crianças - descobrindo deste modo o actor-criança e a sua agência “escondida”; dando-lhes voz – reconhecendo as crianças como produtoras de sentido, como sujeitos de conhecimento, assumindo como legítimas as suas formas de comunicação.

Também Guimarães e Colesanti nos alertam para a multiplicidade de formas de comunicação das crianças: “Desde criança o homem procura comunicar-se com o mundo, primeiro por meio do choro, depois gestos, e, aos poucos, vai conquistando seu próprio espaço através de códigos de expressão. E um desses códigos manifestado por todas as crianças é o desenho.” (2007: 23)

São múltiplas as formas de expressão infantil – a expressão oral, a escrita, os silêncios, as expressões faciais e corporais, etc. No dia-a-dia de um Jardim-de-Infância, posso observar múltiplas estratégias de comunicação, de transmissão de pensamentos, ideias, emoções e até mesmo de opiniões – cada criança encerra em si um aglomerado expressivo, com o qual comunica, interage, expressa e cria, no seu grupo de pares e com os adultos. É de salientar que: “O desenho representa uma das mais antigas formas de linguagem, de expressão, utilizada pelos homens desde a sua inscrição na Terra, e é muito comum entre as crianças.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 22)

O desenho infantil é, fortemente, mais um modo de expressão, assumindo um papel preponderante na expressão infantil, como refere Sarmento:

“O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças (...) porque o desenho precede a comunicação escrita, (...) porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo (...).” (2007: 2)

É necessário olhar para um desenho infantil e, ver para além do rabisco, para além da cor, para além da configuração. Precisamos de o interpretar, de o “fazer falar”, precisamos de dar vez e voz às cores, aos riscos, rabiscos... (contextualizá-lo) precisamos da criança produtora para o compreender (parceiros de investigação).

Segundo Guimarães e Colesanti, “Torna-se então imprescindível o diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete como condição fundamental para interpretação do sentido, visto que os significados e os sentidos das figuras são explicitados pelas palavras.” (2007: 25)

Definitivamente teremos que deixar a criança com direitos de participação, sair do papel e passar à acção – reeducando e inventando espaços e tempos onde as culturas infantis possam, de facto, existir.

No seguimento desta linha de pensamento, encontro pertinência no desenvolvimento da dissertação em questão, reforçando a ideia de que, numa

perspectiva sociológica, o desenho infantil será entendido como uma produção simbólica de um grupo social do tipo geracional, a infância, e não apenas como uma produção independente e individual de uma criança – a autora, a criadora desse mesmo desenho.

Somos alertados por Sarmiento (2007), para o facto da análise do desenho infantil dever contemplar um triplo enquadramento (articulando-os entre si), “como um acto realizado por um sujeito concreto”; “num quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança”; e por último, “como uma expressão geracional específica”.

Se tivermos presente que as mudanças sociais têm efeitos e consequências sobre as diferentes gerações, então temos consciência que a infância, enquanto categoria social geracional, é afectada de diversas formas. Tudo é “contabilizado” neste âmbito, desde o seu sexo, a sua cor, a sua religião, a classe social e até mesmo o seu país de origem. Cada criança tem um percurso diferente, tendo em consideração todos estes factores; não são todas as crianças afectadas da mesma forma, pois apesar de serem todas crianças, não são todas a mesma criança.

A análise sociológica do desenho infantil tende, na minha opinião, a afastar-se de análises já elaboradas noutras áreas científicas, não querendo com isto dizer, que a análise sociológica recuse outros estudos acerca do tema (é também indispensável que se verifique um diálogo interdisciplinar); mas tão somente, deveremos sublinhar que existem diferenças no que concerne à tipologia de análise, ao processo de análise, à participação, à co-autoria, à co-responsabilidade, à parceria no processo e à contextualização da própria investigação – não nos propomos analisar categorias ou estádios de desenvolvimento, mas contextos, processos, relações e acções sociais.

Parece-me pertinente a dissertação nesta área, na medida em que:

“São escassas as produções críticas de uma concepção gradualista do desenho infantil bem como aquelas que se centram expressamente naquilo que o desenho da criança significa a partir do seu próprio campo, isto é, objectos artísticos susceptíveis de uma leitura a partir da expressividade das linhas, dos traços, das formas e das cores que neles se inscrevem.” (Sarmiento, 2007: 4)

Regra geral, pensamos que o desenho infantil é analisado exteriormente ao seu autor, querendo com isto dizer, que a análise será mais adultocêntrica e descontextualizada, onde se poderá dar ênfase aos patamares de desenvolvimento da criança, às fases do próprio desenho; esquecendo-se, ou não considerando, uma contextualização do próprio desenho, da perspectiva da criança, da cultura e das condições sociais da criança – responsável desta forma de expressão: “Os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças.” (ibidem: 7)

No quotidiano do jardim-de-infância, observo diversas vezes a execução de desenhos, e em cada um deles é visível tanto a procura de semelhanças com objectos, pessoas e animais, quanto a invenção, a criatividade de mundos do faz-de-conta:

“Os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior. (...) as crianças desde as suas garatujas iniciais, atribuem significados aos seus desenhos que desmentem a representação directa e a intenção realista.” (ibidem: 9)

Por tudo quanto foi reflectido anteriormente, perfilho a ideia de Sarmento, quando afirma que é possível interpretar os desenhos infantis, como actos de criação cultural, como formas de acção social; bem mais do que processos psicológicos de desenvolvimento – atendendo às condições sociais de produção do próprio desenho que, estão também elas, directamente co-relacionadas com as condições socioculturais do produtor.

Posso concluir a ideia de Sarmento, reforçando-a com o pensamento de Guimarães e Colesanti, que referem:

“O mundo real está dentro da criança e depende das suas percepções, dos seus sentimentos. Com esse pensamento podemos

concluir que o desenho da criança não é apenas a representação pura, visual do objeto e sim uma representação baseada na experiência que a criança possui em particular, na qual deixa expressa as suas emoções.” (2007: 29)

“Estou com os que acham que não há arte neutra. Mesmo sem nenhuma intenção do pintor, o quadro indica sempre um sentido social”.

Cândido Portinari

Nas relações entre pares e com os adultos, as crianças interpretam, partilham, reproduzem, reformulam, reajustam códigos culturais e, através do desenho podem exprimir ideias, sentimentos, opiniões – pelo que deveremos estar atentos, criando espaços e tempos de participação e expressão infantil, valorizando esta e, todas as formas expressivas das crianças: “O desenho é como uma linguagem que se utiliza, prioritariamente, para a criança dialogar consigo própria, (...) com as coisas que inscrevem no papel e com os colegas que partilham a prática comum do desenho.” (Sarmiento, 2007: 16) “O desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo.” (ibidem: 20)

“Todos aprendem com os outros e consigo próprios, a exprimir a linguagem específica da sua pessoa e a falar a língua específica da sua cultura”.

João dos Santos (1983)

4 – Uma pincelada uma voz...

“As emoções sentem-se, os sentimentos vivem-se, os gestos explicitam o que dentro de nós se passa; o traço perpetua o que vivenciamos no limite do que condescendemos em mostrar.”

João dos Santos (1983)

Com um traço e, mais outro, foram permitindo que também eu fizesse parte daquele grupo... não somente como educadora mas, essencialmente como membro, que também aprende com as relações, “com os meninos”, com as brincadeiras e com os desenhos... afinal, “*A Teresa ainda anda na escola!*” (Bruna, 5 anos)

Iniciei o pedido para celebração de um protocolo com o Agrupamento de Escolas para, posteriormente solicitar autorização aos Encarregados de Educação:

“O processo de autorização do Agrupamento de Escolas, para a realização da Investigação foi moroso, o que prolongou também no tempo, o pedido de autorização aos Encarregados de Educação. Após um tempo considerável de negociação – pois o facto de recolher imagens foi um obstáculo – o Agrupamento aceitou o protocolo de colaboração e autorizou a investigação no JI de Pedras Rubras.

O processo de autorização dos encarregados de educação teve dois aspectos distintos: Os encarregados de educação que conviviam diariamente comigo autorizaram rapidamente os seus filhos a participarem; os encarregados de educação que não iam habitualmente ao JI, receberam o pedido de autorização, o que tornou o processo mais moroso, pois alguns encarregados de educação solicitaram esclarecimentos relativamente ao processo e, só posteriormente, autorizaram (na sua maioria) os filhos a participarem.

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças e somente uma criança não foi autorizada a participar. Vinte e uma crianças foram autorizadas em Fevereiro; três crianças foram autorizadas em Abril, após a autorização e manifestação por parte das crianças, em colaborar na investigação, os encarregados de educação concordaram em assinar, também eles a autorização.”

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

Após um longo processo para obtenção de autorizações, para recolha e publicação de imagens, das e com as crianças (no Agrupamento de Escolas e com os Encarregados de Educação), estavam reunidas as condições para partilhar com o grupo, as minhas intenções relativamente à investigação.

“Considerando o facto de que as crianças não têm condições de autorizar ou recusar a sua participação nas pesquisas, é necessário recorrer à mediação com os pais com vista à autorização para que elas sejam sujeitos da investigação. No entanto, mesmo com autorização, outros problemas éticos permanecem: como tratar os nomes e rostos das crianças?; coloca-se o nome verdadeiro ou falso?; e as fotos e filmagens, quem autoriza?; como fazer a devolução às crianças e às instituições sem comprometer e expor as crianças?”
(Cerisara, 2004: 50)

Foram questões como estas que me levaram a elaborar uma autorização perceptível para as crianças, onde cada uma manifestasse, ou não, vontade em participar na pesquisa, percebendo em que consistia, e onde poderia também, optar por escolher outro nome. Estes pormenores foram discutidos com os Encarregados de Educação, que deram total liberdade às crianças para optarem (ou não) por outro nome. No que diz respeito às imagens, os encarregados de educação manifestaram a sua preferência pela omissão de imagens com a cara das crianças, pelo que essas imagens serão desfocadas.

Para colmatar alguns dos problemas éticos supracitados, o preenchimento da autorização das crianças, conjuntamente com as autorizações dos encarregados de educação e várias conversas informais, foram de facto fundamentais – não significando que suprimam todos os problemas, mas existiu, de facto, uma preocupação para os reduzir.

“Como todos os dias, hoje, sentamo-nos para mais um momento de partilha e planificação, em grande grupo, logo pela manhã. Todos falaram do seu fim-de-semana: das

actividades em família, das brincadeiras, das rotinas... Chegou a minha vez de falar – aproveitei esse facto para explicar que no fim-de-semana estive a fazer um papel (uma autorização) para os meninos preencherem. Algumas crianças pediram-me para ver e, resolvi explicar para que servia o papel. *“Estou a estudar numa escola, que se chama Universidade do Minho e, precisava da vossa ajuda para fazer um trabalho. Neste papel vocês podem dizer se querem ou não participar”.* “

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

Posteriormente à minha simples explicação, acerca do preenchimento da autorização, foram surgindo inúmeras questões acerca do conteúdo do trabalho, acerca da “minha escola” (Universidade do Minho): *“Esse trabalho é para o teu professor?”* (Ângela, 5 anos); *“Na tua escola tens meninos?”* (David Malheiro, 4 anos); *“Onde é a tua escola?”* (Rui, 5 anos). Era fundamental e, senti necessidade de aprofundar a minha explicação acerca do trabalho a realizar com as crianças.

“Sempre com olhares curiosos, o grupo de crianças foi seguindo o meu raciocínio: *“Eu vou fazer um trabalho sobre os desenhos que vocês fazem...”*, logo de seguida algumas vozes se fizeram ouvir: *“Podes ver os meus!”* – afirmou a Bruna; *“Eu quero ajudar!”* – prontificou-se a Mariana – enquanto outras crianças se mantinham caladas, quietas, concentradas na visualização do papel (autorização).

Tornei mais claro o processo: *“Vou conversar com vocês acerca dos vossos desenhos, vou tirar fotografias...”* Acrescentando o Tiago Ferreira: *“Mas nós já tirámos fotografias... tu tiras quando fazemos coisas na sala!”* – Expliquei que para o trabalho precisava de fotografias dos desenhos e, provavelmente também precisaria dos desenhos para tirar uma fotocópia. Também iria precisar, algumas vezes de filmar os meninos a desenharem ou gravar a sua voz enquanto desenhavam... o que iam dizendo acerca dos desenhos...

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

As questões levantadas pelas crianças, ora me davam a conhecer as suas opiniões sobre a apresentação do meu trabalho, ora pretendiam dar a conhecer o meu novo papel como investigadora – observando e registando enquanto desenhavam, isto é, para poder redefinir os papéis. Uma vez explicitada a finalidade da “folha” (autorização das crianças – anexo 3) resolvi explicar pormenorizadamente o conteúdo da

autorização: as imagens, os espaços para desenhar, as cores a utilizar – consoante a criança estivesse interessada ou não em participar.

Prontamente a maioria do grupo pediu para preencher a folha, dirigindo-se para a área da “plástica”:

“ *“Eu quero participar!”*, *“Teresa eu vou-te ajudar!”*, *“Se é para a tua escola, eu ajudo!”*. Algumas crianças mantiveram-se pensativas, mas aos poucos pegavam na folha e iam preenchendo. Uma criança, o Alexandre, verbalizou: *“Eu não quero fazer desenhos! Não te quero ajudar!”* (4 anos) – a sós, pedi-lhe para pintar a bola vermelha (não quero participar), para me lembrar da sua opção. Em silêncio, sentou-se numa cadeira junto à mesa redonda e começou a pintar a bola vermelha.”

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

Considerando válida e pertinente a opinião de Bogdan e Biklen: “Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.” (1994: 76) acrescentaria que, tratando-se de crianças, cabe ao adulto colmatar as lacunas, para que cada criança (em cada investigação, de uma forma lúdica e adequada à sua idade) fosse capaz de manifestar ou não disponibilidade e interesse na participação.

DECLARAÇÃO

A está a fazer um trabalho para a

E Eu estou no

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar e ser , quero me chamar _____

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

Imagem 4 – Autorização das crianças

Aos poucos as mesas da área da “plástica” (seis) iam ficando preenchidas – quase todos preencheram a “bola verde”, como sinal de que queriam participar no trabalho. Fui ouvindo um burburinho e risos, à medida que iam apontando para a minha fotografia... comentavam o desenho uns dos outros (auto-retrato) ... riam...riam muito!

O tempo ia passando e, os colegas observavam o Alexandre que, coloria a bola em tom vermelho, suscitando algumas observações por parte dos colegas: *“Olha ele não vai ajudar!”* (Ana Filipa, 4 anos), *“Ele não quer fazer desenhos!”* (Gonçalo, 5 anos) – o Alexandre observava os colegas, em pequenas pausas que intercalava com a pintura.

Após o preenchimento da autorização, as crianças entregavam-na com um sorriso, com perguntas e ansiedade: *“Quando vamos desenhar?”* (Iara, 5 anos), *“Hoje vais tirar fotografias?”* (Maria, 5 anos) – expliquei que este trabalho ia durar muito tempo... *“Tu dizes quando te ajudarmos?”* (Maria, 5 anos) – percebi que queriam que verbalizasse quando estaria a recolher desenhos, imagens ou sons para o meu trabalho... Comprometi-me então, a avisar o grupo acerca das minhas intenções de recolha de material para o trabalho.

Questionei-me muito acerca de tornar este processo completamente claro e transparente para as crianças, mas a minha palavra e compromisso assumidos, seriam de co-participação, de co-responsabilização, num processo onde caminharíamos lado a lado – correndo o risco, de inicialmente, os resultados das recolhas serem um pouco comprometidos, condicionados.

Entendo a participação das crianças, de uma forma activa, onde tomam decisões, intervêm e esboçam os caminhos a percorrer - seja no dia-a-dia do Jardim-de-infância (nas planificações, nas escolhas de projectos, na dinamização das áreas, entre outros) - seja neste percurso que iremos percorrer, para o estudo em questão:

“Participação infantil: tem como objectivo garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Para tal não é suficiente o incentivo das actividades da criança no interior do grupo, é também fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e obviamente adquiram visibilidade.” (Soares e Tomás, 2004:154)

...uma cor uma acção...

Ao longo deste percurso foram vários os momentos de partilha, de reflexão, de reformulação de estratégias, onde a voz e a vez, de cada e todas as crianças teve, de facto, um tempo e um espaço. Partilhamos as recolhas (quer gráficas, quer audiovisuais), gerimos estratégias, reformulamos acções e, fomos colorindo juntos, este percurso...

O Trabalho de campo começou:

“(...)refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) – não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele.” (Bogdan e Biklen, 1994:113)

Foi com esta forma de pensar que demos início a este percurso, onde o caderno, a caneta, o gravador áudio, a máquina fotográfica e de vídeo, eram os nossos companheiros diários: “No nosso entender, a palavra e a imagem complementam-se entre si e apresentam diferentes variáveis interpretativas no cruzamento dos olhares entre o observador e o observado.” (Pais, 2008: 98)

“Hoje surgiram inúmeros desenhos relacionados com as actividades que desenvolvemos. Resolvi pedir às crianças para gravar (áudio) enquanto realizavam os desenhos – tal como tinha ficado acordado, eu teria que dizer quando os desenhos eram para o “meu trabalho da escola”:

- *Posso gravar o que vocês dizem enquanto desenham?* – pegando no gravador

Algumas crianças olharam para mim e, de seguida para os colegas que também estavam a desenhar. Sorriam... houve silencio...

- *Podes!* – Verbalizou a Mariana

Os restantes colegas em silêncio, acenaram com a cabeça – penso que estavam um pouco envergonhados, mas sorriam. Decidi colocar o gravador no centro da mesa.

- *Parece um telemóvel!* – Afirmou o Rui

As crianças esboçaram um sorriso maior e mais audível, olhando fixamente para o aparelho.

Inicialmente, o gravador no centro da mesa, causou burburinho, risos e distração. Algumas crianças paravam de desenhar e olhavam-no fixamente. Passados uns instantes recomeçaram os seus desenhos, embora um pouco mais calados do que habitualmente. “

Notas de Campo, Abril de 2009

Tal como o gravador áudio, a gravação de vídeo também causou algum impacto no grupo. De certa forma as crianças inicialmente agiram, condicionadas pelo equipamento: umas crianças mantiveram-se imóveis sérias e só passado algum tempo agiram de forma natural; outras crianças, reagiram de forma mais agitada, brincando à frente da câmara e verbalizando sons, rindo – demorando um pouco mais a agirem de forma natural.

“Em grande grupo, na área de acolhimento, conversamos sobre a gravação de imagens, pedindo autorização às crianças para filmar, enquanto desenhavam, pois a actividade que iam realizar era muito “engraçada”:

- *Posso filmar?* – Perguntei.

- *E depois vais mostrar ao teu professor?* – Questionou o Tiago Ferreira.

- *Sim, vou mostrar os trabalhos e o vídeo.*

- *Então tá bem!* – Aprovou o Tiago.

Parecia que esta era a “voz de todas as crianças” pois, cada criança começou a organizar-se no espaço, levantando-se da área de acolhimento, dirigindo-se para a área da “plástica”.

Notas de Campo, Abril de 2009

“(…) a forma como o visual serve de suporte à representação do quotidiano e como os documentos que o configuram podem constituir, por seu turno, instrumento privilegiado da investigação em ciências sociais.” (Pais, 2008: 21)

Relativamente à recolha de imagens com a máquina fotográfica não existiu qualquer comentário por parte das crianças, não se revelando nenhuma atitude

diferente da habitual. Penso que esta atitude esteve relacionada com o facto de este equipamento ser uma constante no dia-a-dia das crianças, na sala de JI – diversas vezes por opção própria ou, a pedido das crianças recolhia imagens dos processos e/ou actividades que íamos realizando, para posterior visualização e registo das actividades.

Não demorou muito tempo para que a reacção perante os equipamentos de recolha fossem tratados da mesma forma que a máquina fotográfica – rapidamente eram, também eles, parte da sala do JI – cuidavam dos materiais, pediam para os usar, pediam para ver as imagens e ouvir as vozes.

“Quer em grande grupo, quer em pequenos grupos as crianças abordavam-me acerca do “trabalho da minha escola”. Havia curiosidade em saber mais – se já tinha mostrado ao meu professor, se me estavam a ajudar, se eu queria mais desenhos, se ía gravar mais. Por vezes, tentava perceber se as estratégias e metodologias utilizadas estavam a ser “agradáveis” para as crianças. Tentei perceber se as gravações os incomodavam, se ainda alterava os seus comportamentos.

Ao longo do tempo verifiquei que quer o gravador áudio, quer o de vídeo faziam parte dos materiais da sala. Algumas crianças ignoravam-nos e, outras pegavam neles, com cuidado, para não estragar. Mas, nenhum deles era entrave para a “normal” realização de actividades.

As próprias crianças lembravam, durante as actividades de grupo, ou individuais, que era preciso tirar fotografias, filmar.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Um momento muito especial era a partilha de imagens e sons com o grupo – quer através de computador ou tela, quer simplesmente através da reprodução no próprio equipamento: “(...) é preciso então constatar a intervenção decisiva da imagem directamente captada e transmitida (...) e, portanto, a totalidade de uma expressão em que se dizem ao mesmo tempo o gesto e a palavra, o movimento do corpo e o do discurso, o tempo e o espaço das relações sociais.” (Pais, 2008: 177)

As actividades eram lembradas com entusiasmo e recordados os autores, as histórias, os momentos, a brincadeiras... a memória estava muito presente e os sorrisos iniciavam o “gozo”, a ludicidade, a importância da participação e envolvimento no trabalho.

