

Publicado como:

Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). "Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas", in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, Autores Associados; pp.: 27-60. ISBN 978-85-7496-201-6

Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas

Manuel Jacinto Sarmiento*

"Ouvir a voz das crianças": Esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político.

O programa teórico assenta na constatação de que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a Sociologia da Infância, para quem "ouvir a voz das crianças" se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais onde as crianças contam (e.g. Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; James, Jenks, Prout, 1998; Sirota, 1998; Mayal, 2002). O programa epistemológico manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as

* Professor de Sociologia da Infância no Instituto de Estudos da Criança e investigador do LIBEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contacto: Sarmiento@iec.uminho.pt

culturas da infância proporcionam. O programa político exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a voz das crianças na participação social e na decisão política (e.g. Lee, 2001).

No entanto, o paradoxo maior da expressão "ouvir a voz das crianças" reside não apenas no facto de que *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, sendo aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se "ouvir" nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de "incorporação" pela criança da realidade externa e de "aprisionamento" do mundo pelo acto de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido 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.

Numa perspectiva sociológica, 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 - que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil.

O desenho das crianças necessita por isso de ser analisado num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise: primeiro, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; segundo, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; terceiro, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2004). A este propósito, alguns autores recusam mesmo a expressão "arte infantil", considerando precisamente essa diferença de estatuto da expressão plástica das crianças face à pintura (ou escultura) adulta, não porque lhe falte dimensão estética, mas porque decorre de uma intencionalidade e de um sentido intrínseco distinto (cf. Matthews, 2003).

A conjugação das três dimensões de análise dos desenhos infantis tem tudo a ganhar se puder ser feita de modo a fazer reverberar o conhecimento adquirido em cada um deles sobre os restantes, isto é, se articular as dimensões subjectivas, sócio-culturais e geracionais no seu escopo. A evocação da interdisciplinaridade, constituída em torno de objectos que a exigem como condição da sua compreensão totalizadora, faz, a este propósito, todo o sentido.

O desenho infantil tem sido profusamente estudado, praticamente desde que se instituíram os fundamentos de um saber pericial sobre as crianças e sobre a infância. No entanto, a ênfase tem sido insistentemente colocada apenas numa dimensão de análise – a do desenho como expressão de uma subjectividade em formação. Acresce que a este viés psicologizante se adiciona uma visão largamente predominante nos estudos sobre a infância que tende a abstractizar a criança em torno de categorias-padrão ou estádios de desenvolvimento, que tem deste uma visão linear, progressiva e teleológica, e que ignora os contextos sociais de inserção das crianças e a relação de mútua implicação das estruturas sociais e da acção infantil. A abstracção, linearidade e descontextualização social, assacáveis à tradição da psicologia do desenvolvimento (cf. Burman, 1994), não obstam a que a dimensão especificamente subjectiva da produção plástica das crianças e uma interpretação sociológica do desenho no desenvolvimento infantil não sejam

indispensáveis, em diálogo com as disciplinas que mais profundamente têm contribuído para o seu conhecimento: a Psicologia e a Psicanálise¹.

Desenho infantil e desenvolvimento

A afirmação do desenho da criança como um acto intencional remonta a Wallon, para quem o desenho só é definível a partir do momento em que o traço se torna o destino do gesto da criança (Wallon, 1979[1941]). No entanto, para o autor, o estudo do desenho, bem como do jogo ou das actividades infantis em geral, está associado a um programa investigativo que proclama expressamente que “o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que vão fazer dela um adulto” (idem: 30). A imensa maioria das produções teóricas e interpretativas dos desenhos das crianças incorpora esta visão que gradualiza em fases distintas de desenvolvimento, progredindo em direcção à condição adulta, a actividade gráfica infantil. Os campos disciplinares em que essa literatura se ancora são essencialmente a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise, a Psicoterapia e a Pedagogia. 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.

O levantamento das formas gradualmente distintas que o desenho infantil vai assumindo sinaliza a relação entre a idade das crianças e composições dominadas por traços característicos da respectiva fase etária (cf. Gardner, 1980; Malchiodi, 1998; Greig, 2004). Antes dos dezoito meses de idade, os desenhos exprimem uma orientação estritamente psicomotora da criança, sem intencionalidade associada. As impressões gráficas caracterizam-se por manchas decorrentes da aplicação directa da mão sobre a superfície onde se inscreve o gesto. A partir dos dezoito meses, o controlo visual do gesto promove formas mais elaboradas de impressão gráfica da criança, linhas que inscrevem o movimento da mão, definindo trajectos sobre a

¹ A par da Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise constitui a mais fecunda tradição dos estudos do desenho infantil. Com efeito, a utilização do desenho como indicador de comportamentos e revelador de conflitos emocionais remonta a Freud e tem uma significativa expressão na abordagem psicanalítica da infância. A tradição psicanalítica do desenho infantil, nas suas várias abordagens, encontra expressão nos principais psicanalistas que escreveram sobre crianças, nomeadamente Anne Freud, Melanie Klein, Winnicott e Françoise Dolto, entre outros. Para além da intenção analítica há uma preocupação clínica com importantes contributos na detecção e tratamento de distúrbios psico-afectivos e maus-tratos físico e psíquicos. Para uma revisão da utilização do desenho na terapia, cf Malchiodi, 1998. Para uma abordagem sociológica dos saberes psicológicos e psicanalíticos sobre a infância, cf. Neyrand, 2000.