“Desta forma enriquecem e validam a minha recolha de informação, dando-me oportunidade de confirmar junto delas a fidelidade às suas “falas” e as minhas interpretações (...)” (Ferreira, 2002: 162)

“Os olhares completamente concentrados no LCD e, a transmissão de imagens de vídeo começou. A magia da imagem, deu lugar à magia das palavras, dos sentimentos, das opiniões. O riso rasgou o rosto de alguns, o dedo indicador apontou, com entusiasmo, um momento particular. Ouvi risos, gargalhadas e silêncios. Atentamente partilhamos o momento, em que mesmo a chegada da auxiliar de educação não conseguiu distrair: “Somos nós!” – disse o Rui, apontando para o LCD, tentando mostrar à auxiliar mas, nem por um segundo desviando o olhar.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Não menos importantes foram as audições das gravações áudio:

“Tal como na visualização de vídeo, as crianças mostraram-se entusiasmadas com a audição das gravações áudio. Mas, esta foi para mim muito mais rica, em termos de recolha e registo de dados – pois o grupo encontrava-se sentado, em roda, concentrado na audição. Os olhares, os risos e sorrisos, as gargalhadas, as expressões foram muito mais visíveis, audíveis e partilhadas. Os corpos estavam irrequietos, a cumplicidade nos olhares era constante... Identificavam-se a si e ao amigo(a), parecia que os dedos das mãos não paravam de apontar! Cada vez que se ouvia uma nova voz, os dedos inclinavam-se na direcção da criança que se fazia ouvir na gravação. Acharam imensa graça ao ouvirem e reconhecerem a voz dos outros e a sua. E o conteúdo, será que eles relembram o que disseram? Concordam e confirmam? Bem, neste momento só me ocorre que não devem estar a prestar muita atenção ao conteúdo mas sim, ao “jogo”, à ludicidade de se ouvirem.

- *Lembram-se de dizerem o que está gravado?*

-*Sim!* – Responderam em coro.

-*O que acham?*

- *É giro!* – afirmou a Bruna

-*É muito giro!* – confirmou a Maria.

-*Ele fica com uma voz esquisita!* – disse o Rui, apontando e olhando para o Tiago.

- *Eu não pareço eu!* – concorda o Tiago Ferreira.

Perguntei a cada um se se reconhecia na gravação, se se recordava do que disse e se se lembrava do desenho acerca do qual estava a falar. Para minha admiração a maior parte recordava-se de tudo e de mais alguns pormenores que ocorreram durante a actividade – a entrada de alguém na sala, a disputa por algum brinquedo ou material.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Este processo é muito semelhante ao descrito por Manuela Ferreira, que explicita:

“A devolução dos registos gráficos às crianças, sob a forma de leitura quando solicitada ou aquando de um pedido meu de esclarecimento, bem como das fotografias, teve, além do objectivo ético de lhes “prestar contas” das minhas próprias acções com elas, a finalidade de captar comentários acerca de mim, das situações ou dos sujeitos nelas envolvidos. Enriquecia, assim, a pesquisa com novos contributos seus e tornava mais rigorosa a descrição inicial.”
(Ferreira, 2004: 56)

Não somente as crianças enriqueciam e validavam os registos dos equipamentos (vídeo e áudio) mas, também e fundamentalmente, o faziam regularmente com o “caderno” (o meu diário de campo):

“Ao longo das actividades espontâneas nas áreas, fui registando a elaboração de desenhos na área da “plástica”. Por vezes o gravador estava pousado no centro da mesa, por vezes eu própria me sentava junto à mesa e observava – tomando notas e fotografando os desenhos. Este processo foi fazendo parte do dia-a-dia, já ninguém se sentia “envergonhado”, intimidado ou mesmo distraído pelos materiais de recolha. Por esta ou aquela razão, por vezes, não registava no diário ou não fotografava um desenho e, eram as crianças que se aproximavam de mim dizendo: *“Tiras uma fotografia ao meu desenho!”; “Não tiras foto?”.*”

Notas de Campo, Maio de 2009

“Por conseguinte, aquilo que pode ser interpretado, em termos adultocêntricos, como “interrupção” do trabalho de registo constitui-se numa outra

forma de inclusão das crianças no trabalho de pesquisa como participantes activas.” (ibidem, 2004: 59) Mais uma vez, com as crianças vivenciamos momentos de inclusão:

“la escrevendo as minhas notas e, por vezes, era interrompida por:

- *O que estás a escrever?* – perguntou a Bruna.

- *O que tu estás a dizer sobre o teu desenho!*

- *Porque é que não escreves aqui?* – apontando para a folha onde estava a desenhar.

E foram muitas frases como esta, que me levaram a escrever, por vezes, junto ao desenho o que iam dizendo (somente a identificação feita das pessoas e objectos), pois para mim não deixava de estar a interferir e “rasurar” o desenho. Para elas, crianças que pediam para escrever na folha de desenho, era habitual – pois outros adultos o faziam normalmente. A certa altura quase todas as crianças verbalizavam e descreviam o desenho, esperando que fosse escrevendo no próprio papel o que diziam, como por exemplo a Daniela: *“Escreve aqui!”* – apontando para uma figura humana desenhada); *“Eu”* ; *“E aqui...”* (mudando o dedo para outra figura humana desenhada) *Mãe!”*.

Algumas crianças chegaram mesmo a verbalizar que: *“Se tu escreveres aqui* (apontando para a folha de desenho) *a Mamã e o Papá já percebem!”* (Bruna)

Notas de Campo, Maio de 2009

Através dos momentos de inclusão, tenho também a oportunidade de valorizar tudo quanto envolve as crianças nas suas acções, nomeadamente as atitudes. A cada momento conheço, ou tento conhecer um pouco mais de si e do grupo.

Assim, “ (...) assumir como válidos, importantes, sérios e legítimos os gestos, risos, choros, silêncios, palavras e acções das crianças, (...) significa procurar conhecê-las nos seus contextos de vida (...).” (Ferreira, 2002: 152) Esses contextos de vida foram observados, registados e reflectidos - os jogos, as brincadeiras entre pares foram surgindo e, suscitando interesse, quer pelas relações, quer pelas dinâmicas – muitos desenhos se começaram a esboçar.

5 - ...um desenho uma participação...

“A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. (...) Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (Sarmiento, 2004: 25)

Em contexto de JI e no dia-a-dia de qualquer educador, o “brincar” deixa de ser um acto isolado de uma criança, passa a ser de um grupo... e porque não um acto colectivo – onde o adulto/educador também “pode” e “deve” brincar, encarando-o não como uma brincadeira, mas sim, algo mais abrangedor, como “vivenciar” e “experimentar”, ultrapassando os limites do que é “sério”.

Todos os dias se brincava...Chegávamos, conversávamos e cada um escolhia a área onde gostaria de brincar: “ (...) o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo (...) usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções.” (Ferreira, 2004: 84)

E é nessas brincadeiras, nas distintas áreas da sala de Jardim-de-infância, que surge o faz-de-conta, que é um meio de: “(...) compreender as suas ligações com as relações sociais que o prendem à vida real e aos usos sociais que as crianças fazem do brincar no brincar (...).” (ibidem: 85)

Estas foram actividades muito ricas, algumas das observações e registos nasceram delas e com elas. Naquele lugar e, naquele momento criaram-se laços, surgiram aproximações e assisti também a alguns conflitos: “ (...) brincar é também uma oportunidade das crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais, de as interpretarem e de reflectirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois, e uma oportunidade para as reinterpretarem e transformarem” (ibidem: 87)

Através do brincar fui observando e constatando as relações, as preferências, as atitudes e disputas. Tentei perceber as amizades, os silêncios carregados de significado, os olhares cúmplices entre “os(as) melhores amigos(as)”:

“Melhor se compreendem assim as crianças como produtoras activas dos seus mundos de crianças, (...), como capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjectiva do mundo e um modo de estar no mundo, construído social e culturalmente nas interacções, relações sociais e dinâmicas da sociabilidade próprias no contexto de JI. (...) entre pares, emergem rotinas, regras e princípios de acção no interior do grupo de crianças, os quais, (...) são por elas usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto e, (...) para se afirmarem perante ele.”
(ibidem:61)

E, a brincar, começamos este percurso, inicialmente tentando “entrar” nas brincadeiras das crianças do grupo e, mais tarde a convite delas. Conjuntamente com as crianças, fui-me envolvendo nas brincadeiras, nos seus grupos de jogo, nos seus diálogos, nas suas emoções e contradições: “ (...) são estes saberes, fazeres e sentires instituintes, constitutivos do mundo social infantil e da sua cultura que, pela sua génese, reconhecimento, adopção e partilha em actividades quotidianas colectivas, estruturam, por sua vez, rotinas da cultura de pares.” (ibidem: 61) E através das actividades entre pares, fui tentando descobrir mais cores, mais tonalidades... E, fui perguntando se podia brincar, se podia desenhar... se podia ver as crianças a desenhar, porque brincar é difícil de definir mas indispensável para aprender! (cf. Matthews, 2003: 27)

Cada vez mais fui fazendo parte desse brincar, o meu “trabalho para a escola” cada vez mais fazia parte dessas brincadeiras – e cada dia surgiam mais e mais brincadeiras relacionadas com os desenhos e, como que por magia os desenhos iam surgindo.

“É interessante: a partir do momento em que as crianças se “comprometeram” a colaborar, participar no trabalho da minha escola, diariamente recebo “presentes” e “prezinhos” – desenhos que elaboram na sala, em actividades livres: *“Toma, é pr`a ti, pr`a levares pr`a tua escola!”* – tive a percepção clara que, o interesse e empenho no processo de recolha de desenhos, era uma realidade neste grupo de crianças. Por vezes, traziam de casa desenhos para me oferecerem e seguiam, com a máxima atenção, qual o destino do desenho – ficavam junto a mim até eu guardar o desenho num caderno (no diário de campo).”

Notas de Campo, Março de 2009

O interesse das crianças ia gradualmente aumentando, relativamente à participação no “trabalho”: algumas, que raramente desenhavam, começavam a procurar mais frequentemente a área da “plástica”, e as mesas destinadas ao desenho livre, cada vez estavam mais preenchidas. Até mesmo a criança que declarou *“não quero participar”*, começava a criar proximidade relativamente a mim, aos colegas e aos desenhos:

“O Alexandre, enquanto eu guardava o desenho que ele me ofereceu, questionava:

- *O que é isso?* – Apontando para o diário de campo.

- *O quê?* – Perguntei.

- *Esse livro que tu tens!* – Explicou melhor.

- *É um caderno onde escrevo muitas coisas sobre os vossos desenhos!*

- *E vais escrever o meu?*

- *Sim, vou!*

O Alexandre permaneceu sentado ao meu lado, à espera que escrevesse...

“Hoje o Alexandre ofereceu-me um desenho... todos os dias os outros meninos e meninas me dão desenhos mas, o Alexandre não quis participar no meu trabalho e hoje deu-me um desenho!” – Após escrever estas linhas partilhei com ele o que tinha escrito:

- *Também quero fazer desenhos para a tua escola!* – Afirmou.

As autorizações estavam penduradas no placard de cortiça e, pegando nelas disse:

- *Alexandre, tu agora queres participar?*

- *Sim* – Respondeu.

- *Mas tu aqui* (mostrando a autorização que ele anteriormente tinha preenchido) *pintaste a bola vermelha, que quer dizer que não queres participar.* – Explícitei.

-*Mas agora quero!* – Reafirmou.

- *Eu não tenho mais folhas aqui, depois eu trago e tu pintas o verde!*

- *Podias tirar uma fotocópia!*

Bem, a partir deste momento o Alexandre mostrou interesse e preencheu a aceitação de participação.”

Notas de Campo, Março de 2009

Com este exemplo do Alexandre, reflicto que as formas culturais desenvolvem-se na e pela comunicação intra e intergeracional e, as culturas da infância constituem-se nas e pelas relações quer entre pares, quer entre a criança e o adulto.

Como referi anteriormente, algumas crianças do grupo “criticaram” a atitude do Alexandre, referindo até, que ele não participava, não fazia parte de um grupo que acedeu a trabalhar conjuntamente comigo. Existiu, porém, uma “apropriação” e aproximação desta criança, com o possível intuito de “fazer parte”, de se identificar com:

“ (...) as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é, um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares (Corsaro, 1997: 114).” (Sarmiento, 2004: 23)

Isto é, as rotinas no jardim-de-infância de pequenos grupos, no que concerne às acções entre pares e às formas de pensamento, vão de certa maneira condicionar as acções do restante grupo – pois organizam e regulam quer as acções individuais, quer as colectivas. No caso acima referido, o “grande grupo” proporcionou, influenciou a tomada de decisão do Alexandre, na medida em que o levou a participar no trabalho, pois caso contrário estaria a ser “excluído” do grupo.

Efectivamente a partir desse momento era realmente um “grupo” que se desdobrava em múltiplas tarefas, onde o desenho representava um “papel principal”:

“Diariamente o grupo de crianças faz registos gráficos das múltiplas actividades que desenvolvem na sala. Desde o início do ano lectivo fomos desenvolvendo “formas” de registar as actividades, os projectos e, muitas coisas mais. Na parede da sala está afixado o projecto das “Histórias Tradicionais” onde a personagem “Lobo” tem um papel fundamental. Aos poucos vão surgindo outras histórias – o “Lobo Mau Xau-Xau”, o “Capuchinho Vermelho”, os “Três Porquinhos”... Para além dos registos individuais (onde, cada criança, desenha o que “mais gostou”, o que foi “mais significativo”, mas também, e essencialmente, a sua visão muito própria acerca das actividades) existe um registo gráfico colectivo do projecto.

Quando não eram solicitados, pelo adulto, os registos surgiam no desenho livre, nas actividades espontâneas, mais concretamente na área da pintura e do desenho.”

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

Através desses registos gráficos fomos, cada vez mais, conhecendo e reconhecendo a importância da expressão. “A Voz desenhada”, como o nome da dissertação deixa transparecer – as expressões para além do “verbal”.

Seguindo a linha de pensamento de Sarmento:

“(…) ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal (...). Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. (...) O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças.” (2007: 2)

É necessário, porém, que o adulto esteja suficientemente atento e disponível para valorizar a expressão da criança, através dos seus desenhos. A atitude do adulto, quer seja profissional ou familiar, condicionará a criação e o desenvolvimento natural do desenho.

Partilho com Matthews a ideia de que a forma como nós, adultos, compreendemos e propiciamos momentos e condições para as crianças desenharem e pintarem, precisa de ser repensada. (2003: 13) Entendo que este longo percurso já foi

iniciado e, nos nossos dias já podemos assistir a uma “valorização do desenho infantil”, embora ainda haja muito caminho a percorrer.

Temos de estar conscientes que a atitude das pessoas que rodeiam as crianças tem um efeito profundo nelas. (ibidem: 19) As crianças em idade pré-escolar encontram-se em franco desenvolvimento, não sendo um processo “contínuo” e “recto”, mas sim um processo “circular” onde a criança é influenciada pelas pessoas que a rodeiam, pelos seus pares, bem como pela sociedade onde está inserida.

“(…) quanto maior for o número de instrumentos postos ao serviço da criança, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, exprimir, realizar ou agir.”

João dos Santos (1983)

Portanto, o desenho infantil pode ser entendido como a expressão da criança (personalidade singular) e, como uma produção simbólica de um grupo social de tipo geracional (que é a infância). E como tal deve ser analisado como aquilo que significa enquanto “objecto artístico susceptível de uma leitura a partir da expressividade das linhas, dos traços, das formas e das cores que neles se inscrevem”. (Sarmiento, 2007: 4)

Vários estudos abordam a relação do desenho infantil com a faixa etária da criança produtora do desenho, das várias fases pelas quais passa o desenho infantil, nomeadamente os estudos de Malchiodi (1998) e Greig (2004): garatuja, formas básicas, forma humana e início de esquematização, desenvolvimento do esquema visual, realismo e adolescência.

São as fases: “Formas Básicas”, “Forma Humana e Início da Esquematização” e “Desenvolvimento do Esquema Visual”, que teoricamente estão directamente ligadas a esta dissertação, tendo em consideração que o grupo de crianças se encontra nas faixas etárias 3-4 anos, 4-7 anos e 6-9 anos, segundo a tipologia das fases do desenho definidas por Malchiodi (1998).

Por “formas básicas” Malchiodi define que é: onde “a criança vai progressivamente nomear e “romancear” os seus traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos, mandalas, formas geométricas bidimensionais” – visíveis no desenho 1.



Desenho 1 - História "Maria Castanha" - Alexandre, 4 anos

Por “forma humana e início da esquematização” – o “aparecimento e desenvolvimento das formas rudimentares da figura humana, desde o girino até formas mais “realistas”, uso subjectivo da cor e desenvolvimento de relações pré-esquemáticas, com estabelecimento de relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, sem todavia se verificar uma regra de composição, sendo usual a distribuição aleatória das figuras pela superfície do papel, ainda que as crianças possam ter uma lógica explicativa para a colocação dos objectos no espaço.”, tal como o Diogo representa no seu desenho (desenho 2).



Desenho 2 - Lenda de São Martinho - Diogo Filipe, 4 anos

E, por “Desenvolvimento do Esquema Visual” – o “uso progressivo de símbolos visuais e esquemas para figuras humanas, animais, casas, árvores, e outros objectos do ambiente; uso regular e por vezes rígido de uma relação entre a cor e o objecto; a figura humana é cada vez mais completa nos detalhes com que é traçada e a relação entre os objectos é estabelecida; o movimento é representado e as sequências temporais são igualmente incorporadas no desenho; a criança é frequentemente



Desenho 3 - Lenda de São Martinho – Maria, 5 anos

criativa no “exagero” das formas, proporções e cores.” (Sarmiento, 2007: 5) Cores e formas como as que a Maria utiliza no seu desenho (desenho 3).

Penso que estas fases do desenho, por vezes, não têm um limite estanque, o que faz com que ao longo das observações e registos surjam exemplos de crianças com idade inferior (representado pelo desenho da Carolina, com 4 anos), mas que se encontram num desenvolvimento gráfico correspondente a uma

faixa etária mais velha; por outro lado, surgem desenhos de crianças mais velhas, que ainda se encontram nas fases iniciais de desenho, como é o exemplo do desenho do David, com 5 anos.



Desenho 4 – História “Maria Castanha” – Carolina, 4 anos



Desenho 5 - História "Maria Castanha" - David Malheiro, 5 anos

“É engraçado... algumas crianças (não as mais novas) ainda exploram o girino, enquanto outras crianças mais novas já experimentam a figura humana com pormenores, as casas, os jardins, as flores! Aos poucos vou observando o Diogo Filipe (5 anos) a desenhar – ao longo de um mês tentou desenhar um “menino” e surgiam círculos abertos, com círculos interiores, traços que saem da cabeça (representando



Desenho 6 - Tema Livre - Diogo Filipe, 5 anos

os braços). Agora tem acrescentado algo mais ao seu desenho (como flores e árvore, no desenho 6). Nunca verbaliza que não é capaz perante os seus colegas e, nunca comparou oralmente o seu desenho com os dos colegas, somente olha fixamente para o seu e permanece imóvel observando os dos outros meninos.”

Notas de Campo, Março de 2009

Ao longo das múltiplas conversas que íamos tendo, enquanto desenhavam, foi-se tornando claro, para mim, que determinadas crianças “gostavam muito de desenhar”, que em casa desenhavam com os pais, que era uma das suas brincadeiras preferidas – constatei que as crianças que mais gostavam de desenhar, apresentavam desenhos mais elaborados, com mais pormenores, independentemente das suas idades; Por outro lado, determinadas crianças, verbalizavam que desenhavam, mas não gostavam muito, preferiam brincar com os jogos (por exemplo) – de facto os desenhos destas crianças eram mais simples, sem grandes pormenores.



Desenho 7 - Tema Livre - lara, 5 anos

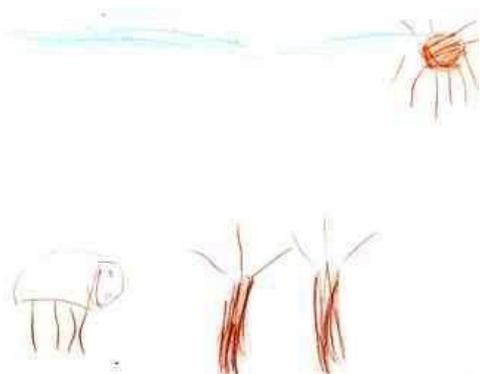
“Algumas crianças do grupo verbalizam que “gostam muito de desenhar e pintar!”. Vou “apreciando” a compenetração, o gozo, as inquietações e decisões que cada criança vai tendo ao desenhar. Por vezes, puxo uma cadeira e, assisto mais de perto a estas produções. Agora não é só desenhar, por desenhar, escolhe as cores... “o rosa é para a menina!” – verbaliza a lara, enquanto está a colorir o seu desenho – “O verde e o azul é para o menino!” (desenho 7)

Notas de Campo, Abril de 2009

“Durante muito tempo determinadas crianças (como o Gonçalo, o Diogo Miguel, o Diogo Filipe e a Daniela) verbalizavam “*Não gosto de desenhar*”, “*Não me apetece*” ou mesmo “*Estou cansada*”. Escolhiam a área do desenho, em actividades livres (penso eu) ou porque os seus melhores amigos também a escolhiam – como é o caso do Gonçalo e do Diogo Miguel (desenhos 8 e 9) – ou porque era a única área onde ainda não tinham brincado. Pois existia na sala um quadro para registo das áreas onde brincavam e, acordado entre o grupo de crianças,

ficou decidido que não poderiam repetir a mesma área, sem brincarem nas restantes áreas – como o caso da Daniela e do Diogo Filipe.”

Notas de Campo, Maio de 2009



Desenho 8 - Tema Livre - Diogo Miguel, 5 anos



Desenho 9 – Tema Livre - Gonçalo, 5 anos

Em termos conclusivos posso reflectir que as crianças desenhavam e pintavam como um acto criativo que, quanto mais valorizado e diversificado, influencia positivamente o criador. O papel do adulto é então relevante, quer no incentivo, na motivação, quer no acto de disponibilizar a maior variedade de matérias para a criança explorar, enquanto desenha.

Nas nossas brincadeiras diárias, observamos a “evolução” quer no desenho, quer no interesse e motivação por parte das crianças que menos desenhavam e, dia-a-dia, procuravam a área do desenho, onde exploravam mais e mais formas de expressão:

“Cada vez mais a figura humana desenhada pelo Diogo Filipe se aproxima da forma de figura humana – já se nota uma preocupação em distinguir a cabeça do corpo, os membros e agora até já desenha os cabelos do menino!

O Diogo Miguel vai dando “o seu melhor” – após um diálogo com o adulto acerca da rapidez de execução dos desenhos, tenta elaborá-los com mais calma e, conseqüentemente o desenho surge com mais pormenores e com traços mais firmes.

O Gonçalo sempre tentou ser o primeiro a concluir o desenho e, não parava quieto na cadeira – não conseguia estar “bem sentado” (as pernas e os pés estavam sempre em cima da cadeira), logo os desenhos eram influenciados pela sua postura. Agora, tenta controlar o seu corpo “irrequieto” e o seu desenho surge muito, mas muito diferente.

A Daniela, é a mais nova do grupo, e com os seus “rabiscos” iniciais, dá agora lugar ao girino... é engraçado ver a evolução do seu desenho e agora, já não “está cansada” tantas vezes como antigamente!”

Notas de Campo, Junho de 2009

E, este gosto por desenhar contagiou também as famílias. Na planificação conjunta acerca da Semana do Pai e da Semana da Mãe – onde se incluía o dia festivo – as crianças manifestaram vontade que os seus pais e mães viessem à escola, fazer uma actividade com elas. Tal como tinha acontecido no Natal, as famílias vieram à escola e desenvolveram actividades como culinária, contaram histórias e exploraram canções.

Mas, desta vez (semana do Pai e da Mãe) foi diferente – as crianças não demonstraram vontade de realizarem actividades propostas pelos familiares, mas sim, de proporem às famílias a realização de uma actividade – elaboração de um desenho/pintura colectiva – onde crianças e famílias desenhariam ao mesmo tempo.

Foram momentos únicos – de partilha, de decisão, de cumplicidade – onde os pais e mães criaram e recriaram conjuntamente com os filhos objectos, pessoas e situações:

“Os pais foram chegando de mão dada com os filhos e filhas... o material está pronto a ser usado. No vidro grande da sala colocamos papel cenário, ocupando a totalidade da área do vidro. No cavalete de pintura pode ler-se “ Pai vem fazer um desenho comigo! Obrigada(o)” e, no local onde usualmente colocamos as tintas, desta vez, colocamos vários copos com marcadores, lápis de cera e lápis de cor, com diferentes grossuras.”

Notas de Campo, Março de 2009

As acções e atitudes da família /adultos estão também relacionadas com a elaboração de desenhos, por parte das crianças. Isto é, o acto de desenhar, e o desenho propriamente dito, deve ser também analisado no que concerne às condições de produção.

“A consideração dos desenhos como produções simbólicas da criança remete também para a análise das condições sociais de produção.” (Sarmiento, 2007: 10)

A análise sociológica do desenho infantil tem que valorizar: os meios disponíveis para a criança desenhar; as rotinas onde se inserem as realizações; as práticas institucionais onde se executa o desenho; as relações sociais que se estabelecem; os materiais e suportes físicos com que a criança desenha.



Fotografia 1 – Semana do Pai

“Ao longo da semana assisti sorridente, ao trocar de ideias entre os grandes e os pequenos, à elaboração de desenhos a dois (fotografia 1) – ambos desenhavam e, ambos pintavam. Por vezes algumas crianças pediam aos pais exactamente o que queriam que eles desenhassem, outras vezes, decidiam conjuntamente. Foram momentos únicos, as crianças estavam radiantes com a presença dos pais e, pelo facto de estarem a brincar / desenhar com eles; os pais esmeravam-se na elaboração dos desenhos, ora aceitando dicas das crianças, ora acedendo a alguns pedidos. Mas, uma certeza podemos ter: todos se divertiram imenso e foram momentos de grande cumplicidade e partilha – afinal o desenho para os pais, também é importante.”

Notas de Campo, Março de 2009

Em termos conclusivos, posso reflectir que:

“Os meios de produção de desenho, as oportunidades dispendidas, o tempo disponível, a atenção dedicada pelos adultos, o incentivo e a motivação para desenhar e reconhecer nos desenhos das crianças actos legítimos de simbolização do mundo são diferenciados conforme as condições existenciais e, embora não deterministicamente, influenciados pela classe de pertença dos pais, pelo nível de instrução cardinal da família, pela própria composição e tipo familiar.” (Sarmiento, 2007: 10)

Mais uma vez as famílias deram o seu enorme contributo, consciente ou não, para a produção de desenhos das e com as crianças. (fotografia 2)



Fotografia 2 – Semana da Mãe

“Voltamos a ter momentos muito especiais, as mães vieram à sala, tal como os pais. Realizaram desenhos com os filhos e filhas. Foram momentos divertidos, onde as crianças incentivaram as mães para desenharem com elas. Tal como na semana do pai, preparamos o espaço e materiais para a realização desta actividade, com os mesmos materiais e espaço. As emoções foram semelhantes e as produções fantásticas!”

Notas de Campo, Maio de 2009



Fotografia 3 – Feira do Livro

Os desenhos e pinturas colectivas foram alvo de muitas e muitas conversas entre as crianças, ao longo de muito tempo – estavam orgulhosos pelo trabalho desenvolvido com os pais. Estes desenhos foram utilizados posteriormente para decoração da área onde decorreu a Feira do Livro (fotografia 3), na escola e, mais uma vez foram motivo de conversa, de orgulho.

De facto, a importância do desenho infantil, no seio familiar (manifestada com a participação de todos os encarregados de educação), bem como a partilha do acto de desenhar, influenciou o interesse pelo acto em si.

Para além do interesse manifestado pelos adultos relativamente ao desenho infantil, aquando a participação em actividades, surgiram outros, não menos relevantes:

“Um pai, uma mãe, uma avó ou um avô falam comigo acerca dos desenhos da criança, da sua evolução, das cores, dos interesses, dos “presentes”... *“Gostou do desenho que a Ângela lhe deu?”*; *“Professora viu o desenho que a Bruna lhe fez?”*; *“Vou-lhe trazer uns desenhos que ela fez em casa, para você ver... Estão muito interessantes!”*; *“Professora, atenção, que a Maria tem uma coisa para si! Não falou de outra coisa este fim-de-semana!”*. O papel das famílias também está a ser importante neste processo, todos demonstram interesse quer no desenho da criança, quer na análise a que será sujeito.”

Notas de Campo, Maio de 2009

A partir de determinado momento, constatei que as crianças que usualmente menos desenhavam, passaram a procurar mais vezes a área do desenho e pintura, não pelo facto de já terem escolhido todas as áreas mas, por livre e espontânea vontade.

Todos desenhavam – as crianças, as famílias... e até eu própria:

“Sempre que o grupo decidia, conjuntamente com o adulto, a realização de actividades onde era necessário elaborar um desenho em tamanho muito grande, eu era solicitada para o fazer!

- *Ó Teresa tu desenhavas e nós pintamos!* – Afirmava o Alexandre.

- *Tu podias desenhar...*” – Reforçava o Rui.

E muito raramente lá me sentava no meio da roda, no chão, rodeada pelas crianças desenhando algo muito concreto, a pedido das mesmas. Uns dias, cada risco ou traço era seguido por olhares atentos, curiosos e ansiosos – o silêncio tomava conta da sala; outros dias, quando não conseguia desenhar o que as crianças esperavam que desenhasse, ouvia comentários, risos, dedos a apontarem o desenho:

- *Isso parece uma banheira!* – Afirmava o Rui, referindo-se à minha tentativa de desenhar um prato de sopa.

- *Oh! Parece um barco!* – Afirmava a Ângela, rindo.

- *Deixa lá!* – Consolava-me a Mariana olhando preocupada para mim.

Lá tentei desenhar de novo um prato, mas ele mais parecia um barco...”

Notas de Campo, Maio de 2009

E foram diversas as vezes em que fui “avaliada” nos meus desenhos... Fazia parte de um grupo e, como tal também estava sujeita aos comentários das crianças... Tal como faziam aos colegas, durante a elaboração dos desenhos, iam dando sugestões, criticando, incentivando e, tentando arranjar desculpas para algo que não corria tão bem. Por vezes verbalizavam: “*Deixa lá, hoje não tá a sair bem... logo tentas outra vez!*” (Mariana, 5 anos). Pois, “*Todos os elementos culturais decorrentes da socialização infantil são reinterpretados e ressignificados pelas crianças, e investidos nas suas relações com os pares e com os adultos.*” (Sarmiento, 2007: 15-16)

Nos desenhos das crianças observo múltiplas produções e reproduções culturais, nomeadamente a cultura familiar, local, nacional, escolar, bem como a cultura global.

Ao abordar, neste momento, reproduções no jardim-de-infância, parece oportuno reflectir que:

“A cultura escolar é o espaço de formalização de desenho infantil; mesmo quando ele é promovido como “desenho livre”, não deixa de constituir uma tarefa escolar, condicionada pelo seu carácter compulsivo, pela estrutura do espaço-tempo em que se realiza, pelo tipo de materiais utilizados, etc.” (Sarmiento, 2007: 14)

Por este facto, é no jardim-de-infância e com os colegas, que se vão proporcionando/ criando as regras, as técnicas e a exploração de diferentes materiais e temas. É nas relações entre pares que, diariamente assistimos a estas “reorganizações” de espaços e tempos, onde a expressão é criada e recriada, onde o tempo se reinventa: “O desenho da criança vive de formas que se repetem, como se “tudo começasse de novo”, tanto quanto permitem situar na mesma superfície a sensação do presente, a experiência do passado e a antevisão imaginária do futuro.” (Sarmiento, 2007: 17)

Tendo como referência Matthews, devo reflectir que no desenho, no jogo, a criança pode começar e recomeçar de novo, alterando o significado dos objectos e pessoas, assim como pode lidar com os seus próprios sentimentos em relação aos objectos e pessoas, que vêm e vão, onde eles estão, quando não estão e como poderão voltar. (2003: 28) Os desenhos tornam-se manifestações culturais da geração, que é a infância, buscando uma cor à cultura e outra à sociedade onde esta se insere, num lugar e tempo concretos - contextualizado e, com autores individuais e colectivos.

“O diálogo interpares, sobretudo quando o desenho é realizado como actividade institucional na escola, (...), permite vislumbrar a emergência de um autor colectivo: as formas e as cores são intermutadas pelos pares e, antes ainda da individualização dos

desenhos, é a procura de formas comuns comparáveis que a criança procura – daí tantos desenhos das crianças se parecerem uns com os outros.” (Sarmiento, 2007: 16)

Em conformidade com o Projecto Nacional de Leitura, as crianças do grupo exploraram o livro “O Pássaro da cabeça” de Manuel António Pina – autor seleccionado para a realização de trabalhos, num projecto em parceria com a Câmara Municipal da Maia. Esta fotografia (fotografia 4), de desenhos das crianças, evidencia o “autor colectivo” e a procura de “formas comuns”. São visíveis as semelhanças da figura humana masculina, as cores utilizadas, a colocação de um pássaro por cima da cabeça da figura humana, o desenho do prato de sopa e a colocação da colher, lateralmente, por exemplo.



Fotografia 4 - Desenho Colectivo - Registo Gráfico do poema "A Sopa de Letras", do Livro "O Pássaro da Cabeça"

“Sempre que o grupo realizava um registo gráfico ou desenho colectivo, fui-me apercebendo de determinadas características dos mesmos, que em diferentes momentos eram idênticas:

- Havia uma enorme preocupação em existir proximidade física entre pares, que habitualmente brincavam juntos e, se identificavam como “melhores amigos”;
- Normalmente, as meninas procuravam aproximar-se das meninas e, os rapazes dos rapazes. Raramente os dois géneros se encontravam em parceria num desenho colectivo. Poderiam trocar algumas palavras, ideias ou opiniões, mas preferencialmente recorriam a crianças do mesmo género;

- Existiam inúmeras semelhanças entre os desenhos de cada género – utilizavam as mesmas cores, desenhavam as mesmas formas com características semelhantes;

- Raramente o desenho colectivo foi desenvolvido em consonância com o termo “colectivo”. Embora desenhassem na mesma folha de papel, ao mesmo tempo e com os mesmos materiais à disposição, não havia uma correspondência directa entre os desenhos. Existiam sim, desenhos individuais dentro de um papel colectivo, onde as “cópias” de desenhos, ideias e técnicas eram uma realidade.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Segundo Sarmento, “(...) a criação plástica infantil vive da transacção das formas, o plágio não é proibido, antes tolerado e cultivado (ainda que possa ser restrito a grupos particulares de crianças, que preservam as suas formas de outros grupos “rivais”) e a criação colectiva (...) muito comum.” (2007: 16) - o que confirmo com a visualização da imagem do desenho colectivo (fotografia 4 – já referida), onde são notórias as semelhanças entre os desenhos – os rapazes desenharam um menino com camisola vermelha com um pássaro por cima da cabeça; as meninas desenharam um prato de sopa de letras e meninos com pássaros, também.

“O Rui e o Diogo Miguel têm muita proximidade física, enquanto desenhavam - estão mesmo encostados um ao outro, os braços quase se tocam. O Diogo vai observando o Rui a desenhar. O Rui desenha um pássaro, o Diogo observa e, desenha também um pássaro. O Rui coloca o braço esquerdo sobre o desenho, tapando-o para que as meninas que desenhavam à sua esquerda não o copiem. O Diogo, que está ao lado direito do Rui continua a observar o seu colega, mais concretamente o desenho que vai surgindo no papel e, volta a reproduzir as mesmas ideias do Rui.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Tal com presenciei nos rapazes, também com as meninas assisto à criação de grupos “predilectos” de partilha e grupos “rivais”:

“A Bruna, a Ângela e a Ana Filipa desenharam um menino com um pássaro na cabeça e colocaram, todas elas, o seu nome por cima do desenho. Fazem “cópias” dos desenhos, embora as cores utilizadas para colorir sejam diferentes. A Mariana, a Maria e a Catarina

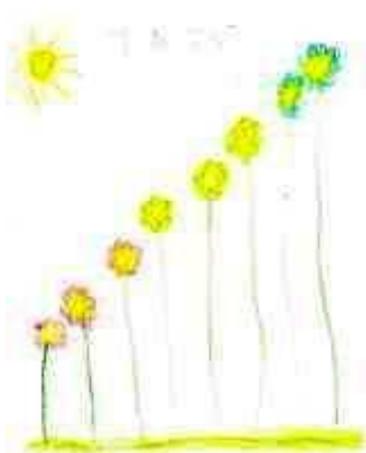
desenharam pratos de sopa com letras e uma colher (do lado direito do prato) e também colocam o seu nome, por cima. A Mariana, Ângela e a Ana Filipa desenharam, também, com muita proximidade física e segredam entre si, não deixando que os rapazes percebam o que dizem.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Estes momentos de partilha, de imitação, não se verificam somente em trabalhos colectivos, surgem com a mesma intensidade em trabalhos individuais, na área da “plástica”, quer em desenho livre ou temático. São inúmeros os desenhos “cópia” ao longo do ano, mas o autor sabe identificar rapidamente qual o desenho da sua criação. Surgem as casas... as meninas... as flores... tudo é idêntico nos desenhos livres! (desenhos 10 e 11)

“As pessoas, a casa, a terra, o mar, o céu, o sol... que a criança conhece da realidade são encaixados no espaço restrito da sua circunstância escolar, no plano convencional da folha de papel e nos símbolos e sinais gráficos (...)”

João dos Santos (1983)



Desenho 10 – Tema Livre - Iara, 5 anos



Desenho 11 - Tema Livre - Carolina, 4 anos

Ao longo do ano e, relacionados com algumas actividades foram surgindo desenhos temáticos, onde a “cultura nacional” estava implícita. A exploração de Lendas foi um veículo promotor de uma panóplia de cores, de ideias e sentimentos. (desenhos 12 e 13)



Desenho 12 - Lenda de São Martinho – Catarina, 5 anos



Desenho 13 - Lenda de São Martinho - Rui, 6 anos

“Os elementos das culturas nacionais de pertença são comunicados prioritariamente através da escola (...). (...) as lendas e sagas, (...) são igualmente influentes nos desenhos das crianças, constituem motivo habitual da sua escolha temática e inscrevem-se no imaginário colectivo donde se extraem tantos dos motivos do desenho infantil.” (Sarmiento, 2007: 14)

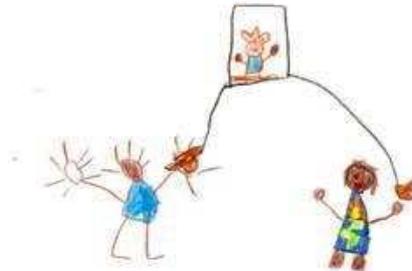
Para além da influência da cultura da escola e da cultura nacional, no desenho das crianças, encontro ainda outras influências, nomeadamente da cultura global, onde os *media* desempenham um papel fundamental, pois através da televisão e, mais concretamente através de séries para a infância e através de filmes, difundem um “arco-íris” de formas que as crianças observam, adoptam e transformam. (desenho 16)

Da mesma forma, os livros (desenhos 14 e 17) e os jogos (desenho 15) contribuem também, para esse aglomerado de formas e influências, proporcionando

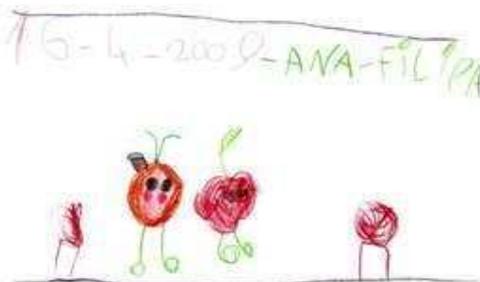
às crianças mais um “modo de estar, ser, sentir” e exprimir: “É, portanto, a interpretação das formas veiculadas pelos *media* que as crianças inscrevem no seu trabalho plástico, não a reprodução linear dessas formas.” (Sarmento, 2007: 15)



Desenho 14 - Tema Livre - Ana Filipa, 4 anos



Desenho 15 - Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai - Ângela, 5 anos



Desenho 16 - Tema Livre - Ana Filipa, 4 anos



Desenho 17 - Tema Livre - Maria, 5 anos

Em termos conclusivos, devo salientar o pensamento de Sarmento que, subentendo, como o ponto de partida para a análise dos desenhos infantis: “(...) é possível interpretar os desenhos das crianças como actos de criação cultural que revelam, mais do que processos biopsicológicos de desenvolvimento, formas específicas de acção social das crianças.” (Sarmento, 2007: 10)

Foi com base neste pensamento que para além de ver, comecei a observar a elaboração dos desenhos, a seguir cada traço, cada forma, cada cor. Cada dia que passava, cada hora que brincávamos, cada desenho que nascia, eram carregados de emoção. No papel ficavam as “marcas” de um “eu” muito “nosso” (grupo de crianças).

Reflecti sobre inúmeras situações, conjuntamente com as crianças, perante um infindável número de desenhos que, a cada dia, se revelavam mais interessantes. Constatei que algumas atitudes de certas crianças, influenciavam as posteriores atitudes de outras: se uma criança utilizasse somente uma cor para desenhar, não colorindo o desenho (desenhos 18 e 19), logo os seus “amigos” o faziam também. E no diálogo, foram justificando a opção – “*Porque hoje não me apeteceu pintar!*”; “*Porquê, não tá giro?*” – e com a devolução de perguntas foram evitando alguns diálogos, porque tão simplesmente não o queriam justificar...



Desenho 18 - Lenda de São Martinho -
Tiago Ferreira, 5 anos



Desenho 19 - Lenda de São Martinho -
Diogo Gomes, 5 anos

Também era usual verificar-se o contrário – a pintura de desenhos, com múltiplas cores, onde mais usualmente assistíamos a esta acção levada a cabo, pelas meninas. (desenhos 20 e 21)



Desenho 20- Tema Livre -
Mariana, 6 anos



Desenho 21- Tema Livre - Catarina, 5 anos

Segundo afirma Greig: “Constatou-se já há algum tempo que as crianças pequenas não se preocupam com os tons naturais e têm prazer em utilizar suas cores preferidas (...). Até os 3 ou 4 anos, elas não dão muita atenção à escolha pela cor, mas em seguida desenvolvem essa escolha pessoal e fantasiosa (...). Mas prendem-se cada vez mais às convenções de cor realistas à medida que avançam no período de latência (...)” (2004: 118) – o que podemos observar nos desenhos visualizados anteriormente.

As crianças ao longo do tempo vão tentando aproximar os tons dos seus desenhos aos tons dos objectos e da natureza que os rodeia, não deixando porém de os “empolgar”.

“(...) o género é também relevante no desenho da criança – os meninos e as meninas diferenciam os seus desenhos progressivamente e isso é a expressão de diferenças culturais nos papéis de género que são incutidos e transformados em formas gráficas distintas.” (Sarmiento, 2007: 11)

Ao longo do “trabalho para a minha escola”, fui percepcionando exactamente muitos momentos em que estas distinções surgiam. Não me refiro, somente, ao colorido do desenho das meninas e dos rapazes, mas também, às formas que desenham, aos temas que surgem na folha de papel.



Desenho 22 - Tema Livre - Catarina, 5 anos



Desenho 23 – Tema Livre - Bruna, 5 anos

As meninas elaboram desenhos onde regularmente podemos observar: casas, figura humana (feminina preferencialmente, mas também, masculina), árvores, flores e animais (desenhos 22 e 23); enquanto, nos desenhos dos rapazes, na maioria das vezes, vemos: carros, aviões, estradas e a figura humana (preferencialmente a masculina), visível nos desenhos 24 e 25.