superfície de inscrição de forma contínua ou com linhas isoladas, mais ou menos onduladas, progressivamente circulares. É a fase da *garatuja*. Por volta dos vinte e quatro meses, a criança segue o gesto com o olhar e controla visualmente o traçado: a figura circular e o progressivo fechamento das linhas vão constituir o alvo do seu trabalho plástico; ao mesmo tempo, a nomeação do objecto desenhado estabelece um paralelo entre a linguagem verbal e a forma plástica. O círculo é a base da constituição da figura humana, que a criança, a partir dos três anos, procura representar. Aparece então (por volta dos três anos e meio) o "*girino*": um círculo fechado de onde irradiam traços correspondentes ao esquema corporal – braços, pernas, olhos, depois a boca, o nariz, as orelhas. Progressivamente a criança vai escrever formas mais convencionadas de representação do mundo: o sol, as nuvens, a casa, a chaminé. A figura humana tende a verticalizar-se, a incorporar sinais anatómicos mais distintos, a cabeça e o corpo constituem-se de forma progressivamente agregada, assumindo proporções. As figuras convencionais da casa e do sol e a representação proporcional e agregada do corpo humano são usualmente realizadas pela maioria das crianças aos cinco-seis anos. É a "*idade de ouro*" do desenho da criança (Gardner, 1980; Greig, 2004), que se vai desenvolver até à adolescência, com refinamento progressivo na composição, na representação dos volumes e organização do espaço, na pormenorização do desenho e na individualização das formas.

Uma tipologia das fases do desenho infantil que incorpora uma revisão dos trabalhos mais influentes na área², é proposta pela investigadora em arte-terapia C. Malchiodi (1998: 68-98). A autora assinala 6 estádios:

1ª - A *garatuja* (18 meses a três anos) – o traço é espontâneo, não aprendido, ainda que intencional, e caracteriza-se pela progressiva exploração da superfície inscrita através de traços multiformes;

2ª - *Formas básicas* (3 a 4 anos) – a criança vai progressivamente nomear e "romancear" os seus traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos, mandalas, formas geométricas bidimensionais;

3ª - *Forma humana e início da esquematização* (4 a 7 anos) – 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

² Os autores mais convocados para esta síntese são Piaget (1978), Lowenfeld (1968[1947]), Kellogg (1970) e Gardner (1980).

distribuição aleatória das figuras pela superfície do papel, ainda que as crianças possam ter uma lógica explicativa para a colocação dos objectos no espaço;

4ª - *Desenvolvimento do Esquema Visual* (6 a 9 anos) – 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 criativa no “exagero” das formas, proporções e cores;

5ª - *Realismo* (9 a 12 anos) – desenvolve-se o sentido esquemático do desenho e a complexidade é representada através da linha, da forma e do detalhe; começa a incorporar-se a perspectiva e, no desenho da figura humana, a diferenciação de género; verifica-se um uso realista da cor; a convenção da representação e um “efeito fotográfico” incorpora-se de forma marcante no desenho infantil; há uma preocupação crescente com a perfeição, a ponto de algumas crianças abandonarem o desenho nesta fase, por se sentirem desencorajadas ante a auto-exigência da representação realista ou por encontrarem noutras linguagens meios mais adequados de expressão;

6ª - *Adolescência* – a diferenciação e individualização do desenho depende do desenvolvimento das habilidades e destrezas técnicas, sendo comum a procura de “estilos pessoais” de expressão, o recurso a formas de simbolização abstracta de ideias e sentimentos, o uso do desenho como elemento de crítica e como modo expressivo de si próprio.

O imenso trabalho empírico que se encontra mobilizado na análise psicológica do desenho não permite dispensar de ânimo leve a existência de “regularidades” no desenho infantil e da sua correlação com fases etárias diferenciadas. O que um juízo crítico, não obstante, não pode deixar de fazer o esforço de desconstrução da interpretação gradualista, descontextualizada e adultocêntrica que é promovida em boa parte destes estudos. Com efeito, o desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que, como atrás afirmamos, em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstracta e essencialista da infância. Desligado da análise das suas condições sócio-culturais de produção, o desenho infantil é predominantemente analisado como a marca de um indivíduo que *tipifica* a condição da criança e “permite” ler a característica desenvolvimental em cada etapa concreta da vida. Esta abstracção generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil. No entanto, ela é objecto de crítica no interior da própria Psicologia do

Desenvolvimento (Burman, 1994)³, abrindo desse modo perspectivas alternativas para a análise dos desenhos das crianças.

O desenho como objecto simbólico

Detenhamo-nos na seguinte proposição da investigadora belga Anne Cambier:

“O grafismo da criança é antes de mais “uma semântica aberta” (Osson, 1981) onde cada signo se combina com um outro de maneira sempre complexa. Esta semântica testemunha evidentemente a pessoa, a sua individualidade, o que ela é no momento presente, mas também, sem qualquer espécie de dúvida, um saber colectivo legatário de uma convenção simbólica. Pode pensar-se que, como toda a linguagem, o desenho infantil está profundamente marcado pelos fundamentos essenciais da cultura e reflecte de maneira privilegiada os valores que subjazem à comunicação na sociedade. Para lá da dimensão biológica, a elaboração dos signos e a sua reunião são índices de socialização, de aculturação: desenhar é para a criança aprender a utilizar os símbolos e a manipular as relações ou as regras que ligam os significantes aos significados no seu contexto.” (1990: 86)

O que se propõe na citação feita é o entendimento dos desenhos infantis como objectos simbólicos. 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. Sem prejuízo do carácter *autoral* que toda a expressão possui, por se realizar a partir da capacidade criativa do sujeito, os desenhos das crianças são *artefactos sociais*, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. Não antecipando, por agora, algo que desenvolveremos mais adiante, sempre diremos que 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. Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefactos culturais da geração infantil, nas condições

³ Wallon (1979[1941]), por exemplo, criticou o carácter rígido da conceptualização piagetiana de estádios de desenvolvimento, sublinhando a flexibilidade e reversibilidade das fronteiras entre as diversas etapas e a influência das variáveis sócio-culturais na evolução psicológica da criança.

culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto. Somos convidados, deste modo, perante cada desenho das crianças a interpretá-lo na polissemia das suas formas e cores, simultaneamente como: *o produto singular da criação* um sujeito concreto - a pessoa da criança que o desenhou: um *artefacto social* significativo das regras e valores culturais de inserção da criança; o *objecto simbólico* que exprime, ademais, um grupo geracional específico - a infância - por sua vez subdivisível em vários subgrupos etários com destrezas e capacidades gráficas diferenciadas.

A compreensão dos desenhos infantis como objectos simbólicos impõe uma análise semiológica atenta às várias dimensões do símbolo: linguísticas, culturais, sociais.

Peirce estabelece uma distinção entre índice, ícone e símbolo, que nos é útil reter. Para o linguista americano, os *índices* correspondem aos traços sensíveis de um fenómeno que o produziu; assim, o fumo é o índice do fogo; há uma relação de contiguidade entre o índice e o seu referente, dado que ambos são consubstanciais a uma só realidade (se não há fumo sem fogo, também não há fogo que não deixe os seus traços - o fumo, as cinzas, etc.). Os *ícones* têm uma relação de semelhança com aquilo que evocam, apesar de não fazerem parte do mesmo fenómeno. O ícone é na verdade um signo que refere o objecto por reproduzir características que lhe são formalmente atribuíveis; por exemplo, um sinal de trânsito de curva perigosa à direita representa visualmente a linha curva apertada que pretende assinalar. Os quadros figurativos são também ícones e há algo de iconográfico nos desenhos "realistas" das crianças. No entanto, seria ilusório pensar que todos os desenhos infantis são iconográficos; na verdade, eles são constituídos por elementos que remetem para dimensões não apenas representacionais. Têm, com efeito, um carácter simbólico. Os *símbolos*, para Peirce, operam por uma contiguidade instituída com os objectos que representam. São elementos gráficos ou sonoros inventados, que, por efeito de um arbítrio estabelecido por convenção entre os comunicantes, remetem para ou evocam objectos concretos ou abstractos.

Norberto Elias (1994) filia na capacidade simbólica dos seres humanos a sua possibilidade de acção social⁴. A produção simbólica - que em Elias é tomada como essencialmente produção na/pela linguagem verbal - espelha e exprime o processo civilizacional. A transmissão simbólica configura-se como essencial para a vida em sociedade, sendo recorrentes as referências de Elias ao desenvolvimento pessoal e social das crianças como um desenvolvimento pelo e através da aprendizagem da

⁴ Afirma Elias:

"Tentei salientar o duplo carácter do mundo de que temos experiência como um mundo independente de nós, mas incluindo-nos, e como um mundo mediado, para a nossa compreensão, por uma teia de representações simbólicas, predeterminadas pela constituição natural dos seres humanos, que se materializam apenas com o auxílio de processos de aprendizagem social." (1994:131)

língua particular em que cada criança está inserida (idem:129). Apesar de Elias atribuir às crianças um papel passivo, na sua análise do processo de aprendizagem simbólico, sem reconhecimento da capacidade infantil de apropriação transformadora do legado cultural - o que torna, do ponto de vista da Sociologia da infância, a sua proposta ambígua e a sua teoria da socialização deficiente (cf. Prout, 2005: 106) - o seu contributo teórico configura-se como muito útil para a inteligibilidade do desenho infantil.

A teoria simbólica ajuda-nos a interpretar os desenhos das crianças como actos de inscrição de uma cultura na forma comunicativa da expressão visual. 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 (com toda a carga semântica da racionalidade, simultaneamente cognitiva e axiológica, materializada em forma gráfica). Esses códigos são objecto de um trabalho de reinscrição, através de uma subjectividade expressiva que mobiliza emoções e ideias feitas gesto de inscrição gráfica e plástica.

Os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior. Apesar de alguns trabalhos psicológicos proporem a ideia de que a "evolução" das formas do desenho infantil está articulada com a fixação de um ponto final na escala evolutiva, ponto esse que seria o "realismo visual" (Gardner, 1990), as crianças, desde as suas garatujas iniciais, atribuem significados aos seus desenhos que desmentem a representação directa e a intenção realista.

Além disso, os desenhos das crianças variam com o espaço e o tempo e a sua inserção social e cultural, sendo necessário considerar os povos e culturas que atribuem às formas gráficas objectivos bem distintos da representação de uma realidade exterior. Veja-se, a título de exemplo, o significado das formas gráficas de povos indígenas amero-índios ou africanos, inscritas por vezes no próprio corpo, que, sendo apropriadas pelas crianças e por elas reproduzidas (Silva, Macedo e Nunes, 2001) objectivam finalidades ritualísticas, mágicas ou evocativas, que não são de modo algum dependentes de uma preocupação realista. De uma forma mais geral, 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 (cf. Matthews, 2003). 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 ele foi

desenhado. Não se trata, por consequência, de uma vocação realista, mas do trabalho de inscrição que legitima o jogo de “faz de conta” onde opera a “afirmação do simulacro; afirmação do elemento na rede do similar” (Foucault, 1973⁵). Esse trabalho simbólico é aquele por onde perpassa a interpretação do mundo.

Por outro lado, ao colocar-se a ênfase na “teia de representações simbólicas” (Elias, 1994) em que se insere o processo de desenvolvimento infantil, 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. Pelo desenho se exploram os limites da linguagem simbólica, sendo para as crianças, frequentemente, não apenas um modo de inscrição do mundo na superfície do papel, mas o momento da sua inteligibilidade. Os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão.