Desenho 24 - Tema Livre - Diogo Gomes, 6 anos



Desenho 25 – Tema Livre - Rui, 6 anos

Interpretando a linha de pensamento de Matthews, as crianças investigam e brincam com uma sequência padronizada de ações que repetem, combinam e variam de acordo com a forma como vêem e sentem, em termos de formas, cores, linhas e movimentos.

Por um lado, a criança apercebe-se que o desenho é constituído por formas auto-suficientes e, ao contrário do adulto, a criança nunca sofre de desilusão perante os seus desenhos e pinturas, que são imitações do mundo visível.

Por outro lado, as crianças também vêm que há uma relação entre as figuras que desenham e as estruturas que existem no mundo real.

É este duplo conhecimento ou natureza dual da representação visual, que a forma num pedaço de papel, pode representar múltiplas coisas, mais do que a própria forma representa. (2003: 33-34)



Desenho 26 - Tema Livre - Catarina, 5 anos

“ (...) a criança, mesmo quando procura a semelhança dos seus desenhos com flores, nuvens, objectos, animais, pessoas, etc., inventa formas imaginárias e incorpora elementos fantasistas com sentidos e objectivos muito diversos dessa presumida intencionalidade realista.” (Sarmiento, 2007: 9) – como é o caso do desenho da Catarina (desenho 26)

São estas fantasias que por vezes são transformadas em palavras, quer em desenhos individuais, quer em desenhos colectivos.

Ao longo destes diálogos - por vezes monólogos - as crianças vão exprimindo o que sentem, descrevendo o que imaginam e transcrevem-no para o papel.

As crianças, para além de realizarem a sua actividade de desenho, observam o que os rodeia com a intenção de “constatar” o que se passa em seu redor – avaliando ou confirmando os seus actos. (cf. Matthews, 2003: 19) – procurando, à sua volta, a confirmação e afirmação das suas expressões.

Registei, ao longo da realização de um desenho colectivo, aquilo que penso serem exemplos claros de interacção das crianças - onde observam e “criticam” as produções dos colegas e, onde através do olhar percebem a atitude dos colegas perante as suas próprias produções.

“O Rui observa o que as meninas vão desenhando, franze os olhos e abana a cabeça em sinal de reprovação, sorri discretamente. (...) A Bruna observa o trabalho que os colegas estão a realizar. Perto de si está a Ângela, que por diversas vezes coloca o olhar na Bruna, como que avaliando se a “amiga” está a apreciar ou não o seu desenho, sem palavras, cruzam o olhar e a Bruna sorri para a Ângela. (...) A Bruna fala com a Catarina e com a Mariana acerca da cor que vai usar para pintar o seu desenho. Algumas vezes a Mariana dá dicas às colegas acerca do trabalho, verbalizando “*Está muito bem!*”, “*Está giro!*”, quando não verbaliza, acena afirmativamente com a cabeça, sorrindo para as colegas.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Lentamente fomos percorrendo, lado a lado, este percurso e aos poucos, fui tentando conversar (também) acerca dos desenhos, com os seus autores - pois como refere Sarmiento: “O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos.” (2007: 18)

Estando consciente da importância da linguagem/verbalizações das crianças aquando a realização dos desenhos, perfilho da ideia de Guimarães e Colesanti, quando salientam que: “A linguagem é, pois, fundamental, é um importante instrumento para a constituição e a interpretação do desenho, “uma vez que a percepção e a produção gráfica das crianças são configuradas pelos significados culturalmente produzidos” (Ferreira, 1998, p.12)”. (2007: 29)

“Inicialmente o diálogo acerca da elaboração de desenhos e/ou acerca do próprio desenho, eram muito reduzidos. As crianças sentiam dificuldade em falar sobre... Para dar continuidade aos diálogos – sempre que sentia que os silêncios se tornavam duradouros – colocava questões, dando assim continuidade ao mesmo.

Normalmente as crianças identificavam os desenhos, apontando no papel o lugar que cada personagem, objecto e brinquedo ocupava no papel.”

Notas de Campo, Maio de 2009

Através de algumas transcrições de gravações áudio, podemos constatar o que anteriormente foi referido. Para melhor explicitação do que as crianças me disseram na presença dos seus desenhos, apresento legendas, sempre que necessário.

Gravação áudio, Junho de 2009

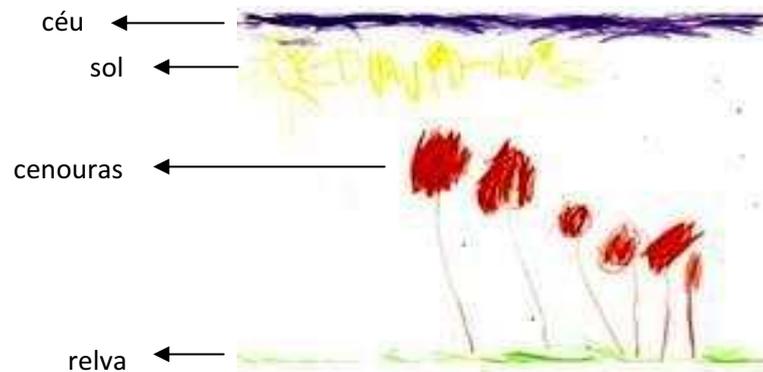
Investigadora – *David Luís, então conta-me lá o que é que tu desenhaste?*

David – *Isto são as cenouras... isto é a relva. Isto é o sol, isto é o céu...*

Investigadora – *Sim senhor. Tu gostas de desenhar assim cenouras, é?* (Respondeu afirmativamente com a cabeça, não verbalizando nenhuma palavra).

Investigadora – *Tens mais alguma coisa a dizer do teu desenho?*

David – *Não.*



Desenho 27 – Tema Livre, David Luís, 5 anos

Gravação áudio, Junho de 2009

Investigadora – *David Faria então diz-me lá o que é que tu desenhaste?*

David – *Este é os meninos...*

Investigadora – *Sim, o que é que estão a fazer?*

David – *Tão a bincá!*

Investigadora – *A brincar aonde?*

David – *Aqui!...* (apontando para o local, na folha, onde estão desenhados)

Investigadora – *E o que é isto?*

David – *Isto é os meninos...*

Investigadora – *Isto* (voltando a apontar no desenho o que pretendia saber)

David – *Isto, este, este é os papás e as mamãs.*

Investigadora – *Sim, e aqui em cima, o que é?*

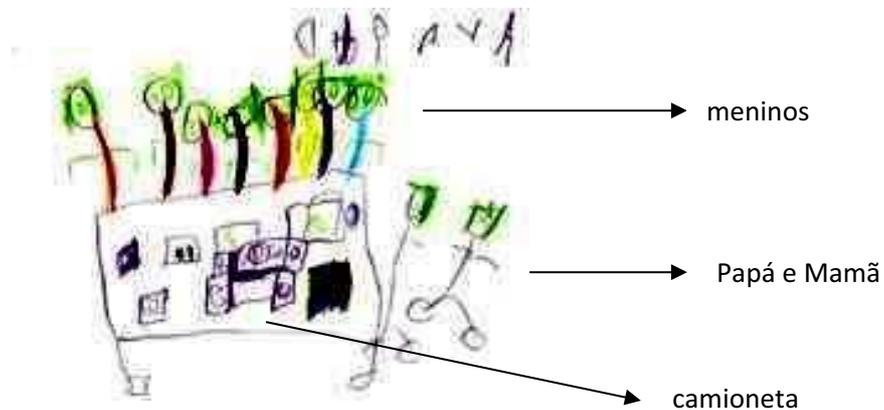
O que é isto?

David – *É um uma ioneta.*

Investigadora – *Camioneta?*

David – *Sim...*

Investigadora – *Ahh.*



Desenho 28 – Tema Livre, David Faria, 4 anos

Gravação áudio, Junho de 2009

Investigadora – Diz lá Ângela, então...

Ângela – Isto é uma borboleta...

Investigadora – E isto?

Ângela – É um esquilo!

Investigadora – Olha, tu desenhaste muitas vezes borboletas?

Ângela – Aaa... sim...

Investigadora – E porque é que tu nos teus desenhos pões borboletas?

Ângela – Porque eu gosto de borboletas...

Investigadora – Gostas de borboletas. E isto aqui, às cores, o que é?

Ângela – São nuvens...

Investigadora – E as nuvens são às cores?

Ângela – Às vezes eu gosto de pô-las às cores, outras vezes não.

Investigadora – Então isto é uma menina... quem é esta menina?

Ângela – É a Bruna! (a sua melhor amiga)

Investigadora – Está a cheirar as rosas... é isso? (A Ângela abanou a cabeça, confirmando a minha suposição...)



Desenho 29 – Tema Livre, Ângela, 5 anos

Ao longo das transcrições das gravações áudio, tomei consciência e percepcionei que: “(...) o desenho da criança passa a representar o real por meio do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens, ideias.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 31)

Foi, na continuidade destes diálogos, que fui tentando compreender as cores, as ideias e as formas desenhadas pelas crianças, no papel. Formulei muitas questões, na minha cabeça: Porquê, que a determinada altura, muitas crianças começaram a desenhar borboletas? Teria relação com o nome da sala? Porque surgiam tantas vezes corações nos desenhos? E o arco-íris; porque aparecia tantas vezes? Porque é que a determinada altura, o sol é desenhado com olhos, boca e nariz e, outras vezes não?

E, foram estas questões que me levaram conjuntamente com as crianças, a reflectir o seu aparecimento.

“Educar é respeitar a criação do Homem e do seu Universo.
Educar é respeitar a criança e a criatividade infantil.”

João dos Santos (1983)

Gravação áudio – Junho de 2009

Investigadora – *Bruna, então conta-me lá o que estiveste a desenhar...*

Bruna – *Uma árvore...*

Investigadora – *Uma árvore de quê?*

Bruna – *Com cerejas...*

Investigadora – *Muito bem. E mais?*

Bruna – *Uma borboleta... um arco-íris, a... o sol, as nuvens, uma rosa, uma flor, uma menina e uma casa e a relva.*

Investigadora – *Desenhas sempre borboletas nos teus desenhos?*

Bruna – *Ahhhh, às vezes, às vezes esqueço-me.*

Investigadora – *Mas gostas? Porque é que desenhas as borboletas?*

Bruna – *Porque gosto!*

Investigadora – *Porque gostas das borboletas, ou porque gostas de desenhar as borboletas?*

Bruna – *Aahhh gosto de desenhar borboletas.*



Desenho 30 – Tema Livre – Bruna, 5 anos

Investigadora – *E essa menina és tu?*

Bruna – *Sou!*

Investigadora – *E essa casa é de quem?*

Bruna – *Aaaaaa...aaa é minha!*

Investigadora – *É a tua?* (Acenando a Bruna afirmativamente com a cabeça, em sinal de resposta).

Investigadora – *Olha, diz-me uma coisa, o teu sol hoje tem olhos e boca?*

Bruna – *Tem!*

Investigadora – *Porquê?*

Bruna – *Aaa (sorrindo) porque eu gosto que ele tenha olhos (sorrindo ao falar)*

Investigadora – *Mas o sol tem olhos e boca?*

Bruna – *Aaaaaaaaaaaaa.....*

Investigadora – *O sol de verdade tem olhos e boca?*

Bruna – *aaaa.... Não sei!*

Investigadora – *Nunca viste?*

Bruna – *Não!!*

Investigadora – (Começamos a brincar com o sol) *Nunca viste se o sol tinha olhos e boca?*

Bruna – *Não!*

Investigadora – *Achas que é só nos desenhos ou é na verdade?*

Bruna – *aaaaaa.... Não sei... (sorrindo) eu acho que é nos desenhos...*

Investigadora – *Só?* (A Bruna continuando a sorrir imenso, acenou afirmativamente a cabeça)

Surgem então diversos diálogos, onde tento perceber as razões que levaram a criança a desenhar diferentes formas, como as borboletas e o sol antropomórfico.

Gravação áudio – Junho de 2009

Investigadora – *Maria, conta-me lá o que desenhaste...*

Maria – *A relva...*

Investigadora – *Sim...*

Maria – *Uma menina...*

Investigadora – *Uuhhhmmm...o que é que a menina tem na mão?*

Maria – *Uma escova de dentes*

Investigadora – *Uma escova de dentes... e em cima da menina, o que é aquilo?*

Maria – *Um laço!...*

Investigadora – *E mais?* (silêncio)

Maria – *Uma borboleta...*

Investigadora – *Tu gostas de desenhar borboletas é?*

Maria – *Sim.*

Investigadora – *Todos os teus desenhos têm borboletas?*

Maria – *Não...* (algo envergonhada e uma voz de muito miminho)

Investigadora – *E então, este tem porquê?*

Maria – *Porque sim...*

Investigadora – *Porque te apeteceu? Foi?*



Desenho 31 – Tema Livre – Maria, 6 anos

- Maria – *Sim!*
Investigadora – *E aqui (apontando para um desenho) Quem é?*
Maria – *É o sol!*
Investigadora – *É o sol ... também tem olhos, boca e nariz! (Não verbalizou nenhuma palavra, acenando com a cabeça afirmativamente). E o sol de verdade tem olhos, boca e nariz?*
Maria – *Não!*
Investigadora – *Não...Só nos teus desenhos?*
Maria – *Sim!*
Investigadora – *Olha, porque é que desenhaste o teu nome com várias cores?*
Maria – *Porque sim!*
Investigadora – *O vestido da menina também tem muitas cores! E a borboleta também... Ai a borboleta tem uns olhinhos e uma boca...! Queres dizer mais alguma coisa sobre o teu desenho?*
Maria – *Não*
Investigadora – *Quem é esta menina?*
Maria – *Não sei...*
Investigadora – *Não conheces esta menina que desenhaste?*
Maria – *É uma menina dos dentes!*
Investigadora – *A! É a menina dos dentes! Tá bem... pronto... obrigada!*

Para além das meninas desenharem o sol antropomórfico, também os rapazes, por vezes os desenharam, como é exemplo o Ricardo – pelo que através do diálogo tentei perceber as razões dessa representação.

Gravação áudio – Junho de 2009

- Investigadora – *Ricardo o que é que desenhaste?*
Ricardo – *Isto (apontando para o desenho) é um foguetão... isto é um menino que vai conhecer outros meninos grandes...*
Investigadora – *Isto também é um menino? (apontando para outra figura humana) Este vermelho? E este, também é outro menino?*
Ricardo – *Sim!...*
Investigadora – *É só meninos ou tem meninas?*
Ricardo – *Ah, um, ah...*
Investigadora – *É só meninos? Tudo rapazes?*
Ricardo – *Sim...*
Investigadora – *Tudo rapazes, é?*
Ricardo – *Sim...*
Investigadora – *O que é isto?*
Ricardo – *Isto são aviões que estão a passar...*
Investigadora – *E isto, vermelho aqui?*
Ricardo – *É uma nuvem...*
Investigadora – *Olha e o sol, fizeste com olhos e boca?*
(silêncio) *O sol tem olhos e boca, ou é só no teu desenho a brincar?*
Ricardo – *É só no meu desenho, a brincar!*
Investigadora – *O que é isto preto que o menino tem na mão?*
Ricardo – *É um disco!*
Investigadora – *É um disco quê? Voador ou de música?*

Susana – *Verdade!*

Investigadora – *É de verdade? Mesmo? Boa... (A Susana abanava afirmativamente com a cabeça, sorrindo). Queres dizer mais alguma coisa sobre o teu desenho?*

Susana – *Não!*

Concluo, com base nas palavras de Guimarães e Colesanti, que: “Ao interpretarmos um determinado desenho infantil, percebemos à primeira vista um significado dos traçados, mas o lado subjectivo do desenho só é possível pela expressão oral revelada pela própria criança.” (2007: 33) – tal como verifico através dos diálogos que mantenho com a criança/autora do desenho.

As crianças vão desenhando o sol – imagem antropomórfica ou não – as borboletas, os corações... e com a cor, surge a magia e fantasia da criação da criança. Umhas vezes porque lhe apetece, outras porque gosta, a criança vai explorando e enriquecendo os seus desenhos com estas, e outras, formas.

Através dos pormenores de desenhos 1, 2 e 3, podemos visualizar algumas formas representadas diversas vezes, pelas crianças do grupo – corações, borboletas, sol e arco-íris.



Pormenores de Desenhos 1 – Bruna, 5 anos

“E a pouco e pouco, vejo nascer o chão, a relva, as flores, as árvores... o céu, as nuvens e o sol – engraçado este tem olhos, nariz e boca. O que a Bruna desenhou ontem, não tinha!”

Notas de Campo, Maio de 2009



Pormenores de Desenhos 2 – Catarina, 5 anos

“As borboletas voam, são mais, mas muito mais coloridas! Já não são só de uma ou duas cores, as asas delas parecem autênticos arco-íris... Algumas meninas desenhavam corações “soltos” na folha de desenho. Também eles, por vezes, deixam de ser vermelhos ou cor-de-rosa, para dar lugar ao arco-íris.”

Notas de Campo, Maio de 2009



Pormenores de Desenhos 3 – Carolina, 4 anos

São mais visíveis estas formas, nos desenhos das meninas porém, também alguns rapazes as desenhavam, como evidenciam os pormenores de desenho do David Malheiro (pormenor de desenho 4), do Diogo (pormenor de desenho 5), do Rui (pormenor de desenho 6), do David Faria (pormenor de desenho 7) e do Ricardo (pormenor de desenho 8):



Pormenor de Desenho 4
David Malheiro, 5 anos



Pormenor de Desenho 5
Diogo André, 4 anos



Pormenor de Desenho 6
Rui, 6 anos



Pormenor de Desenho 7
David Faria, 4 anos



Pormenor de Desenho 8
Ricardo, 5 anos

“O realismo não perde nenhum de seus direitos com isso, mas, ao contrário, mistura-se com a fantasia.” (Greig, 2004: 212). São as culturas de pares, a identificação com o grupo (e com os outros), conjuntamente com os sentimentos das crianças, que fazem nascer, aqui e ali: algumas borboletas como o nome da sala; alguns corações que se formam como amizades e se deixam nomear por “paixões”; é um sol que sorri, um arco-íris que aparece e dão, todos eles, muita magia ao desenho.

“A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para brincar, tempo que seja todo tempo inteiro. Para sentir, aprender, pensar... nas coisas sérias da vida... no brincar. Para que possa ler na natureza, nas pessoas e nas coisas.”

João dos Santos (1983)

A expressão da criança, no papel, transforma-se, ganha vida. Os riscos e as formas da natureza, das pessoas e das coisas, vão-se organizando gradualmente... o papel é o limite.

Segundo Guimarães e Colesanti “A organização espacial da criança começa então por intuição sobre as relações de continuidade/descontinuidade, vizinhança, separação, envolvimento, mesmo que ela esteja num estágio mais evoluído do plano perceptivo. As noções espaciais são qualitativas e não métricas” (2007: 44)



Desenho 34 – Magusto – Alexandre, 4 anos

As expressões “acomodam-se” na folha, inicialmente com pouca “organização” aos olhos dos adultos (representado no desenho 34), embora para a criança essa preocupação seja inexistente. Progressivamente todas as formas vão encontrando o seu “lugar”

e, assistimos à definição de diferentes “espaços e organizações” nos desenhos criados pelas crianças. Este pensamento é sublinhado por Greig: “O limite do papel geralmente é considerado pela criança como um traço preexistente, uma simples linha de solo, ou o clássico acabamento de longos vestidos das mulheres.” (2004: 60) – como é exemplo o desenho da Iara (desenho 35)



Desenho 35 – História “A Fada Palavrinha” – Iara, 5 anos

A cada dia que passa, a cada desenho que “mais uma vez” se esboça, vão-se tornando claras as organizações no espaço – e começam a surgir desenhos organizados na parte inferior da folha (desenho 36), outros na parte superior.



Desenho 36 – Magusto – Rui, 5 anos

E, tenuemente aparece um traço que delimita a linha de céu (desenho 37) e outro que vai tentando definir a linha de solo (desenho 38). Seguidamente algumas formas irão contribuir para uma definição mais evidente – na linha de céu surgem as nuvens e o sol (desenhos 39 e 40); na linha de solo, as flores, a relva e a terra (desenhos 41 e 42).



Desenho 37 – História “Maria Castanha” – Daniela, 3 anos



Desenho 38 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos



Desenho 39 – Magusto – Ângela, 5 anos



Desenho 40 – História “Maria Castanha” – Diogo Gomes, 5 anos



Desenho 41 – Tema Livre – Carolina, 4 anos



Desenho 42 – História “Maria Castanha” – Maria, 5 anos

Esta organização do espaço está também presente nas palavras de Greig, onde afirma a existência de uma linha de céu, constituída por nuvens, e uma linha de solo constituída por relva ou flores – que introduzem precocemente as três faixas de estruturação gráfica dos desenhos das crianças (2004: 105) – como a representação da Lara (desenho 43). Explicitando mais pormenorizadamente este tema, acrescenta que:

“O espaço de três faixas, o mais frequente, é uma espécie de inventário do mundo que completa a cena representada mediante o



Desenho 43 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Lara, 5 anos

procedimento da justaposição, e constitui uma espécie de “moldura” incompleta contornando as figuras. Às vezes, o céu e a terra se encontram, criando assim uma espécie de primeira linha do horizonte. (...) a constituição de uma perspectiva verdadeira está totalmente ausente, e as figuras inscrevem-se então diante de um tal “cenário” segundo uma lógica de sobreposição.” (Greig, 2004: 105-106)



Desenho 44 – Tema Livre – Bruna, 5 anos



Desenho 45 – Tema Livre – Mariana, 6 anos

É esta estruturação gráfica habitual, que ao longo do tempo assisti a nascer, nos desenhos das crianças. A maioria dos desenhos começava a defini-la – inicialmente de uma forma mais subtil, que se ia afirmando cada vez mais e melhor (desenhos 44 e 45).