A consideração dos desenhos como produções simbólicas da criança remete também para a análise das *condições sociais de produção*. A análise sociológica dos processos de elaboração dos desenhos necessita de atender aos *meios* disponíveis para as crianças realizarem os seus trabalhos, às *rotinas* em que se inserem os momentos de realização do desenho, às *práticas institucionais* (no interior da família, na escola, nos ateliês de tempos livres, etc.) em que a actividade gráfica da criança tem lugar, às *relações sociais* que se estabelecem no momento do desenho com os pais, os irmãos, os professores, com outras crianças ou com outros adultos, à *materialidade* do gesto gráfico e dos seus suportes físicos – o lápis, o papel, as tintas, o pedaço de tijolo com que se risca a superfície de pedra ou de cimento, a cana com que se desenha na areia, etc.

As condições sociais de produção realizam-se num universo saturado de formas visuais que preexistem ao desenho das crianças e são por elas inscritas no seu trabalho plástico, independentemente da consciência discursiva que possam possuir disso; esse universo visual é constituído pelas imagens projectadas pelos desenhos animados, pelos grafismos inseridos nos programas de televisão, nos livros escolares, nos jogos e brinquedos e, de uma forma mais geral, nos produtos da indústria cultural promotora da “*kindercultura*” (Steinberg e Kinchloe, 1997).

Do mesmo modo, essas condições de produção são largamente dependentes das condições sociais de existência da criança. Os meios de produção de desenho, as

⁵ A frase de Foucault ocorre na percutante análise a que submete o quadro de Matisse: “Ceci n’est pas une pipe.”. Tal como Matisse (e aliás a arte moderna em geral) as crianças operam uma dupla operação na sua “arte”: convocam o real, em formas frequentemente insuspeitadas, elementos referenciais e invocam a materialidade do simulacro no seu desenho. (por exemplo, as crianças desenhavam uma casa e afirmam: isto não é uma casa, é só o desenho de uma casa).

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 pelas classe de pertença dos pais, pelo nível de instrução cardinal da família, pela própria composição e tipo familiar (com ou sem irmãos, nuclear, monoparental ou alargada). Similarmente, 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 (cf. Malchioli, 1998. 184-191).

Em suma, as principais categorias sociológicas – classe, etnicidade, género, nível de instrução – usualmente postas em equação na análise dos fenómenos sociais são relevantes no estudo dos desenhos infantis, porque os diversos códigos culturais emanam dessas categorias. Mas esses códigos só se tornam verdadeiramente compreensíveis se considerados em articulação confluyente com a categoria geracional. As crianças são, simultaneamente, unas e diversas, pelo facto de integrarem o mesmo grupo geracional, cujo estatuto e posição é comum na estrutura social, apesar das crianças se distribuírem pelos diversos escalões, classes e grupos sociais (Qvortrup, 1994).

Nesta conformidade, a análise dos desenhos infantis não pode fazer economia nem de um nem de outro tipo de factores sociais em presença – os que estabelecem a unidade do grupo geracional e os que produzem a estratificação, a desigualdade e a diversidade das condições sociais de existência das crianças. Para o primeiro tipo de factores – os que “unificam” a infância como grupo geracional – o conceito de “culturas da infância” é decisivo.

Desenho e culturas da infância

Há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. Estudos sociológicos da infância têm sustentado a autonomia das formas culturais da infância (Denzin, 1977; Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Prout, 2000). Essas formas culturais radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância

possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

Não obstante, a defesa da autonomia cultural das crianças continua sendo um tema envolto em alguma controvérsia. O debate não se centra no facto, reconhecido, das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogéneos, isto é, em culturas.

As culturas da infância são o ponto de confluência desigual de factores simbólicos, que dependem, numa primeira instância, das relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnicidade e género). No entanto, numa segunda instância, esses factores radicam na especificidade das relações inter e intrageracionais estabelecidas pelas crianças (Sarmento, 2005). Quer dizer, as crianças, porque são crianças, vivem um processo de desenvolvimento que as coloca numa particular relação de dependência face aos adultos. O seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas onde se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram. Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo. Esses códigos têm uma dimensão normativa (impõem regras e condutas, como por exemplo a proibição de tomar bebidas alcoólicas ou a obrigação da frequência da escola, a partir de certa idade), são compostos por rituais e artefactos (por exemplo, canções de embalar ou de roda, brinquedos e jogos), exprimem-se em ideias, frases, desenhos que obedecem a gramáticas próprias de estruturação, nos seus aspectos semânticos, morfológicos, sintácticos e pragmáticos (por exemplo, a linguagem infantil não é uma forma empobrecida de actualização de uma língua-padrão, mas o exercício de uma expressão onde se joga um modo particular de relação com o mundo e com a linguagem), tanto quanto estão presentes nas acções individuais e colectivas das crianças (nas brincadeiras, na postura corporal ao comer, nos hábitos de higiene diária, na comunicação com os colegas e amigos, etc.).

Através deste processo interactivo, as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-o de modo distinto dos adultos.

Como dissemos, este processo é criativo, tanto quanto reprodutivo, isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a acção humana.

Poderíamos talvez usar a metáfora dos círculos concêntricos de inserção cultural, devedora da sociologia "geométrica" de George Simmel (1989) para caracterizar o processo de "bricolagem social" (Javeau, 2001) que as crianças são quotidianamente convidadas a fazer para garantirem a reprodução interpretativa das suas raízes culturais no quotidiano das suas existências. Simmel concebe a acção dos indivíduos nas relações sociais no interior de "formas" sociais que tendem a constituir-se como constrangedoras mas não inibidoras das possibilidades criativas dos actores sociais. O processo de modernização não fez mais do que incrementar e desenvolver as formas constitutivas da "cultura objectiva", nomeadamente por efeito da importância crescente da ciência e da tecnologia e dos seus dispositivos de enquadramento das interpretações e da formação da vontade.

A referência que fazemos aos círculos de inserção cultural das crianças afasta-se num ponto da proposta da sociologia "formal" de Simmel. Na verdade, os "círculos" a que nos referimos, mais do que formas preenchidas de conteúdos, preexistentes à acção social e transmitidas por via da reprodução cultural intergeracional, são aqui concebidas como contextos culturais de imersão das crianças, dotados de dinamismo e tensão internas, formados de forma algo fragmentária e sempre incorporados pelas crianças de modo que estas são chamadas a fazer selecções, oposições, translações e interpretações, que fundam as condições individuais, singulares e irrepitíveis do desempenho de cada criança, sem deixar de as constituir como "*indivíduos sociais*".

Ora, os desenhos infantis *dão a ver* essa bricolagem entre referenciais simbólicos de diferente proveniência.

A imersão das crianças no universo simbólico pode ser vista pelas *formas* que os seus desenhos adoptam na intercepção de vários planos de produção e reprodução cultural:

- *A educogenia familiar.* As crianças pertencem a uma dada classe social, a um grupo étnico, a um género. Se a pertença ao género é parcialmente determinada pela determinação biológica do sexo (na verdade, o género é uma construção cultural), é no domínio da educação familiar (independentemente do tipo de constituição familiar) que opera o efeito étnico e de classe e se constitui o "*habitus*" (Bourdieu, 1980), no quadro da socialização primária a que a criança é submetida. As formas gráficas herdadas da educação informal da família são aqui constituídas. É também aqui que se constroem as raízes do "gosto", associado às condições de

classe, à pertença étnica, à tradição religiosa, etc. O desenho das crianças encontra na educação informal da família alguns dos seus motivos e temas (por exemplo, a casa, mas também motivos étnicos ou religiosos), bem como a afiliação, pelo menos enquanto a cultura escolar não diluir alguns dos seus traços, de um “programa estético”, expresso designadamente na selecção de cores e na realização das formas.

- *A cultura local.* O local é o espaço impuro das identidades sociais. Impuro, porque o local não é independente das relações sociais mais vastas, é atravessado por motivos simbólicos de geração supralocal e é continuamente “contamidado” por influências descaracterizadoras das raízes identitárias. Mas é também o espaço social da transmissão pelas suas tradições, através do trabalho das instituições locais e pela influência das relações de vizinhança. O “habitat” (também) faz o “habitus”. Os desenhos das crianças incorporam como motivos temas da cultura local (por exemplo, os desenhos das crianças rurais exprimem muito frequentemente o trabalho agrícola), assim como são permeáveis a formas incorporadas nas culturas locais (especialmente se estiverem ligados a tradições artesanais; mas também, edifícios, objectos do mobiliário urbano, estátuas ou artefactos). É provavelmente que a influência das culturas locais seja menor nas crianças urbanas do que nas crianças dos meios rurais, mais fieis à preservação das identidades. No entanto, sobretudo quando as crianças caminham para a adolescência, as “tribos urbanas” podem ter influência no tipo de grafismo e na paleta de cores usada, como se reconhece nos *graffitti*;

- *A cultura nacional.* Os elementos das culturas nacionais de pertença são comunicados prioritariamente através da escola, mas encontram outras instituições sociais de veiculação (por exemplo, museus, as estruturas municipais do Estado, grupos de escuteiros, etc.). A cultura nacional é provavelmente mais influente nas formas gráficas dos desenhos infantis quando as tradições pictóricas são extremamente fortes na identidade nacional, quando os museus e a oferta cultural tornam próximas das crianças objectos artísticos, como acontece em Itália ou Espanha, por exemplo; no entanto, as lendas e sagas, os feitos épicos ou acontecimentos heróicos ou trágicos da história de um povo 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;

- *A cultura escolar.* Parcialmente aberta à cultura local e à cultura nacional, a escola regula os elementos simbólicos através da forma escolar (Vincent, Thin e Lahire, 1994). Esta é constituída pelas regras específicas de aquisição e

transmissão do conhecimento, que foram historicamente incorporados no modo próprio com que a escola trata o simbólico – enciclopedismo, registo escrito predominante, modo de comunicação didáctica, formalismo, práticas avaliativas, etc. A cultura escolar é o espaço de formalização do 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. A escola é também o espaço onde as crianças encontram os colegas – isto é, etimologicamente, *aqueles que lêem em conjunto* as regras do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). 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.

- *A cultura global.* A influência da cultura global sobre as crianças é especialmente patente pela influência dos *media* e pela indústria cultural para as crianças. Os programas televisivos, as séries infantis, os filmes e videogramas, os jogos, os brinquedos, os desenhos animados, os livros de banda desenhada, os mangás, alguns livros (de que o Harry Potter é apenas o mais representativo) são poderosos indutores da expressão gráfica das crianças, pelos seus efeitos de colonização do imaginário infantil, nos temas, nos motivos e nas formas. Do mesmo modo, a produção mediática para os adultos – programas de televisão, o cinema, a publicidade, a moda, o desporto profissional, as revistas etc. – constituem reservatórios potenciais de imagens incorporadas na expressão gráfica das crianças. A cultura da globalização tende a uniformizar a expressão das crianças; no entanto, a recepção infantil da cultura mediática e da indústria cultural não é meramente passiva, nem muito menos as crianças se constituem como seres puramente impregnáveis pelas formas induzidas nesses produtos. Pelo contrário, as crianças são receptores interpretativos e frequentemente críticos, ainda que também usualmente desavisados, da cultura de massas (Buckingham, 2000). É, portanto, a interpretação das formas veiculadas pelos *media* que as crianças inscrevem no seu trabalho plástico, não a reprodução linear dessas formas.