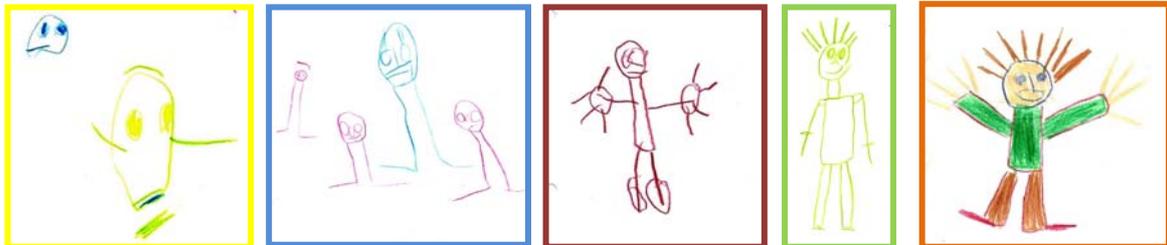
“Alguns pintores transformam o sol em mancha amarela.
Outros, transformam a mancha amarela em sol.”

Pablo Picasso

Paralelamente a estas observações, fui percebendo também determinadas características dos desenhos das crianças – na elaboração de formas concretas - como por exemplo: na evolução da figura humana e posterior pormenorização da mesma; no traçado da mão; na “construção” da casa e sua transformação; na criação da flor simples para a mais complexa.

A figura humana assume diferentes etapas de realização, onde gradualmente se torna mais semelhante à estrutura dessa mesma realidade: “Mesmo que o corpo

propriamente dito não esteja formado, uma certa bipolarização já constitui essa verticalização (...)"(Greig, 2004: 57) Como podemos observar nos pormenores de desenho das crianças (pormenores de desenhos 9,10,11,12 e 13)



**Pormenor de
Desenho 9**
Daniela, 3 anos

**Pormenor de
Desenho 10**
David Faria, 4
anos

**Pormenor de
Desenho 11**
David Malheiro, 5
anos

**Pormenor de
Desenho 12**
Diogo Gomes, 5
anos

**Pormenor de
Desenho 13**
Rui, 6 anos

“Mas o desenho da personagem evolui normalmente para a constituição de seu corpo e para sua progressiva conformação à realidade do esquema corporal.” (Greig, 2004: 60) Nos desenhos do Tiago e da Maria (desenhos 46 e 47) são visíveis as semelhanças com a realidade do esquema corporal.



Desenho 46 - Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Tiago Ferreira, 6 anos



Desenho 47 – Magusto – Maria, 5 anos

Com a notória semelhança entre o desenho da criança e a estrutura do corpo humano, assistimos também a uma ampliação de pormenores a nível de desenho – vão surgindo caras de meninas (especialmente) e também de rapazes, com pestanas e

sobrancelhas (desenhos 14, 15, 16, 17 e 18), orelhas (desenho 16), bochechas (desenho 18), entre outros.



Pormenor de
Desenho 14
Rui, 6 anos



Pormenor de
Desenho 15
Carolina, 4 anos



Pormenor de
Desenho 16
Mariana, 5 anos



Pormenor de
Desenho 17
Catarina, 5 anos



Pormenor de
Desenho 18
Carolina, 4 anos

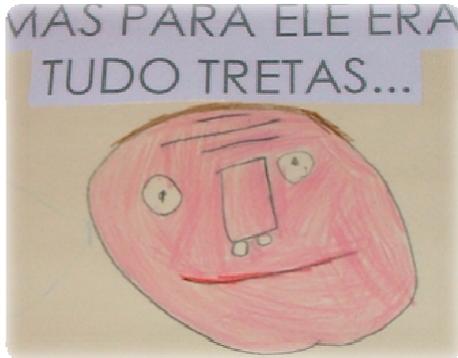


Desenho 48 – História “Maria Castanha” – Rui, 6 anos

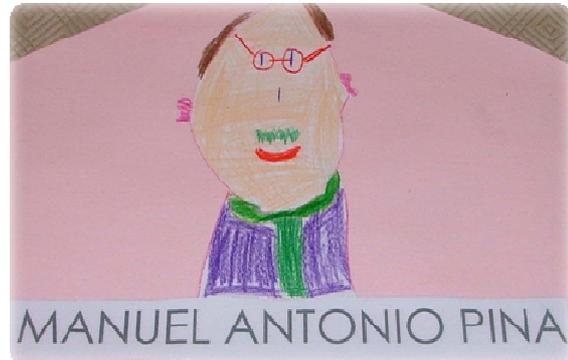
Como evidencia Greig: “Cílios, sobrancelhas, pupilas, orelhas ou bochechas dão precisão ao rosto; os membros de contornos duplos substituem seus esboços com simples bastões, e opera-se a diferenciação sexual, particularmente pelos cabelos, pelos chapéus e pelas roupas.” (Greig, 2004: 11-12) A diferenciação sexual é evidente no desenho do Rui (desenho 48), se observarmos o cabelo do género feminino e do género masculino, bem como a roupa que cada figura humana tem – o rapaz com calças e as meninas com vestido e saia.

Ao longo do Projecto Nacional de Leitura (tal como referi anteriormente) as crianças exploraram poesias do autor Manuel António Pina. Por esse facto, na elaboração e registo da poesia “sopa de letras”, as crianças desenharam múltiplas caras, onde são visíveis os pormenores do nariz e das rugas de expressão da testa (fotografia 5), bem como as orelhas, o bigode e os óculos no retrato do autor da poesia

(fotografia 6). As fotografias apresentadas (5 e 6), dão a conhecer alguns pormenores do desenho das crianças, relativamente à figura humana.



Fotografia 5 – Projecto Nacional de leitura



Fotografia 6 – Projecto Nacional de leitura



Fotografia 7 – Fantoques de dedo

A determinado momento, e com a aquisição da técnica de “figura fechada”, surgiu o registo gráfico da dinamização da área da “leitura” – foram exploradas diferentes técnicas de contar histórias, nomeadamente: fantoches de dedo (fotografias 7 e 8) e de luva.



Fotografia 8 – Fantoques de dedo

“O entusiasmo era visível e audível na sala... nos desenhos começavam a surgir contornos da mão e seus fantoches. Em grande grupo ficou decidido que iríamos fazer o registo da actividade história “O Lobo Mau Xau-xau”, com fantoches de dedo, pois todos queriam fazer o contorno da mão.”

Notas de Campo, Janeiro de 2009

Através desta actividade consegui ter a percepção da capacidade que as crianças iam adquirindo progressivamente, passando de formas abertas (desenhos 49 e 50) a formas fechadas (desenhos 51, 52, 53 e 54). Porém, algumas crianças mais novas, ainda demonstravam algumas dificuldades.



Desenho 49 -
Fantoche
de dedo – David
Luís, 5 anos

Desenho 50 -
Fantoche
de dedo –
David Faria, 4
anos

Desenho 51 -
Fantoche
de dedo –
Gonçalo, 5 anos

Desenho 52 -
Fantoche
de dedo – Diogo
André, 4 anos

Desenho 53 -
Fantoche
de dedo – Tiago
Ferreira, 5 anos

Desenho 54 -
Fantoche
de dedo – Iara,
5 anos

“Qualquer mão humana é dotada de um poder de expressão extraordinário. Necessário é cultivar este dom e saber discernir na sua mão a faculdade para representar alguém ou alguma coisa...”

Serguei Obraztov

E as brincadeiras iam surgindo no nosso dia-a-dia: os fantoches, os jogos, a culinária, as canções – eram uma realidade que diariamente registávamos – o que fazíamos, o que pensávamos, o que sentíamos...

“Desde que exploramos a “canção das figuras geométricas”, as crianças brincam nas diferentes áreas, cantarolando a canção. Agora verbalizam, muitas vezes, que: “*parece um quadrado*”, “*é igual ao rectângulo*”, “*é como se fosse um círculo*”, “*faz lembrar um triângulo*” – comparando aos materiais da sala e do exterior.

Para além de se referirem a objectos, começam (também agora) a verbalizar o nome das figuras geométricas, enquanto desenhavam ou pintavam. Assisto a alguns conflitos nesta área. Algumas crianças tentam desenhar um quadrado, mas ainda não conseguem criar a forma correcta; outras, exploram as diversas formas geométricas, repetindo-as imensas vezes, na mesma folha de papel. A cada instante, verifico que tentam “aperfeiçoá-las”.

Notas de Campo, Fevereiro de 2009

Algumas verbalizações das crianças durante a execução do desenho, nomeadamente acerca das figuras geométricas, levam-me a reflectir que “É prática comum, principalmente em crianças com idade pré-escolar, desenharem e falarem enquanto executam a ação, falam para si mesmas – momento este em que a fala egocêntrica orienta o desenho.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 34)

A ludicidade das figuras geométricas leva-me a reflectir em determinadas representações gráficas das crianças, nomeadamente: o sol, as casas e os prédios, entre outras – “(...) o domínio recém-adquirido do quadrado é aplicado usualmente a casa e, de forma cada vez mais clara, os pequenos círculos ou as pequenas cruces ocupam seu papel de porta e de janelas.” (Greig, 2004: 47)



Desenho 55 – Tema Livre – Catarina, 5 anos

No desenho da Catarina (desenho 55) são visíveis algumas das características enunciadas por Greig, nomeadamente os quadrados que servem de janelas.

A forma “casa” evolui nos desenhos das crianças, sendo esclarecido por Greig que essa evolução acontece na medida em que: “(...) passando da designação de figuras fechadas à organização específica em figura continente, e depois ao seu aspecto clássico com telhado, graças à introdução da figura agregada.” (2004:74) – como é visível nos desenhos da Iara e do Diogo (desenhos 56 e 57).



Desenho 56 – Tema Livre – Iara, 5 anos



Desenho 57 – Tema Livre – Diogo Gomes, 5 anos

Nos desenhos das crianças, usualmente vemos o mesmo modelo “casa”: “E é porque a casa é profundamente carregada dessa riqueza simbólica que mesmo as crianças que vivem em apartamentos urbanos ou em grandes conjuntos desenharam sempre o modelo clássico da casa dos nossos sonhos e abandonam quase que totalmente as representações mais realistas de seu modelo de habitat.” (Greig, 2004:89)

Nos desenhos da Bruna, da Iara, da Mariana, do Tiago e da Catarina podemos confirmar o que anteriormente foi referido (desenhos 58, 59, 60, 61, 62 e 63) – modelo clássico da casa.



Desenho 58 – Tema Livre – Bruna, 5 anos



Desenho 59 – Tema Livre – Iara, 5 anos



Desenho 60 – Tema Livre – Mariana, 6 anos



Desenho 61 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos



Desenho 62 – Tema Livre – Catarina, 5 anos



Desenho 63 – Tema Livre – Iara, 5 anos

Porém, neste grupo de crianças, assisti à elaboração de “casas” em conjugação com “prédios” (desenho 64), e mesmo, só à elaboração de prédios (desenhos 65, 66 e 67) – o que habitualmente não é muito visível em desenhos no jardim-de-infância.



Desenho 64 – Tema Livre – Rui, 6 anos



Desenho 65 – Tema Livre – Mariana, 6 anos



Desenho 66 – Tema Livre – Carolina, 4 anos



Desenho 67 – Tema Livre – Rui, 6 anos

Em termos conclusivos, gostaria de salientar que em todos os desenhos das crianças (podendo detectar-se alguma excepção) as formas desenhadas da figura humana, mão, casa e flor (pormenores de desenhos 19, 20, 21, 22 e 23), foram realizadas de frente. Não surgiram desenhos destas formas em perfil.



Pormenor de
Desenho 19
Carolina, 4 anos



Pormenor de
Desenho 20
Rui, 6 anos



Pormenor de
Desenho 21
Diogo Gomes, 5 anos



Pormenor de
Desenho 22
Catarina, 5 anos



Pormenor de
Desenho 23
Bruna, 5 anos

Contrariamente (nos registos das crianças) os animais, os carros e os aviões, na maioria das vezes eram desenhados de perfil e raramente desenhados de frente. Os estudos elaborados por Greig, também isso verificam:

“(…) predilecção quase exclusiva pelo perfil em todos os desenhos de meios de transporte, automóveis, trens, aviões ou navios (...) enquanto a casa permanece de frente, com tanta assiduidade quanto o rosto humano. Animais ou meios de transporte de frente são encontrados apenas em alguns raros desenhos tardios.” (2004: 72)

Ao longo do registo gráfico de histórias, por exemplo, fui observando e registando essas características do desenho de animais – inicialmente eram desenhados verticalmente (desenhos 68, 69 e 70), mas com a verticalização da figura humana, os animais adquiriram a horizontalidade e o perfil (desenhos 71, 72 e 73).



Desenho 68 – História “Os Três Porquinhos” – Lara, 5 anos



Desenho 69 – História “Os Três Porquinhos” – Maria, 5 anos



Desenho 70 – História “Os Três Porquinhos” – Tiago Ferreira, 5 anos



Desenho 71 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Bárbara, 5 anos



Desenho 72 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Rui, 5 anos



Desenho 73 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Diogo Gomes, 5 anos

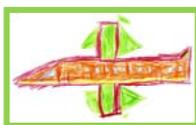
Acentuando alguns pormenores, através das palavras de Greig, podemos dizer que: “As patas, as orelhas e o rabo, atributos evidentes da animalidade, tomam o lugar da escolha imposta pelo tema.”, e “(...) a personagem



Desenho 74 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Mariana, 5 anos

de perfil é uma modalidade tardia e rara, o animal inteiramente de frente é uma curiosidade excepcional.” (Greig, 2004: 72) – traços constantes no desenho da Mariana (desenho 74).

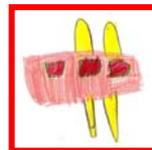
Acontece algo semelhante, no registo gráfico dos carros e dos aviões – inicialmente são formas inconstantes, mas quando se tornam mais concretas surgem, também, de perfil (pormenores de desenhos 24, 25, 26, 27, 28 e 29).



Pormenor de Desenho 24
Diogo Gomes, 5 anos



Pormenor de Desenho 25
Ana Filipa, 4 anos



Pormenor de Desenho 26
Catarina, 5 anos



Pormenor de Desenho 27
Catarina, 5 anos



Pormenor de Desenho 28
Carolina, 4 anos



Pormenor de Desenho 29
Diogo Gomes, 5 anos

“Chega o momento em que a criança começa a prestar atenção à marca que deixa... Voluntariamente, então, passa a empurrar uma cadeira nos passeios de um jardim, desenhando “uma estrada” ou “os trilhos de um trem”, e “o olho segue a mão” enquanto ela rabisca.” (Greig, 2004: 22)



Desenho 75 – Tema Livre - Rui, 6 anos



Desenho 76 – Tema Livre - Rui, 6 anos



Desenho 77 – Tema Livre – Diogo Gomes, 6 anos

Estas são de facto características que podemos observar nos desenhos do Rui e do Diogo (desenhos 75, 76 e 77). No desenho do Tiago também visualizamos a organização do espaço, onde o carro de perfil é estacionado junto a casa e, por sua vez, da sua chaminé sai fumo – também é notório aqui, o movimento (desenho 78).

Gravação áudio – Junho de 2009

Investigadora – *Tiago Ferreira, então conta-me lá o que tu desenhaste.*

Tiago – *Isto é o céu...*

Investigadora – *O céu?*

Tiago – *Sim. Isto aqui é o sol...isto aqui é as nuvens...aqui é a chaminé onde está a deitar fumo do comer, e aqui é o telhado da casa, e a casa e as árvores com os troncos, o carro e é outra árvore... e a relva.*

Investigadora – *Sim senhor. Tu gostas de desenhar carros é?*

Tiago – *Gosto.*



Desenho 78 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos

São testemunhos como este, que nos dão a conhecer os gostos das crianças, as opções de desenho que executam, e o que está implícito em cada representação. Com este testemunho, podemos reflectir, também, alguns pormenores do desenho, e com

as crianças percebermos que o desenho “tem movimento” – tal como na casa do Tiago (desenho 78): “aqui é a chaminé onde está a deitar fumo do comer”.



Desenho 79 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos

Outros registos existem, onde são visíveis os pormenores que indicam movimento: como os traços que acompanham o avião (desenhos 79 e 80); a acção de passear o cão (desenho 81); a crepitação de lume numa fogueira de magusto (desenho 82); o vento a sair das nuvens (desenho 83); os confetis no ar num cortejo de carnaval (desenhos 84 e 85).



Desenho 80 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos



Desenho 81 – Tema Livre – Ana Filipa, 4 anos



Desenho 82 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos



Desenho 83 – História “Maria Castanha” – Bárbara, 5 anos



Desenho 84 – Cortejo de Carnaval – Maria, 5 anos



Desenho 85 – Cortejo de Carnaval – Bárbara, 5 anos

Para além destes registos de “movimento”, podemos ainda observar o registo de acções – a expressão de algumas crianças relativamente a actos ou acontecimentos observáveis em histórias, canções ou mesmo actividades realizadas na sala.



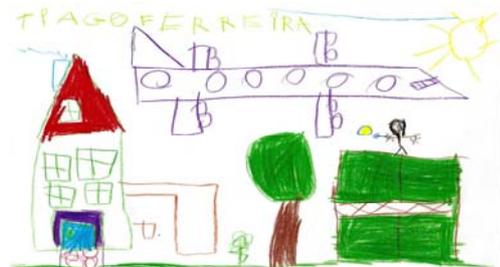
Desenho 86 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Maria, 5 anos



Desenho 87 – História “Lobo Mau Xau-xau” – Mariana, 5 anos



Desenho 88 – Tema Livre – Catarina, 5 anos



Desenho 89 – Tema Livre – Tiago Ferreira, 6 anos

São desenhos como o da Maria e o da Mariana (desenhos 86 e 87), que reflectem uma acção da história do “Lobo Mau Xau-xau”, onde o coelho cai e bate com a cabeça; A menina a andar de baloiço, no desenho da Catarina (desenho 88); o menino a jogar ténis, no desenho do Tiago Ferreira (desenho 89).



Fotografia 9 – Projecto Nacional de Leitura



Fotografia 10 – Projecto Nacional de Leitura

Nas fotografias podemos observar as acções de comer (fotografia 10), não gostar (fotografia 9) e tapar a boca (fotografia 11), relativas a desenhos elaborados pelas crianças – no Projecto Nacional de Leitura, acerca da poesia “Sopa de Letras” de Manuel António Pina.



Fotografia 11 – Projecto Nacional de Leitura

Ao observarmos e reflectirmos as acções representadas nos desenhos destas crianças, somos cativados pela forma como representam determinados objectos – o volume desses mesmos objectos, a representação de frente, de cima – tal como acontece no desenho do Tiago Ferreira (desenho 89), que representa o campo de ténis, visto de cima.

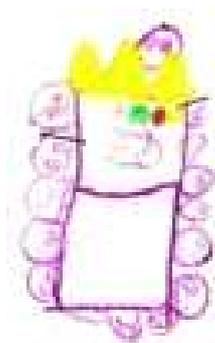
São inúmeros os desenhos onde observamos este tipo de representação, nomeadamente quando as crianças inicialmente desenhavam mesas e determinados objectos com conteúdos – como é o caso da representação de



Fotografia 12 – Confeção de pipocas

actividades realizadas nas mesas da sala, ou mesmo, a utilização de um tacho para confeccionar pipocas.

A Ângela representa o tacho com pipocas visto de cima (pormenor de desenho 30), enquanto que o Diogo Miguel o representa visto de frente (pormenor de desenho 31).



Desenho 90 – Confecção de Pipocas – Catarina, 5 anos



Desenho 91 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Maria, 5 anos



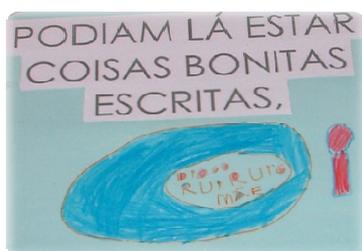
Desenho 92 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Rui, 6 anos



Desenho 93 – Desenho Temático - O que gosto mais de fazer com o Pai – Catarina, 5 anos

No desenho da Catarina (desenho 90) visualizamos a representação da mesa e das crianças, vistas de cima; enquanto que no desenho da Maria (desenho 91), podemos ter duas representações em simultâneo: a mesa vista de cima e as figuras humanas de frente.

No desenho do Rui (desenho 92), surge a mesa e as figuras humanas vistas de frente; enquanto que, no desenho da Catarina (desenho 93), visualizamos as figuras humanas e a mesa de frente – mas esta já com uma tentativa de profundidade, evidenciada pela postura das pernas da mesa.



Fotografia 13 – Projecto Nacional de Leitura



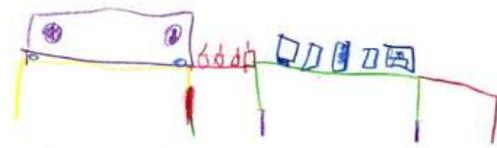
Fotografia 14 – Projecto Nacional de Leitura



Fotografia 15 – Projecto Nacional de Leitura

Algumas representações, vistas de cima, podem ser observáveis nestas fotografias (fotografias 13, 14 e 15), nomeadamente a representação do “prato de sopa de letras”, no âmbito do projecto nacional de leitura.

Nos desenhos do Tiago Ferreira (desenho 94) e do Diogo Gomes (desenho 95), podemos observar uma representação de frente, quer das mesas, quer dos objectos colocados em cima das mesmas.

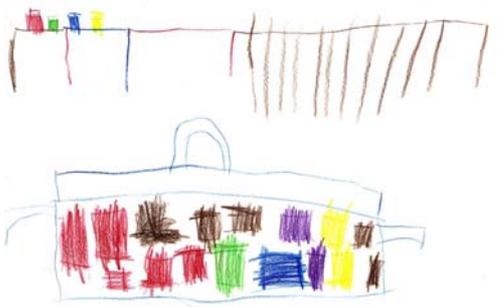


Desenho 94 – Confecção de Pipocas – Tiago Ferreira, 5 anos

Diogo
29-10-2009



Desenho 95 – Confecção de Pipocas – Diogo Gomes, 5 anos



Desenho 96 – Confecção de Pipocas – David Malheiro, 5 anos

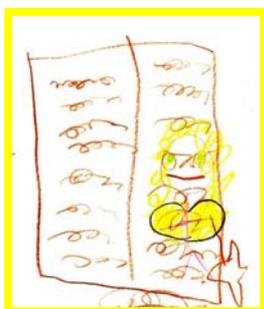
No desenho do David Malheiro (desenho 96) podemos constatar que o tacho de pipocas e as mesas foram desenhadas, vistas de frente.