Os vários planos de articulação simbólica – os círculos concêntricos de inserção cultural – não têm o mesmo peso e influência no momento em que a criança desenha. Na verdade, cada desenho é resultante do acto individual, num espaço e num tempo concreto, de criação subjectiva; é, por isso mesmo, irrepetível e único, dado que resulta da oportunidade singular de articulação simbólica de múltiplos códigos e de diferentes léxicos graficamente disponibilizados para a interpretação criativa da criança.

A criança posiciona-se dentro destes *círculos concêntricos* de imersão simbólica, no qual o centro é ela própria. Mas... os espaços simbólicos têm espessura e densidade, são dinâmicos e compósitos, misturam-se e articulam-se multiplamente. Não é no centro de círculos, antes de *esferas culturais flexíveis*, densas e que se interceptam, que as crianças se posicionam enquanto produtoras culturais. Reside aqui a condição da subjectivação: na gestão do peso dos diferentes modos de articulação simbólica.

Essas esferas incorporam também as culturas da infância. 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. Interessa, por isso, tentar perceber, para além daquilo que são as marcas do desenvolvimento infantil e dos seus estádios, os elementos distintivos das culturas infantis e a sua expressão nos desenhos.

Afirma Matthews que "desenhar para os mais novos é como uma conversa e tem uma estrutura conversacional " (2003:20). O desenho é como uma linguagem que se utiliza, prioritariamente, para a criança dialogar consigo própria (é muito frequente as crianças falarem em voz alta enquanto desenhavam), com as coisas que inscrevem no papel e com os colegas que partilham a prática comum do desenho. O diálogo interpares, sobretudo quando o desenho é realizado como actividade institucional na escola, no ateliê de tempos livres, ou mesmo quando praticada entre irmãos, 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. Contrariamente ao mito romântico ocidental do génio criativo individual (mito esse que não tem paralelo nas culturas populares, nem nas culturas tradicionais não ocidentais, onde a arte é colectiva ou anónima e as formas emergem da criação compartilhada das comunidades, cf. Vidal e Silva, 1992), 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 (do tipo dos jogos que o surrealismo veio a importar no seu programa estético como "cadavre exquis") muito comum. Há, por consequência, uma autoria colectiva que é a marca de um dos aspectos mais significativos das culturas da infância: a interactividade e a comunicação entre pares (Corsaro, 2003)

Mas a natureza conversacional do desenho infantil, já postulada na análise pioneira de Vigotski (1998[1930]), cumpre uma outra função simbólica: o desenho segue a

imaginação infantil, sendo transgressora do condicionamento espaço-temporal da criança, e projecta-se como uma voz capaz de articular mundos distantes e desconhecidos⁶. Encontramo-nos aqui com dois outros pilares das culturas infantis: a fantasia do real e a reiteração

O “mundo do faz de conta” integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. O desenho infantil exprime esse faz de conta, mesmo quando a figuração se pretende construir como representação realista. É na articulação das situações e figuras, tanto quanto no jogo das cores ou na fantasia das formas, que se exprime esse mundo de “faz de conta” que as crianças inscrevem no papel. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário. A relação realidade-fantasia não é vivida pelas crianças de modo dicotómico, mesmo se as crianças, desde tenra idade, conseguem distinguir o que é real e o que é imaginário (cf. Harris, 2002). É antes um trabalho de ficcionalização, que está presente tanto nas culturas da infância quanto na criação literária ou artística dos adultos. Os desenhos das crianças vivem deste mesmo acto de concepção poética do mundo, sendo que nas crianças esse gesto é consubstancial à experimentação de possibilidades imaginárias de existência. A transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, a “*não literalidade*” (Goldman e Emminson, 1987),⁷ está na base do desenho das crianças e constitui a possibilidade de garantir a experiência do real: *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

A não literalidade tem o seu complemento na reiteração. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. Como afirma W. Benjamin: “Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. (...) O adulto, com o coração liberto do medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo.” (1992). 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,

⁶ Afirma Vigotsky:

“Enquanto a criança desenha, pensa no objecto da sua imaginação como se estivesse falando do mesmo. Na sua exposição oral ele não se encontra atado pela continuidade do seu objecto no tempo e no espaço e por ele pode, dentro de certos limites, tomar qualquer parte isolada ou saltar através dela. (1998[1930] : 96).

⁷ É a imaginação de um outro mundo possível que se constitui como um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência, como é belamente ilustrado, por exemplo, pelo filme de Roberto Benigni “A Vida é Bela”.

a experiência do passado e a antevisão imaginária do futuro. A transposição do espaço-tempo de que fala Vigotski tem uma expressão gráfica que sinaliza este tempo reiterado, que tanto se exprime no plano sincrónico com a contínua reinscrição de formas e composições, como no plano diacrónico, através da transmissão de motivos e temas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria na autoria colectiva e intemporal do desenho.

Que isso seja construído de tal modo que o jogo esteja implicado em todas as formas de representação é, finalmente, um outro traço das culturas da infância. O desenho, afinal, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar.

Aspectos metodológicos no estudo dos desenhos infantis

As considerações acima produzidas permitem-nos formular algumas ideias directrizes em ordem a uma metodologia de estudo dos desenhos infantis.