É de salientar que em determinados desenhos surgem transparências, como no caso dos tachos de pipocas e na representação de meninos sentados nas cadeiras – visível no desenho elaborado pela Maria (desenho 97): os meninos sentados (de frente) mas, a mesa vista de cima.

“(…) a transparência dos planos permite essa sobreposição dos contornos, e continua sendo por muito tempo um procedimento essencial da expressão da criança, a tal ponto que as transparências e os rebatimentos são as mais antigas características descritas do desenho da criança.” (Greig, 2004: 101-102)



Desenho 97 – Confecção de Pipocas – Maria, 5 anos



Pormenor de
Desenho 30
lara, 5 anos



Pormenor de
Desenho 31
Tiago Ferreira, 5 anos



Pormenor de
Desenho 32
Maria, 5 anos

Nestes pormenores dos desenhos das crianças, são visíveis as transparências supracitadas: A lara e a Maria desenharam a “Fada Palavrinha” a ler um livro (pormenores de desenhos 30 e 32), enquanto que no desenho do Tiago Ferreira podemos visualizar simultaneamente o corpo e as roupas das figuras humanas representadas (pormenor de desenho 31).

“Assim, inúmeras silhuetas vão povoando aos poucos as folhas adornadas pela criança e, em pouco tempo, se percebe o partido que ela consegue tirar dos vários procedimentos técnicos que aprendeu a utilizar (...)” (Greig, 2004: 212) – como é o exemplo do desenho da Maria, onde a transparência também está presente, no dedo que tem fantoche (desenhos 98).



Desenho 98 – Fantoche de dedo – Maria, 5 anos

E cada dia, outras silhuetas iam tomando forma nas folhas de papel, a imaginação, a criatividade, a representação – tudo ficava aí inscrito, inclusive determinados momentos reais, que ao serem recriados no papel, não perderam toda a sua graciosidade, movimento, emoção e cor.

As festividades do Carnaval, por si só, têm muita cor, alegria e emoção... mas a cada traço as crianças reviveram muitos dos momentos alegres que vivenciamos nesta festa – representando a “fila” ou o “comboio” de crianças em cortejo pelas ruas. A Ângela representou o cortejo e as crianças de frente na horizontal (desenho 99), enquanto que o Tiago Ferreira fez a sua representação de frente na vertical (desenho 100).



Desenho 99 – Cortejo de Carnaval –
Ângela, 5 anos



Desenho 100 – Cortejo de Carnaval –
Tiago Ferreira, 5 anos

Outras festividades foram motivo de registo gráfico, nomeadamente o Magusto. Apesar de se explorarem canções de roda e actividades em círculo, nas representações das crianças não surgiram essas imagens. Todas as crianças representaram parcialmente o círculo, desenhando de frente as figuras humanas, onde a fogueira do Magusto era o motivo central – como é possível constatar através dos desenhos do Rui, do Diogo Miguel e da Catarina (desenhos 101, 102 e 103).



Desenho 101 – Magusto – Rui, 5 anos



Desenho 102 – Magusto – Diogo Miguel, 5 anos



Desenho 103 – Magusto – Catarina, 5 anos

As cores utilizadas pelas crianças, na pintura do fogo, do céu e das figuras humanas, que diariamente levaram a reflexões e constatações: “Até aos 3 ou 4 anos, elas não dão muita atenção à escolha pela cor, mas em seguida desenvolvem essa escolha pessoal e fantasiosa, muitas vezes estética – um dos encantos do desenho infantil. Mas prendem-se cada vez mais às convenções de cor realistas à medida que avançam no período de latência (...)” (Greig, 2004: 118)

A cada desenho acrescentado à “capa de trabalhos”, era notória esta panóplia de cores – ora extremamente explorada, criada e recriada pelas crianças; ora um “perfeccionismo” exagerado pela composição de cores, de acordo com a realidade ou muito próxima dela.

Na sala, por diversos momentos distintos, as crianças constataavam que as cores que pretendiam utilizar não existiam, logo o resultado final dos seus trabalhos não iria ficar como pretendiam:

“Algumas crianças desenhavam na área da plástica, percebo que já há algum tempo determinadas cores (lápiz de cor) são muito utilizadas pelas crianças, logo são rapidamente “gastas” e não consigo substituí-las muito facilmente. “Ó Teresa, não posso pintar a cara do menino... não há cor de pele!” – esclareceu a Mariana. Por diversas vezes tentei negociar com as crianças a utilização de outra cor, até que fosse possível encontrar as cores que elas pretendiam: “Tenta arranjar uma cor... eu depois vou comprar lápis cor de pele!”. “Ainda não compraste os lápis? – insistiu o Tiago Ferreira. Esclareci que estavam esgotados, que iria procurar em diferentes locais, o mais rápido possível.”

Notas de Campo, Março de 2009



Pormenor de
Desenho 33
Carolina, 4 anos



Pormenor de
Desenho 34
Rui, 6 anos



Pormenor de
Desenho 35
Catarina, 5 anos

“Algumas crianças encontram-se na área da plástica a desenhar e, vão conversando:

Rui – *Vês... agora o desenho não tá pronto!*

Maria – *Porquê?*

Rui – *Porque a Teresa não comprou os lápis!*

Maria – *Pinta com cor-de-rosa clarinho!*

Rui – *Mas a cara dele não é cor-de-rosa!*

A Bruna assistia atentamente ao diálogo sugerindo:

Bruna – *Também podes pintar com castanho clarinho!*

Oló meu! – Virando a folha para o Rui.

Os lápis de cor estavam encomendados, e eu tinha uma surpresa – lápis de cor, com todas as cores de pele do mundo!”



Pormenor de
Desenho 36
Carolina, 4 anos



Pormenor de
Desenho 37
Rui, 6 anos

Notas de Campo, Março de 2009



Pormenor de
Desenho 38
Bárbara, 6 anos



Pormenor de
Desenho 39
Iara, 5 anos



Pormenor de
Desenho 40
Maria, 5 anos

“Hoje os lápis de cor de pele chegaram, aproximei-me das crianças e disse: *“Tenho uma surpresa!”*, mostrando a caixa ao grupo. *“Já sei... são os lápis de cor de pele!”* – afirmou sorridente o Rui.

E, todas as crianças olharam para a caixa com um sorriso enorme – hoje todos, sem excepção, pintaram as raças do mundo!”

Notas de Campo, Abril de 2009

Os pormenores de desenhos (pormenores de desenhos 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40) demonstram claramente as opções das crianças, relativamente à escolha de determinadas cores para colorir a cara das figuras humanas, que a pouco e pouco se aproximavam da cor de pele natural – o rosa ou o amarelo foram substituídos gradualmente por tons pastel, muito semelhantes aos tons bege e acastanhados da cor de pele.

Para além das cores, das formas, da magia do desenho, as crianças começam a desenhar letras (pormenores de desenhos 41, 42, 43 e 44) ou, “rabiscos” que se assemelham a letras (desenhos 104, 105 e 106), nos seus desenhos. Há um interesse enorme em explorar e colorir as mais diversas letras, fazendo também elas (na maioria das vezes) parte do desenho. Escolhem cuidadosamente as cores a utilizar, as formas de preenchimento, a magia de representar!



Pormenor de
Desenho 41
Maria, 5 anos



Pormenor de
Desenho 42
Diogo Gomes, 5 anos



Pormenor de
Desenho 43
Bárbara, 6 anos



Pormenor de
Desenho 44
Catarina, 5 anos

Tal como refere Greig: “O interesse pela escrita não esmoreceu nessa etapa, mas, ao contrário, assiste-se a diversas tentativas desse tipo, acumulação de *scribouillis* no verso de alguns desenhos ou mesmo em páginas inteiras (...)” (2004: 203)



Desenho 104 – Teatro Eli – David Faria, 4 anos



Desenho 105 – Tema Livre – Diogo Filipe, 5 anos



Desenho 106 – História “Maria Castanha” – David Malheiro, 5 anos

“Mas se recuperaste essa criança, se tomaste conhecimento de que uma vontade infantil de sentir, experimentar e saber, existe em ti... então podes estender os braços à criança que está na tua frente”

João dos Santos (1983)

6 – Uma tela de cores na vida da criança

Depois deste percurso que iniciei com “uma tela tom cru”, já não consigo vê-la tão vazia de cor e formas, mas sim, como “uma tela de cores na vida da criança” – onde cada traço, cada forma e cada cor, têm encerradas em si uma diversidade de ideias, sentimentos, opiniões individuais e colectivas, que fazem parte do dia-a-dia da criança e da infância.

O trabalho desenvolvido pretende constituir-se como análise sociológica do desenho infantil, realizado conjuntamente com crianças em idade pré-escolar.



Fotografia 16 – Projecto Nacional de Leitura

“(…) o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância (…).” (Sarmiento, 2007: 2)

Como se foi tornando claro ao longo da análise dos desenhos apresentados neste percurso, as representações gráficas e expressões das crianças são simultaneamente produções colectivas e individuais.

Através da visualização das fotografias (16 e 17), podemos fazer uma simples analogia – num trabalho colectivo, surgem inúmeras borboletas – cada qual uma singularidade, pois cada criança a individualizou.



Fotografia 17 – Projecto Nacional de Leitura

E, são nessas produções da criança e do grupo geracional, que o real se transforma, não perde nada em confronto com o imaginário, simplesmente é melhorado – fantasiado.



Fotografia 18 – Projecto de Sala – Histórias Tradicionais com a personagem “Lobo”

“Tudo se passa como se a criança procure no seu desenho não propriamente representar um real exterior ao desenho, mas, desenhando-o, o inscreva como o real da representação, válido em si próprio e interpretável no quadro da polissemia tolerada pelos códigos em que ele foi desenhado. (Sarmiento, 2007: 9)

Tal como demonstra a fotografia 18, o imaginário, o mundo faz-de-conta integra também a visão que a criança tem do mundo real. Sobrepõe as cores do real (e a sua compreensão relativamente a ele) e as cores do imaginário, recriando e atribuindo significado ao que a rodeia – explora o real e compreende-o, recriando-o com criatividade e imaginação.



Fotografia 19 – Pintura de carnaval nas mãos das crianças

Nas representações das crianças, criativas e imaginativas, surgem múltiplos clichés e originalidades. Através dos clichés, procuram uma “aproximação” de formas que se identificam com o colectivo; com as originalidades, alcançam o “toque” pessoal e individual que os caracterizam.

Esta ideia é reforçada por Sarmiento, que explicita: “No desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria colectiva, adaptação de formas (...) e clichés formais que relevam do desejo de integração numa cultura de pares.” (Sarmiento, 2007: 19) – que pelas suas semelhanças se denominam produções colectivas.

Existem simultaneamente particularidades que se relacionam com a visão individual e a representação que cada criança faz das leituras do mundo: “As crianças não reproduzem linearmente as formas percebidas que emanam desses contextos de socialização, interpretam-nas, ressignificam-nas e atribuem-lhes formas plásticas próprias que advém do seu olhar particular sobre o mundo.” (Sarmiento, 2007: 19)



Fotografia 20 – A Roda dos Alimentos – desenho colectivo

O olhar das crianças sobre o mundo, e a sua produção simbólica leva-nos a reflectir acerca das condições de produção do desenho. Isto é, quando se realiza uma análise sociológica dos desenhos infantis, têm que ser tidas em conta as condições de produção dos desenhos.

Devo considerar uma multiplicidade de condições de produção, na análise, nomeadamente os meios disponibilizados para que a criança se expresse através do desenho; as práticas institucionais, quer da Família, quer da Escola – onde a criança elabora o desenho; as rotinas dessas mesmas instituições, e mais concretamente na Escola – a rotina criada para possibilitar à criança factores favoráveis à livre expressão; os materiais postos à disposição da criança, diversidade e quantidade, tipologia e multifuncionalidade; e, as relações sociais que a criança estabelece com pares e/ou adultos, ao longo da realização dos desenhos.

E na Escola, o desenho infantil tem um lugar propício para nascer, para se desenvolver e se valorizar, pois: “O desenho infantil recebe da cultura da escola sobretudo uma sintaxe, as regras da sua estruturação plástica e a permeabilidade aos temas e motivos comuns gerados na cultura de pares, pelas relações entre colegas”.

(Sarmiento, 2007: 15) A cada dia vejo colorir essa cultura de pares, bem como a expressão individual.

Cada criança “pinta o mundo”, utiliza as mais variadas cores expressas no papel, onde transparecem factores sociais. A etnia, o género, a classe social da família, a religião, entre outros, são factores que se esboçam, lado a lado, com a tinta que habita o papel. Não posso “apagar” do desenho essas marcas transparentes que os factores sociais vão deixando.



Fotografia 21 – Globo Terrestre e os continentes – Trabalho colectivo

As “cores” da etnia vão surgindo, e apesar de neste percurso não serem muito evidentes, os exemplos gráficos, não posso deixar de recordar outros trabalhos realizados, no âmbito do Mestrado em Sociologia da Infância, mais concretamente acerca da Família, onde este factor esteve bem presente.

As “formas” de cada género também são factores que constatei na análise dos desenhos: “(...) o género é também relevante no desenho da criança – os meninos e as meninas diferenciam os seus desenhos progressivamente e isso é a expressão das diferenças culturais nos papéis de género que são incutidos e transformados em formas gráficas distintas (cf. Malchiodi, 1998.184-191).” (Sarmiento, 2007: 11)



Fotografia 22 – Identificação de “A sala das borboletas” – pintura colectiva



Fotografia 23 – Carta para o Pai Natal

Os “inputs” da religião também são factores que estão presentes, ou se escondem no “branco do papel”. Ao longo do trabalho realizado com as crianças, inúmeras vezes a religião foi um tema abordado, debatido,

compreendido e assumido pelo grupo.

Dada a diversidade religiosa das famílias e crianças, determinadas actividades não eram realizadas pelo grande grupo – por referência a determinada simbologia e festividade religiosas, três crianças do grupo optaram pela elaboração ou não de determinados trabalhos – sendo que, na maioria das vezes, se evidenciou “o branco do papel”.

As expressões das crianças (verbais e gráficas) deixam transparecer alguns esboços influenciados pela religião, em determinados momentos, no Jardim de infância – no Natal, na Páscoa, na Lenda de São Martinho, entre outros.



Fotografia 24 – Árvore de Natal - sala das Borboletas



Fotografia 25 – Retrato “O meu Pai”

Estes actos legítimos de simbolização do mundo devem, também, ser reconhecidos como actos influenciados pela classe de pertença dos pais, o nível de instrução da família, tipologia e composição familiar, pois: “(...) as condições de produção são largamente dependentes das condições sociais de existência da criança.” (Sarmiento, 2007: 10)

Múltiplas vezes a família foi abordada, ao longo desta dissertação, que saliento novamente, pois o papel desempenhado por ela é fundamental e influencia verdadeiramente o acto de desenhar.

É no seio familiar que o desenho também acontece. As oportunidades dadas à criança, o tempo dispendido ou aplicado no desenho, a atenção que o adulto presta a essa expressão, o incentivo e motivação – são factores familiares que influem na condição de produção do desenho.

Concluo que a atenção dispensada pelos adultos, é realmente importante para a criança se expressar através do desenho. Cabe ao adulto/Educador, valorizar as expressões das crianças, tal como sublinham Guimarães e Colesanti: “É tarefa fascinante apreciar os desenhos das crianças. Para isso é necessário que os adultos mudem os olhares para saber o significado dos traçados neles contidos.” (: 2007, 24)

O adulto em geral, e o educador em particular, terá que alterar a sua forma adultocêntrica de ver os desenhos infantis, precisará de “observá-los”.

A análise dos desenhos merecerá por parte do adulto uma contextualização, onde inúmeros factores influem, desde o acto de desenhar, à intenção traduzida em palavras, da criança que o executa. Em termos conclusivos diria que: “É fundamental, portanto, que o desenho infantil tenha o seu valor reconhecido e que conquiste seu espaço de ação e consiga cada vez mais, ser compreendido pelo adulto.” (Guimarães e Colesanti: 2007, 36)



Fotografia 26 – Retrato “A minha Mãe”



Fotografia 27 – Pintura Colectiva – Semana do Ambiente

“O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas. (...) essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas.” (Sarmiento, 2007: 118)

A abordagem sociológica do desenho infantil assenta nessa contextualização, numa análise “cuidada” das expressões das crianças, onde todas as condições de produção são tidas em consideração, onde a criança, os seus pares, a sociedade, o

mundo, têm algo a dizer; onde “a voz desenhada e a vez colorida da infância” são, de facto, uma realidade.

A voz desenhada, pelo que: “(...) o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.” (Sarmento, 2007: 2)

A vez colorida, pelo facto de: “(...) esta “semântica aberta” do grafismo infantil adquire a complexidade e a densidade da sua capacidade comunicativa pelo facto de incorporar, na verdade, uma imbricada articulação de várias fontes de produção cultural, sendo, ademais, um dos pontos afirmativos da condição geracional da produção cultural.” (Sarmento, 2007: 7)

Ambas, pois: “A superfície do desenho activa processos de apropriação e representação do mundo que são filtrados por códigos culturais, onde se espelha uma historicidade das formas.” (Sarmento, 2007: 9) – e através da abordagem sociológica do desenho infantil, tornamo-nos capazes de analisar conjuntamente com as crianças, as suas formas de expressão, que ficam muito aquém das interpretações adultocêntricas e teóricas existentes.

Então... O que sou eu?
Um risco, um rabisco, uma cor, um tom...
Sem tino nem direcção?!
Não! Sou somente uma acção
Onde digo, sim e não
Onde a cor tem uma intenção
E cada rabisco uma explicação!
Sou algo mais que um papel,
Algo mais do que tu vês.
É aquilo que sou, aquilo que quero,
Aquilo que penso e aquilo que espero!
Sim, sou um papel, um cartão, uma tela, um quadro;
Onde diariamente pintei ...tudo o que sei,
Tudo o que espero, que tu, um dia consigas perceber...
Não sou mais nem menos,
Sou somente o tão “ignorado” mas precioso
DESENHO DE CRIANÇA,
E nele deposito o saber,
A esperança,
De um dia para ti,
Ele ter importância...



Teresa

7 – Algumas molduras

Alderson, Priscilla (2003), *Os direitos de participação da criança na investigação, no quotidiano e nas políticas*, documento policopiado (resumo de conferência apresentada no IEC, Universidade do Minho)

Alderson, Priscilla (2005), *Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação nas metodologias de investigação* in **Christensen**, Pia; **James**, Allison. *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto, Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Alderson, Priscilla (2003). *Direitos e Ritos Institucionais: um Século de Infância*. Lição Professorial Inaugural. Londres

Almeida, Ana Nunes de (2000)(a) *A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes*, *Forum Sociológico*. Dossier: As cores da Infância nº3/4 (IIª série). Lisboa. ed. ieds/unl.

Almeida, Ana Nunes e **Vieira**, Maria Manuel (2006). *A Escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa. ICS

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70

Bogdan, Robert. e **Biklen**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora

Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações*. In **Sarmento**, Manuel Jacinto e **Cerisara**, Ana Beatriz (org.). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições ASA

Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto. Edições Afrontamento

Ferreira, Manuela (2002) in **Caria, Telmo H.**(org.). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento

Ferreira, Manuela (2004).Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância in **Sarmiento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz** (org.). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições ASA (pág. 55-98)

Gandara, Maria Isabel (1998). *Desenho infantil – um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa. Texto Editora

Giddens, Anthony (2001).*Sociologia*. Lisboa. Edições Calouste Gulbenkian

Graue, M. Elizabeth, e Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian

Greig, Philippe (2004). *A criança e seu desenho. O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre. Edições Artmed _(trad.port.)

Guimarães, Jussara e Colesanti, M. (2007). *Do rabisco ao traço – do traço à forma – o desenho infantil* in **Mourão, Maria das Graças** (Ed.) *Educação significativa – revista do Departamento da Educação do Centro de Ciências Humanas da Unimontes, v.2, nº1 – 2007*. Montes Claros. Editora Unimontes (pág. 21-46)

Luquet, G.H. (1987). *O desenho Infantil*. Lisboa. Companhia Editora do Minho

Matthews, John (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Representation*. (2th. Ed.) London. Chapman Pub

Malchiodi, Cathy A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York. The Guilford Press

Pais, José Machado; **Carvalho**, Clara; **Gusmão**, Neusa Mendes (org.) (2008). *O visual e o quotidiano*. Lisboa. ICS

Sarmento, Manuel Jacinto e **Cerisara**, Ana Beatriz (org.) (2004). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições ASA

Sarmento, Manuel Jacinto (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*, in **Sarmento**, Manuel Jacinto. e **Gouvêa** (org.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (policopiado)

Sarmento, Manuel Jacinto (2007). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*, Lição de síntese de provas de agregação, Universidade do Minho, Braga (policopiado)

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). *Essa Criança que se desdobra...* Pátio-Educação Infantil. (Publicação quadrimestral – Artmed Editores, Porto Alegre, Brasil). Ano II nº6

Sarmento, Manuel Jacinto; **Pinto**, Manuel (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo* in **Sarmento**, Manuel Jacinto e **Pinto**, Manuel (orgs) *As crianças. Contextos e identidades*, Braga, Centro de Estudos da Criança, col. Infans () (pág. 9-28)).

Seabra, Teresa (2000). *As Crianças em casa e na Escola: textos e contextos Cruzados*. *Forum Sociológico*. Dossier: As cores da Infância nº3/4 (IIª série). Lisboa. ed. ieds/unl.