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional, que é pré-estruturado pelas instituições onde estão as crianças: a escola, edificada nas suas esferas de articulação como ordem institucional, ordem pedagógica e ordem interactiva; a família, na multiplicidade das suas formas e na desigualdade das suas condições de existência; os ateliês de tempos livres, os clubes, os espaços informais de brincadeira, a rua. Os desenhos são marcados pela instituição, tanto quanto são atravessados pela condição geracional da infância (onde desenhar é tido como "natural" e constitutivo das formas de comunicação).

O estudo do desenho das crianças deve considerar tanto as condições de produção, em larga medida definidas pelo contexto institucional, quanto pelo gesto individual criativo. Em todo o caso, os desenhos infantis são a expressão de actos de inscrição simbólica marcados pela diferença do gesto criativo. O estudo da natureza dessa diferença – individual no que respeita ao desenho de cada criança e geracional, pelo que resulta da alteridade da geração infantil – constitui o alvo da investigação dos desenhos das crianças. A Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise privilegiam nesse estudo o olhar sobre o que no desenho da criança é a marca ou o sintoma de uma individualidade em formação ou de um mundo psíquico que se revela no gesto de inscrição gráfica. Uma abordagem sócio-antropológica procurará estudar o desenho infantil como uma *produção simbólica*, isto é um acto social

onde se exprimem, na materialidade própria da expressão plástica, modos específicos - simultaneamente comuns à cultura de pertença e condição social, e marcados pela diferença geracional - de interpretação do mundo.

O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas. Como dissemos, porém, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. 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. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registos simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são co-constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. No desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria colectiva, adaptação de formas (pelo menos a partir de uma certa idade) e clichés formais que relevam do desejo de integração numa cultura de pares. O estudo da produção infantil e não apenas a análise dos produtos, quando possível, amplia a compreensão dos actos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela.

Os desenhos são também a expressão confluyente de múltiplos códigos culturais, por vezes mesmo contraditórios, que exprimem na sua plasticidade distintos níveis e âmbitos de socialização das crianças: a socialização familiar, as culturas locais, a cultura nacional, a cultura escolar e as culturas globais aportadas pelos media e a indústria cultural. 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 advêm do seu olhar particular sobre o mundo. O estudo dessas formas compósitas e híbridas é necessária para interpretar os desenhos como objectos simbólicos.

Essa interpretação ganha tudo se for feita à luz das culturas infantis e, nomeadamente dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração. A articulação de todos eles institui os desenhos das crianças como artefactos culturais que necessitam, à semelhança das culturas distintas da nossa, do olhar antropológico que restitui ao outro a autenticidade da sua própria diferença. Na verdade, a interpretação dos desenhos das crianças mobiliza a orientação epistemológica e metodológica que recusa o etnocentrismo - nomeadamente o etnocentrismo geracional adulto ou adultocentrismo - para poder realizar uma efectiva "interpretação das culturas" (Geertz, 1989).

Finalmente, o estudo dos desenhos produzidos em contextos institucionais onde as crianças estão sob supervisão adulta – nomeadamente as escolas e jardins de infância – só se torna possível na medida em que seja capaz de mobilizar as crianças e os professores como parceiras activas da investigação. Só desse modo se pode garantir a autonomia da criação plástica pelas crianças e respeitar as condições institucionais que favoreçam uma plena expressão. Isso coloca em acção métodos de pesquisa que envolvem e mobilizam a acção individual e colectiva das crianças e professores. Define-se nesta relação a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação (Jones, 2004) sobre os mundos sociais e culturais das crianças.

Conclusão

“Ouvir a voz das crianças” através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, face ao modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traço inscrito no papel.

A interpretação dessa linguagem outra que é a dos desenhos não é mais facilitada pelo facto de todos os adultos terem algum dia desenhado, quando crianças. Na verdade, para um número muito considerável de adultos, as capacidades (e as oportunidades) expressivas através do desenho acabaram precisamente com a entrada na adolescência (Malchiodi, 1998: 98) ... Tão pouco a tarefa se simplifica por essa ser, na verdade a única linguagem que escapa à babelização do mundo (Larrosa, 2003), dada a sua universalidade. As crianças quando pegam no lápis ou no pincel inventam de novo o acto universal de inscrever no papel o mundo das linhas e das cores como que inventam e exploram as formas incomensuráveis do real. Fazem-no, a partir do lugar que ocupam no interior das esferas flexíveis de aculturação. Fazem-no também, a partir da sua condição de crianças, com os seus rituais e lógicas, que podem perdurar na memória futura, mas que se perdem definitivamente na condição adulta.

De alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo algo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância. Mas é também, e muito especialmente, perscrutar o nosso mundo comum, que as crianças inscrevem porque nunca desenham no vazio social, mas, pelo contrário, o fazem como membros plenos da sociedade a que pertencem: são meninos ou meninas, vivem no litoral ou no

interior, num país rico e desenvolvido ou num país pobre, nasceram em berço de ouro ou caminham descalços pela rua, frequentam ou não a escola, têm na pele qualquer um dos matizes em que é rica a paleta da espécie humana, praticam ou não praticam uma qualquer religião, a língua que falam ou ainda apenas balbuciam inscreve na semântica e na sintaxe um mundo apenas dificilmente capaz de traduzível os mundos de todas as outras línguas.

O desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo.