Sirota, Régine (2001). *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa nº112. (policopiado)

Soares, Natália Fernandes (2002), *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. Braga. IEC – UM (policopiado)

Soares, Natália Fernandes e **Tomás**, Catarina (2004). *Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos de Acção, Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças* In **Sarmento**, Manuel Jacinto e **Cerisara**, Ana Beatriz (org.) *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Edições ASA (pág. 135-157)

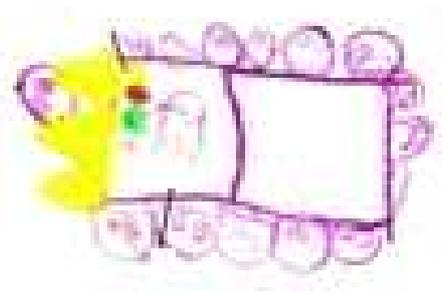
Vala, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo* in **Silva**, Augusto Santos e **Pinto**, J. Madureira, (org), *Metodologias das ciências sociais*. Porto. Edições Afrontamento (pág. 101-126)

8 – As obras de arte

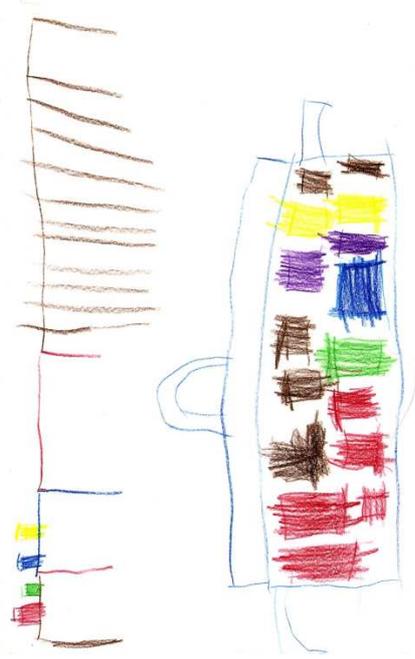
A – Tema: Confeção de Pipocas



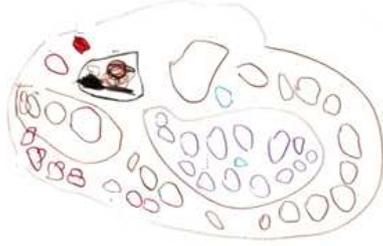
1



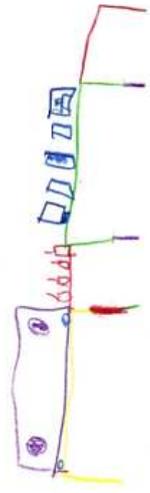
2



3



5



4



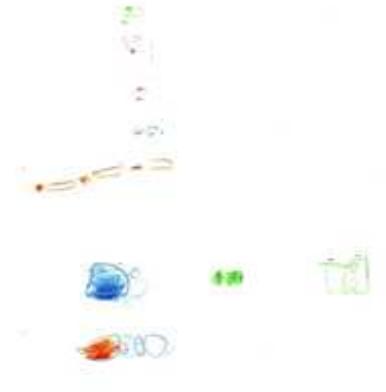
6



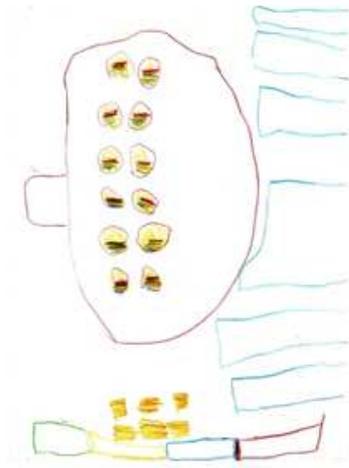
7



8



9



10

Processo
29-10-2008

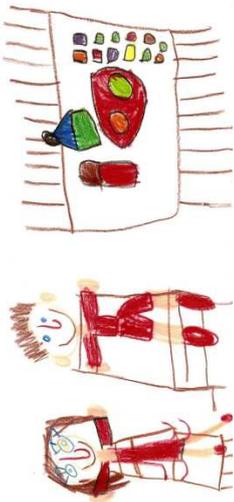


11



12

MARIA



13

RUI



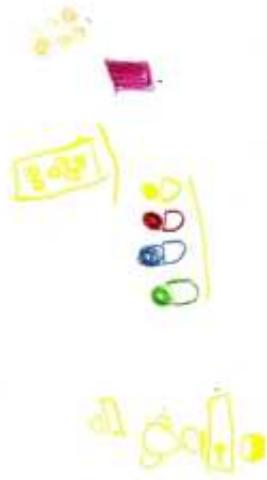
14

MARIANA



15

IARA



16

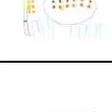


17



18

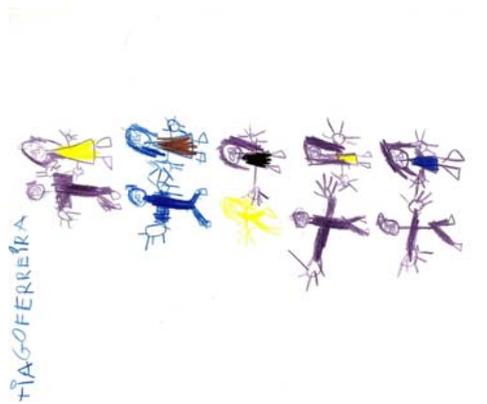
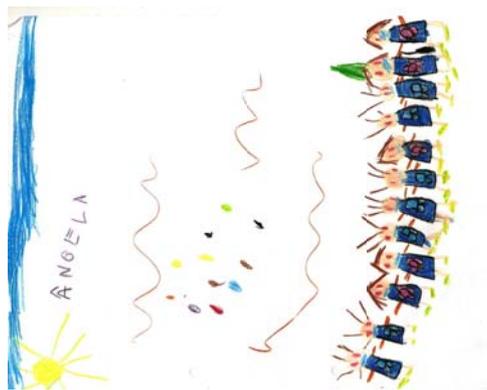
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS																		
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			ESPAÇO		PERFIL		TRANSPARÊNCIAS		FASES DO PROCESSO			
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM ESTRUTUR A	SEM ESTRUTUR A	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM		
								F	M											
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS																
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			ESPAÇO		PERFIL		TRANSPARÊNCIAS		FASES DO PROCESSO	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM
								F	M		ESTRUTURA	ESTRUTURA						
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		

B – Tema: Cortejo de Carnaval



1



2



3



4

5

6



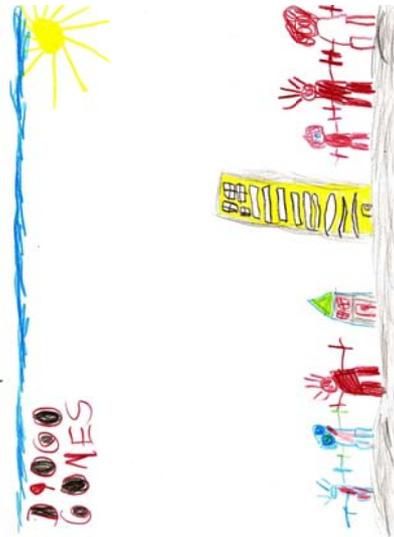
7



8



9



10



11



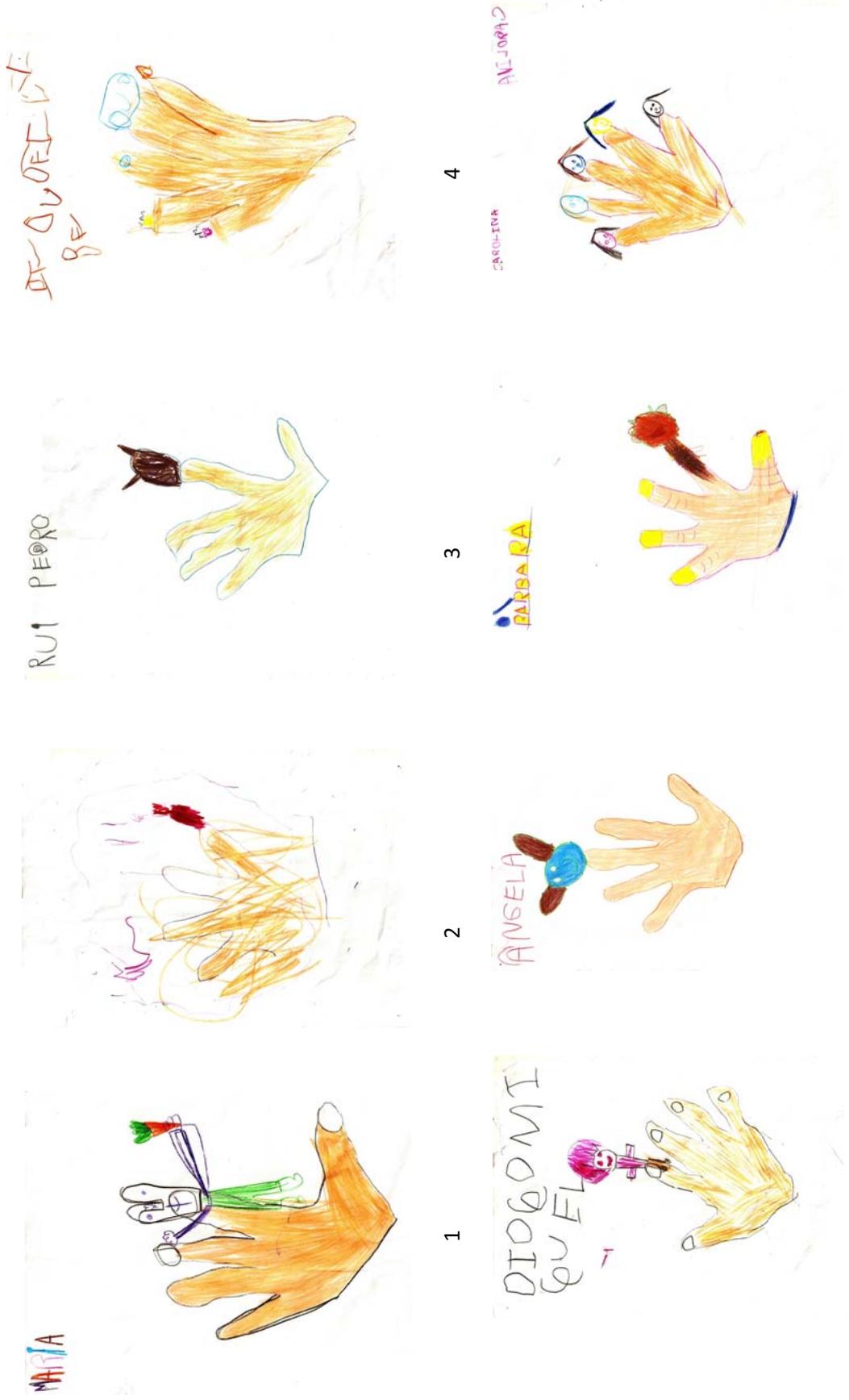
12

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

	CATEGORIAS																					
	GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA				CASA		SOL			MOVIMENTO			
	F	M	3	4	5	6	COM	F	M	SEM	CR	AD	CR E AD	INT	EXT	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						

		CATEGORIAS																							
8		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA			FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			ESPAÇO		CASA		SOL			MOVIMENTO					
		F	M	3	4	5	6	F	COM	MI	SEM	CR	AD	CR E AD	INT	EXT	COM	SEM	ANTROP.	COM	NÃO ANTROP.	SEM	COM	SEM	
9																									
10																									
11																									
12																									

C – Tema: Fantoches de dedo





9

10

11

12



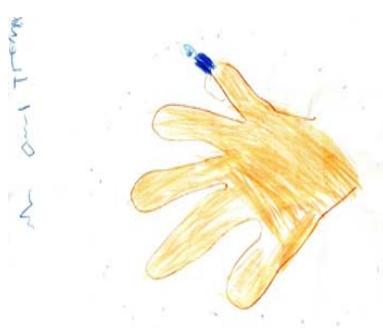
13



14



15



16

1- Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS															
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FANTOCHES			FIGURA			MÃO		COR	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	ABERTA	FECHADA	COMPLETA	INCOMPLETA	COM	SEM	
								1	+ 1								
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS														
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FANTOCHES			FIGURA		MÃO		COR	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	ABERTA	FECHADA	COMPLETA	INCOMPLETA	COM	SEM
								1	+ 1							
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																

D – Tema: História “Os três Porquinhos”



1



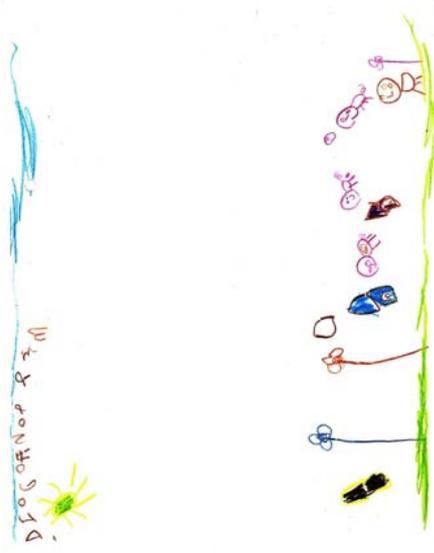
2



3



4



5



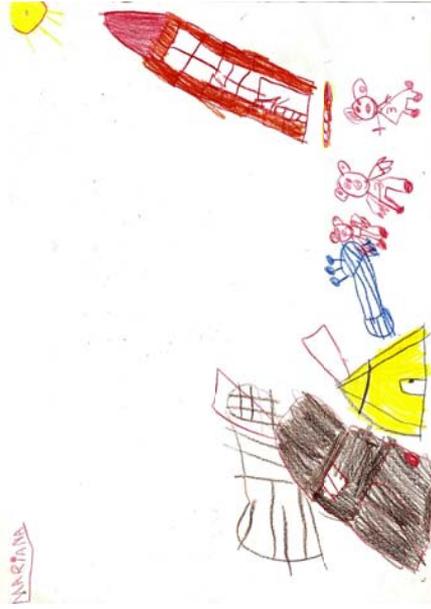
6



7



8



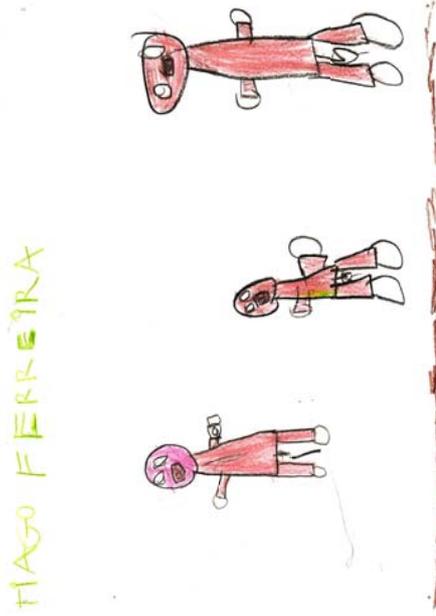
9



10



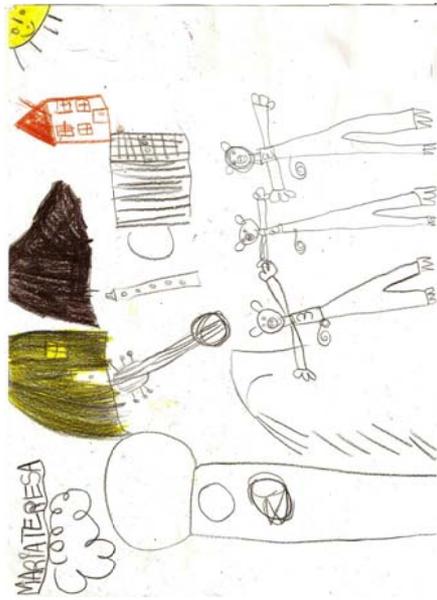
11



12



13



14



15

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS																		
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				ANIMAIS			FIGURA HUMANA			CASAS		FLORESTA		INSTRUMENTOS MUSICAIS		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	
								C/ LOBO	S/ LOBO		F	M								
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				

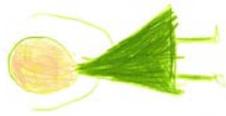
Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS																		
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				ANIMAIS			FIGURA HUMANA			CASAS		FLORESTA		INSTRUMENTOS MUSICAIS		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	
								C/	S/		F	M								
								LOBO	LOBO											
13																				
14																				
15																				

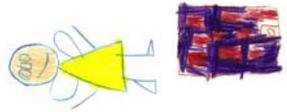
E – Tema: História “A Fada Palavrinha”



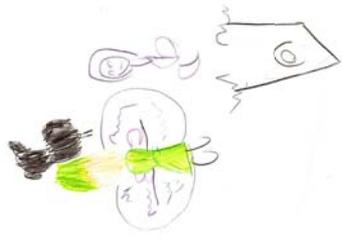
1



2



3



4



5



6



7



8



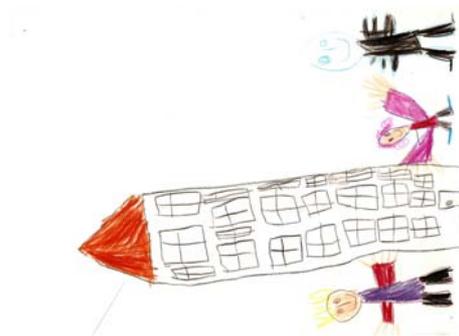
9



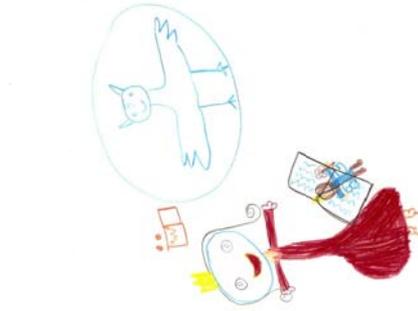
10



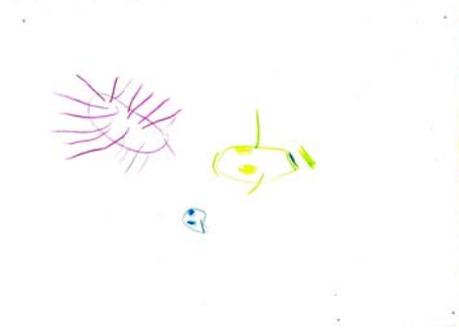
13



12



11



14

1- Quadro de Categorias de análise de desenhos

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA				TIPO DE FIGURA HUMANA			ESPAÇO				CASA		SOL				ANIMAIS		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CRE AD	INT	EXT	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									

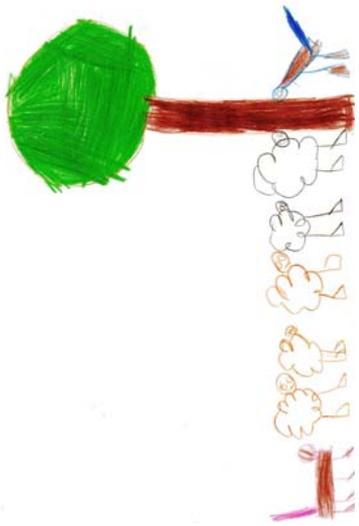
		CATEGORIAS																						
GÊNERO	FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			ESPAÇO		CASA		SOL			ANIMAIS						
	F	M	3	4	5	6	COM	SEM	CR	AD	CRE AD	INT	EXT	COM	SEM	COM	NÃO ANTROP.	SEM	COM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	SEM		
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA		TIPO DE FIGURA HUMANA			ESPAÇO		CASA		SOL			ANIMAIS					
		F	M	3	4	5	6	COM	SEM	CR	AD	CR E AD	INT	EXT	COM	SEM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	SEM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	SEM	
11																							
12																							
13																							
14																							

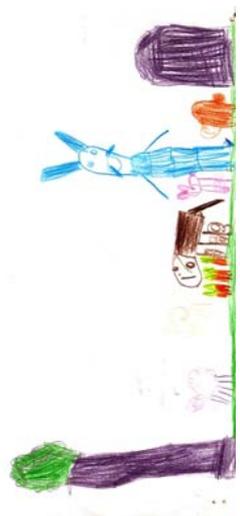
F – Tema: História “O Lobo Mau Xau-xau”



1



2



3



4



5



6



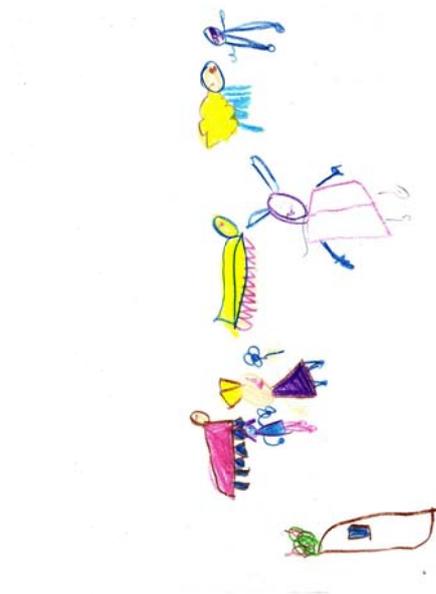
7



8



9



10



11



12



13



14

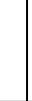
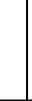


15



16

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

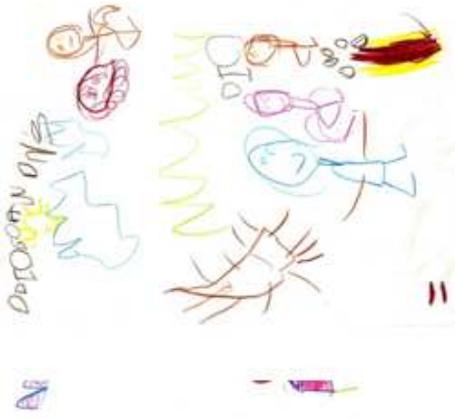
		CATEGORIAS																
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				ANIMAIS			FIGURA HUMANA			FLORESTA		SOL		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM		SEM
								C/ LOBO	S/ LOBO		F	M				ANTROP	NÃO ANTROP	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS																	
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				ANIMAIS			FIGURA HUMANA			FLORESTA		SOL			
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM		SEM	
								C/ LOBO	S/ LOBO		F	M					ANTROP		NÃO ANTROP
13																			
14																			
15																			
16																			