Os olhos com que vêem esse mundo têm a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares; é por eles que descobrem objectos, nexos e sentidos que não é legítimo de modo nenhum menosprezar. O desenho das crianças capta, no gesto com que esse olhar primordial se transmuta em traço, uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista. Reter esse olhar, ouvir essa voz, contém a surpresa de (nos) descobrirmos (n)a infinita continuidade da renovação da vida: "É preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças" (Matisse, 1953) ⁸

⁸ É a seguinte a afirmação completa de Matisse :

"Ver é já uma operação criativa. Tudo o que vemos, na vida corrente, sofre uma deformação maior ou menor pelos hábitos adquiridos e isso é talvez especialmente sensível numa época como a nossa onde o cinema, a publicidade e a imprensa nos impõe quotidianamente um conjunto completo de imagens que são um pouco, na ordem da visão, o que é o preconceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para lhes escapar exige uma espécie de coragem; esta coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez: é preciso olhar toda a vida como quando se era criança; a perda desta possibilidade impede-vos de vos exprimirdes de força original, quer dizer pessoal »

Referências

- Bourdieu, Pierre (1980). *Le Sens Pratique*. Paris. Editions du Minuit
- Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press
- Burman, Erica (1994). *Deconstructing Development Psychology*. New York. Plenum
- Cambier, Anne (1990). Les aspects génétiques et culturels, in Wallon, Cambier e Engelhart. *Le Dessin de l'Enfant*. Paris. PUF
- Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kid's Culture*. Washington. Joseph Henry Press
- Decobert, Simone e Sacco, François (org.). *O Desenho no Trabalho Psicanalítico com a Criança*. Lisboa. Climepsi
- Denzin, N. K. (1977). *Childhood Socialization*. S. Francisco. Jossey-Bass
- Dolto, Françoise (1984). *L'Image Inconsciente du Corps*. Paris. Seuil
- Elias, Norbert (1994). *Teoria Simbólica*. Oeiras. Celta (trad. Port. ; ed. original 1991).
- Foucault, Michel (1973). *Ceci n'est pas une pipe*. Fata Morgana. Montpellier
- Gardner, Howard (1990). *Gribouillages et dessins d'Enfants. Leur Signification*. Hayen. Mardaga (trad. franc.; ed. original. 1980)
- Geertz, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro. Guanabara. (trad. port.; ed. original, 1973).
- Greig, Philippe (2004). A Criança e seu Desenho. O nascimento da Arte e da Escrita. Porto Alegre. Artmed (trad. port.)
- Goldman, L & Emminson, M (1987). The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. *Childhood*, vol 4. 325-342
- Harris, Paul (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, vol. 54 (Le monde fictif de l'enfant): 223-239
- James, Allison; Jenks, Chris y Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge. Polity Press.
- Javeau, Claude (2001). *Le Bricolage du Social. Un Traité de Sociologie*. Paris. PUF
- Jones, Adele (2004). "Involving Children and Young People as Researchers", in, S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett e C. Robinson (ed.), *Doing Research with Children and Young People*. London. Sage /Open University Press (113-130)
- Kellog, Rhoda (1970). *Analysing Children's Art*. Mountain View. Mainfield
- Larrosa, Jorge (2003). *Entre las Lenguas. Lenguage y Educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead. Open University Press
- Lowenfeld, Victor (1968[1947]), *Creative and Mental Growth*. New York. MacMillan
- Malchiodi, Cathy A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York. The Guilford Press

- Matisse, Henri (1953). Il faut regarder toute la vie avec les yeux des enfants. Propos recueillis par Régine Pernoud. *Le Courrier de l'UNESCO*, vol. 7, nº10, Outubro
- Matthews, John (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Representation*. (2th. Ed.) London. Chapman Pub.
- Mayal, Berry (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham. Open University Press.
- Neyrand, Gérard (2000). *L'Enfant, La Mère et la Question du Père. Un Bilan Critique de l'Évolution des Savoirs sur la Petite Enfance*. Paris. PUF.
- Peirce, C. S. (1977). *Semiótica*. São Paulo. Perspectiva (trad. port.)
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora (trad. port.; ed. original, 1994)
- Piaget, Jean (1978) *A Psicologia da Criança do Nascimento à Adolescência*. Lisboa. Morais (trad. port.)
- Prout, Alan (2000). Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children y Society*, vol. 14: 304-315.
- Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London. Falmer Press.
- Qvortrup, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial - Report 36/1991. Vienne European Centre
- Qvortrup, Jens (1994) 'Childhood Matters: An Introduction', in Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta and Helmut Wintersberger (eds) *Childhood Matters: Social Theory Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade", In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). CEDES- Brasil, Vol. 26, nº 91: 361-378.
- Silva, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva e Nunes, Ângela (Orgs.). (2001), *Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global.
- Simmel, George (1989). *Philosophie de la Modernité: la femme, la ville, l'individualisme*. Paris. Ed. Payot (trad. franc.)
- Sirota, Regine (1998) L'émergence d'une sociologie de l'enfance : evolution de l'objet, evolutions du regard. *Education et Sociétés*, nº2: 9-33
- Steinberg, Shirley R. & Kincheloe, Joe L. (Ed.) (1997). *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder. Westview Press
- Tisseron, Serge (1995). *Psychanalyse de l'Image. De l'imago aux images virtuelles*. Paris. Dunod.
- Vidal, Lux e Silva, Aracy Lopes (1992). "Antropologia Estética: Enfoques Teóricos e Contribuições Metodológicas", in L. Vidal (org.), *Grafismo Indígena*. São Paulo. Studio Nobel/Fapesp/Edusp (279-293)
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; e Thin, Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (Dir.). *L'Éducation Prisionnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. (11-47). Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Vigotski (1998[1930]). La Imaginacion y el Arte en la Infância. Ensayo Psicológico. Madrid. Ed. Akal

Wallon, Henri (1979[1941]). *L' Evolution Psychologique de l'Enfant*. Paris. Armand Collin

Wallon, Philippe ; Cambier, Anne y Engelhart, Dominique (1990). *Le Dessin de l'Enfant*. Paris. PUF