G – Tema: História “Maria Castanha”

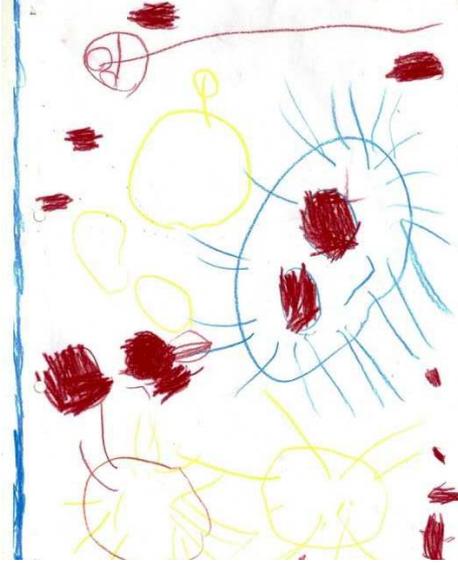




7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19

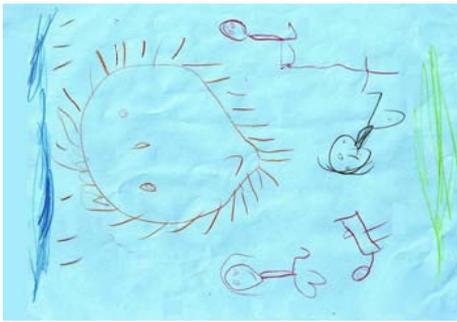
1- Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS																	
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			SOL			ELEMENTOS DA NATUREZA		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CR E AD	COM		SEM	COM	SEM	
								F	M					ANTROP.	NÃO ANTROP.				
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS																	
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			SOL			ELEMENTOS DA NATUREZA		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CR E AD	COM		SEM	COM	SEM	
								F	M					ANTROP.	NÃO ANTROP.				
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			

H – Tema: Lenda de São Martinho



1



5



2



6



3



7



4



8



9



10



11



12



13



14



15

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

	GÊNERO	CATEGORIAS																				
		FAIXA ETÁRIA		FIGURA HUMANA			NUVENS		SOL			ANIMAIS		ELEMENTOS DA NATUREZA								
		3	4	5	6	COM		SEM	COM	SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM					
						F	M				ANTROP.	NÃO ANTROP.										
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS																	
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			NUVENS		SOL			ANIMAIS		ELEMENTOS DA NATUREZA	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM	SEM	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM
								F	M				ANTROP.	NÃO ANTROP.					
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			

I – Tema: Magusto



1



2



3



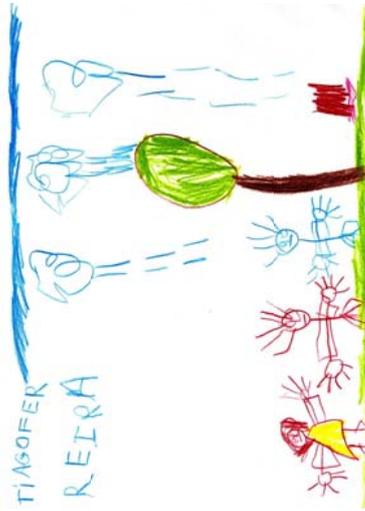
4



5



6



7



8



9



10



11



12



13

1 - Quadro de Categorias de análise de desenho

		CATEGORIAS																	
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			SOL			FOGUEIRA		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CR E AD	COM		SEM	COM	SEM	
								F	M					ANTROP.	NÃO ANTROP.				
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			

J – Tema: O que mais gosto de fazer com o Pai

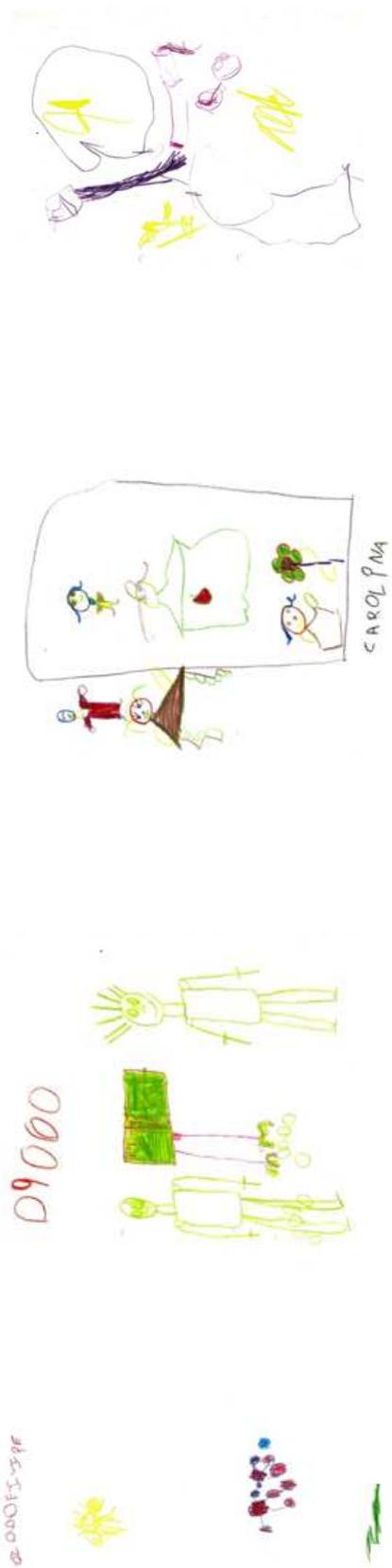


1

2

3

4



5

6

7

8



9

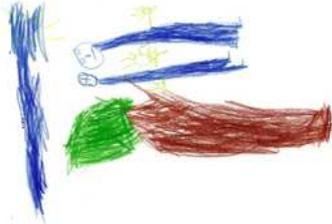
CATARINA



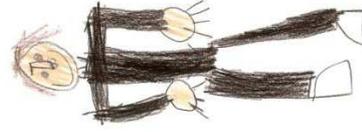
12



11

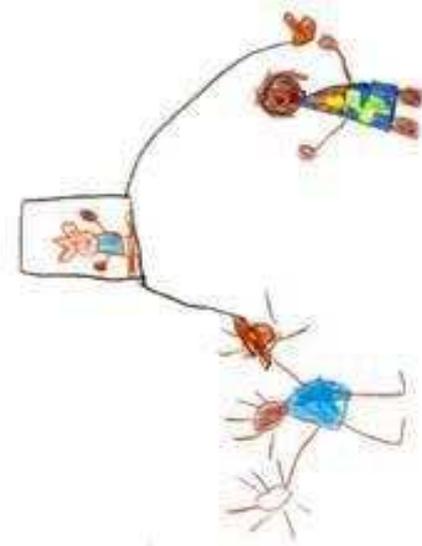


10



TIAGO FERREIRA

1



14



13

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS															
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			BRINQUEDOS		CASA	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CR E AD	COM	SEM	INT	EXT
								F	M								
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS															
		GÉNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			TIPO DE FIGURA HUMANA			BRINQUEDOS		CASA	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	CR	AD	CR E AD	COM	SEM	INT	EXT
								F	M								
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	

L – Tema: Teatro “ELI – a elefanta Bebé”

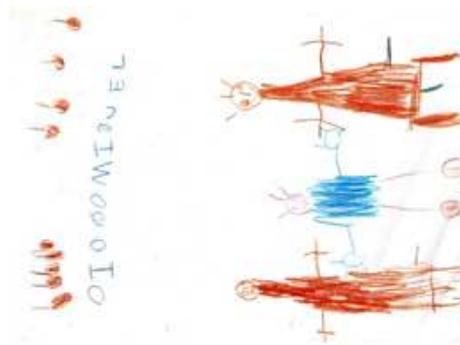


1

2

3

4



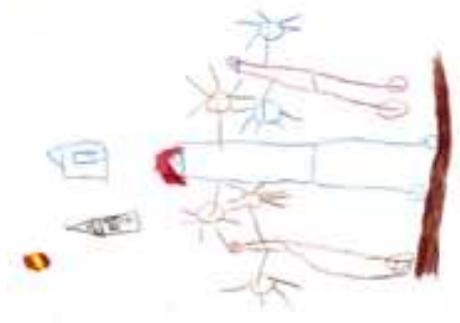
5



6



7



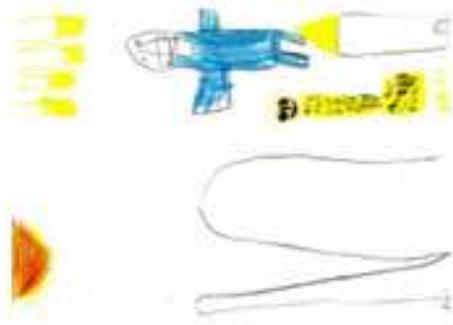
8



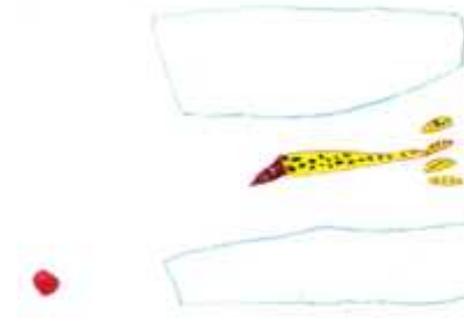
9



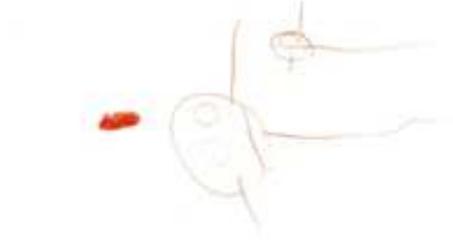
13



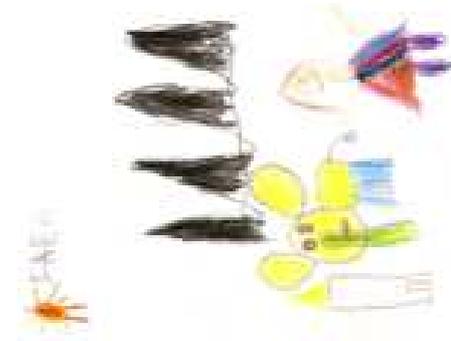
10



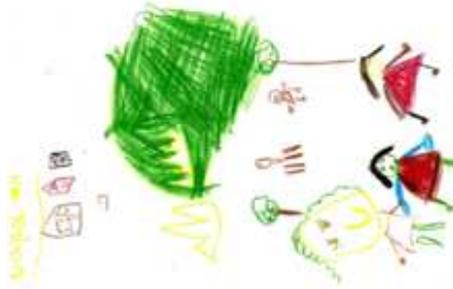
14



11



15



12



16

1 - Quadro de Categorias de análise de desenhos

		CATEGORIAS														
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA			ANIMAIS		CENÁRIO E ADEREÇOS		ESPAÇO	
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM	INT	EXT
								F	M							
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																

Desenhos Temáticos

		CATEGORIAS														
		GÊNERO		FAIXA ETÁRIA			FIGURA HUMANA			ANIMAIS		CENÁRIO E ADEREÇOS		ESPAÇO		
		F	M	3	4	5	6	COM		SEM	COM	SEM	COM	SEM	INT	EXT
								F	M							
12																
13																
14																
15																
16																

Anexo 2 – Desenhos Espontâneos

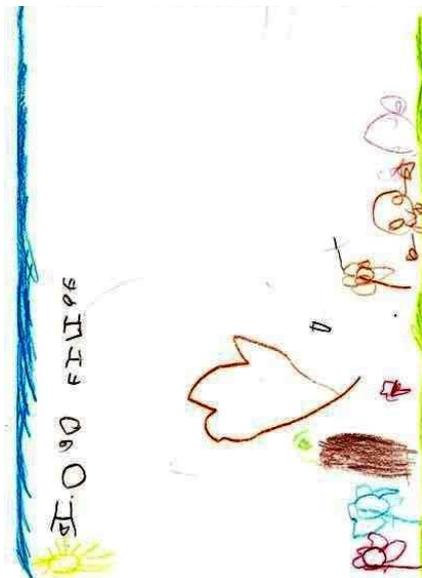
A – Tema: Natureza



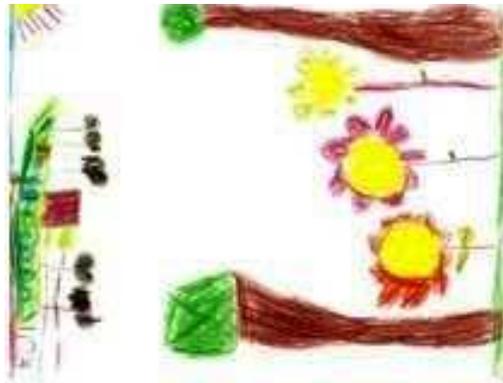
1



2



4



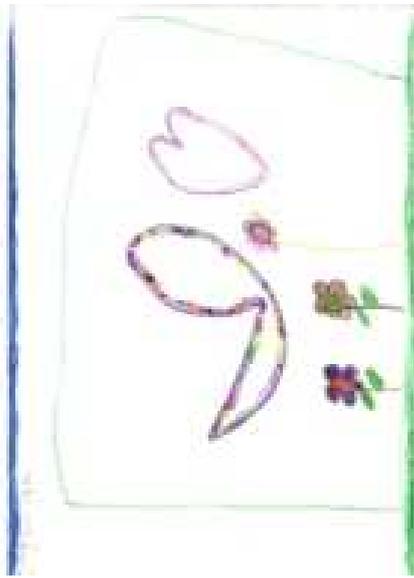
3



5



6



7



8



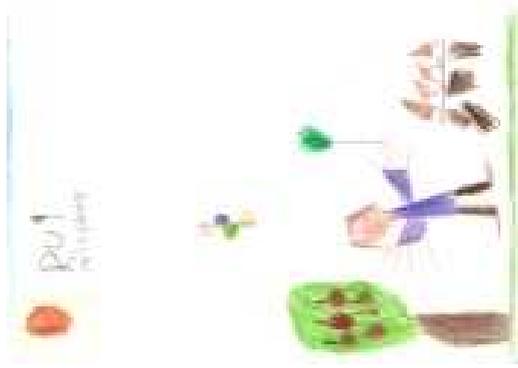
9



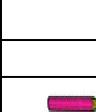
10



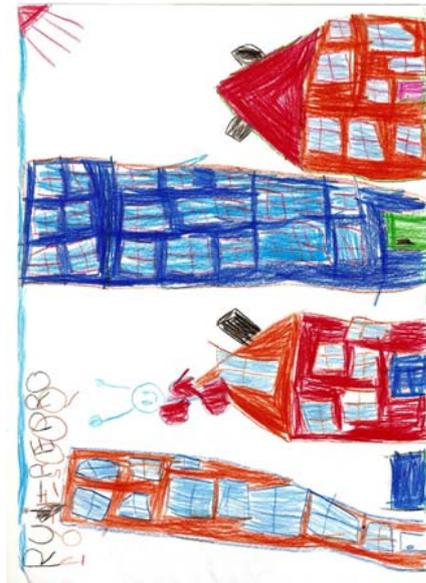
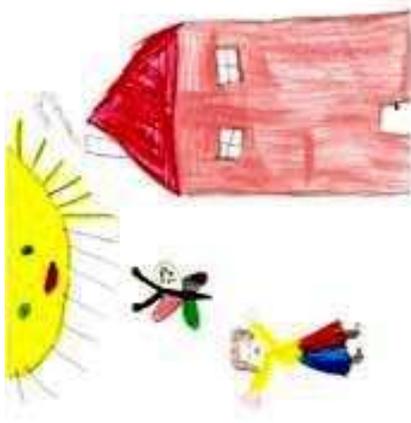
11

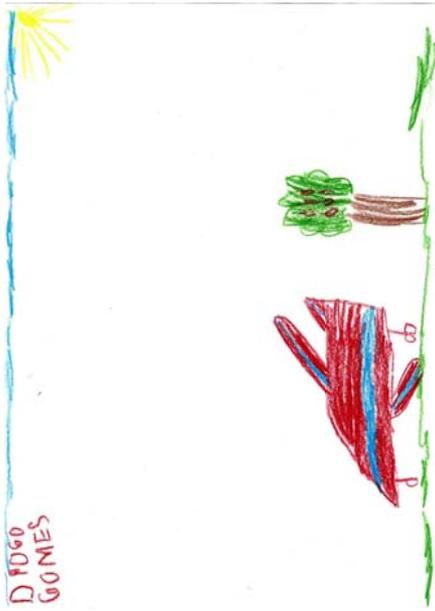


12

CATEGORIAS																					
GÊNERO	FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA		TIPO DE FIGURA HUMANA			SOL		ANIMAIS		ELEMENTOS DA NATUREZA		LINHA DE CÉU		CORAÇÃO			
	F	M	3	4	5	6	COM	SEM	CR	AD	AD	CR	E	AD	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	
							F	M													
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					

B – Tema: Cidade





9



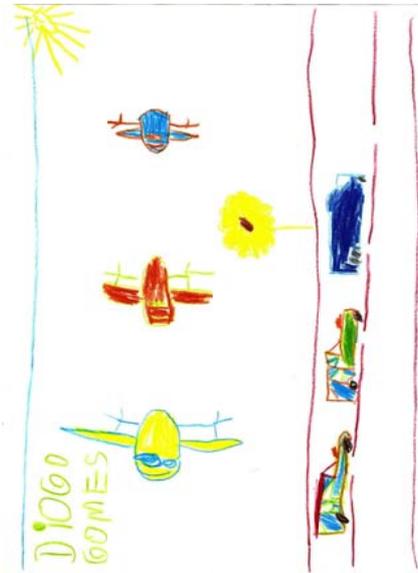
8



7



12



11



10



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



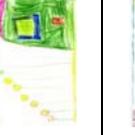
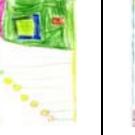
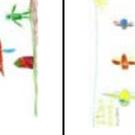
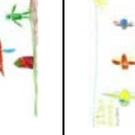
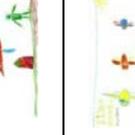
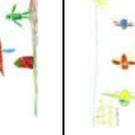
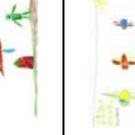
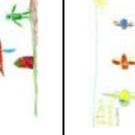
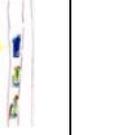
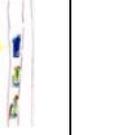
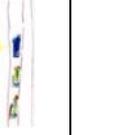
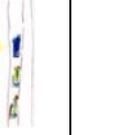
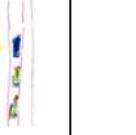
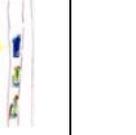
32



33

1 - Quadro de Categorias de análise de desenho

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA						FIGURA HUMANA		LINHA DE CÉU		SOL			ANIMAS				ELEMENTOS DA NATUREZA		CASA		PRÉDIO					
		F	M	3	4	5	6	COM	F	M	COM	SEM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	SEM	COM	C/ BORBOLETA	S/ BORBOLETA	SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	COM		
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA				FIGURA HUMANA		LINHA DE CÉU		SOL			ANIMAIS				ELEMENTOS DA NATUREZA		CASA		PRÉDIO	
													COM		SEM							
F	M	3	4	5	6	F	M	COM	SEM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	COM	SEM	C/ BORBOLETA	S/ BORBOLETA	COM	SEM	COM	SEM	COM	SEM	
																						
																						
																						
																						
																						
																						

CATEGORIAS																					
GÊNERO	FAIXA ETÁRIA			FIGURA HUMANA		LINHA DE CÉU		SOL			ANIMAIS		ELEMENTOS DA NATUREZA		CASA		PRÉDIO				
	F	M		3	4	5	6	COM	SEM	ANTROP.	NÃO ANTROP.	SEM	COM	C/ BORBOLETA	S/ BORBOLETA	SEM	COM	SEM	COM		
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					

Anexo 3 – Autorizações das Crianças

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no 

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar TIAGO PINTO

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

TIAGO PINTO

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no 

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar TIAGO FERREIRA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

TIAGO FERREIRA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar SUSANA

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

GANRAN

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar RUI

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

RUI-PEDRO

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar RICARDO

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

RICARDO

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar RENE'

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

RENE'

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar MARIANA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

MARIANA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar MARIA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

TERESA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a  **Escola do Minho**

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar JARA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

JARA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a  **Escola do Minho**

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer , conversar, tirar  e ser , quero me chamar GONCALO

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

GONCALO

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar DIOGO ANDRÉ

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DIOGO ANDRÉ

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar DIOGO FILIPE

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DIOGO FILIPE

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar DIOGO GOMES

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DIOGO GOMES

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar DIOGO MIGUEL

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DIOGO MIGUEL

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar DAVID FARIA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DAVID FARIA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar _____

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

DAVID DLV'S

DECLARAÇÃO



A  está a fazer um trabalho para a



E Eu

estou no



Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer



, conversar, tirar



e ser



, quero me chamar DANIELA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____



DECLARAÇÃO



A  está a fazer um trabalho para a



E Eu

estou no



Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer



, conversar, tirar



e ser



, quero me chamar CATARINA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

CATARINA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar CAROLINA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

CAROLINA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero  (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar BRUNA

Não quero  (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

BRUNA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar BARBARA

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

BARBARA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar ANGELA

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

ANGELA

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar ALEXANDRE

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

alexandre

DECLARAÇÃO

A  está a fazer um trabalho para a 

E Eu  estou no  

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer  , conversar, tirar  e ser  , quero me chamar FILIPA

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____

ANAFILIPA