

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-RADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodrissa Machado Marchi

RABISCAR E APRENDER A NARRAR DESENHANDO NA CRECHE

Santa Cruz do Sul

2015

Rodrissa Machado Marchi

RABISCAR E APRENDER A NARRAR DESENHANDO NA CRECHE

Dissertação apresentada no Programa de Pós- Graduação em Educação– Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2015

M317r

Marchi, Rodrissa Machado

Rabiscar e aprender a narrar desenhando na creche / Rodrissa Machado Marchi. – 2015.

123 f. ; il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Creche. 2. Educação de crianças. 3. Desenho infantil. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

CDD: 372.21

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Rodrissa Machado Marchi

RABISCAR E APRENDER A NARRAR DESENHANDO NA CRECHE

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter
Prof.^a Orientadora - UNISC

Dr^a. Ângela Cogo Fronckowiak
Prof.^a Examinadora - UNISC

Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa
Prof.^a Examinadora - UFRGS

Dr^a Marcia Aparecida Gobbi
Prof.^a Examinadora - USP

Santa Cruz do Sul

2015

Dedico a minha mãe, minha sempre professora, e as crianças, que me ajudam a pensar tudo o que faço na área da educação e da infância.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me oportuniza a vida e o rabiscar dos desenhos, junto com as crianças.

À minha mãe Regina Elena Machado Marchi, por me incentivar e estar sempre ao meu lado. Por acreditar comigo que todos os meus sonhos são possíveis, pelo olhar de professora e educadora há tantos anos, pelo amor, pelo carinho e pela compreensão incondicionais.

Ao meu irmão Ródrisson Machado Marchi, por estar sempre presente nos momentos mais importantes de minha vida, pelas conversas, pelas caronas iniciais de Santa Maria até Santa Cruz do Sul, no processo de seleção do mestrado e pelo amigo que é sempre me apoiando mesmo a distância.

À minha amada madrinha e também pedagoga Rita Elizabete Machado Pereira, por estar comigo para o que der e vier, pelo apoio e amorosidade, pelo incentivo nos meus estudos, pelas longas conversas e por sempre acreditar em mim.

À equipe de professores e funcionários da EMEI Dona Doralice, que permitiram que a pesquisa na escola fosse possível, especialmente a diretora Susana Dutra Mello, a supervisora Caroline Gardin Pedroso, pelo apoio e confiança na minha caminhada como professora e após também como pesquisadora na turma, as auxiliares Adriana e Alcione, que estiveram comigo e com as crianças no ano de 2014, e a colega, também professora da EMEI, Cátia Regina Pavão Garcia, pelas conversas, trocas de ideias no planejamento pedagógico, amizade e companhia, durante as viagens de ida e volta de Santa Maria a Júlio de Castilhos.

Às crianças do Maternal I por terem vivido comigo “as histórias desenhadas” de rabiscos, imaginação, aprendizagem e admiração, e às suas famílias pela confiança no meu trabalho como professora da turma e também como pesquisadora.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Júlio de Castilhos pela atenção e disposição a acolher minhas propostas pedagógicas junto à escola, na turma que fui professora e pesquisei.

As professoras da qualificação Ângela Fronckowiak, Marcia Gobbi e Ana Luisa Teixeira de Menezes, as quais, em suas colocações, foram muito importantes para minha caminhada nessa pesquisa.

Às colegas e amigas Maria Cristina Rigão Iop e Adriana Aires, pelo companheirismo nas conversas, nas dúvidas, nos esclarecimentos, no grupo de estudos e nas viagens, no trajeto até a Universidade e na volta para casa, principalmente no primeiro ano do mestrado.

Aos professores e secretaria do PPGEDU-UNISC!

A turma de 2013 do mestrado em educação da UNISC.

As professoras da banca Ângela Cogo Fronckowiak, Marcia Aparecida Gobbi, Maria Carmem Silveira Barbosa pelas contribuições com sua leitura e sugestões para aprimorar esta pesquisa.

E especialmente, agradeço muito a minha orientadora Sandra Regina Simonis Richter, que, por coincidência ou não... também tem em seu nome o mesmo nome de minha mãe e eterna professora, Regina. E, assim, agradeço ter me orientado desde meus primeiros rabiscos nessa pesquisa, por ter sido, além de minha orientadora, também minha professora nos caminhos do desenho, da arte e da educação e por acreditar junto comigo nos possíveis caminhos dessa pesquisa. Enfim, por ser uma das professoras que admiro e que, nessa admiração, me inspiro a continuar rabiscando com reflexão, amorosidade e perseverança a imprevisibilidade dos caminhos de minha vida tanto profissional quanto de estudos.

RESUMO

No presente estudo, abordo a ação de rabiscar e desenhar com crianças entre 2 e 3 anos da turma do Maternal I de uma escola do sistema público de Educação Infantil no município de Júlio de Castilhos/RS para destacar a relevância pedagógica dos primeiros traços e marcas no processo de aprender a narrar na creche. O objetivo de descrever a ação de rabiscar e desenhar das crianças bem pequenas emerge da interrogação pelo modo como podem aprender a imaginar em suas interações com as narrativas dos adultos e as suas enquanto brincam traçando e traçam brincando no contexto de aprendizagens coletivas na creche. O interesse é realizar uma aproximação às possibilidades de vivenciarem com os adultos e com outras crianças a ação de rabiscar e desenhar a partir do entendimento da imaginação poética como experiência de estar em linguagem, que é simultânea e não anterior ao que aprendem ou podem aprender. Nesse sentido, o estudo nega a concepção de infância como mera etapa de desenvolvimento psicológico a ser logo ultrapassada e destaca, com Gaston Bachelard (1988), a relevância dos devaneios da infância, aqueles das imagens primeiras, da ação de admirar-se, de sonhar acordado, pois são essas imagens que transformamos em linguagem. Para tanto, opta pela abordagem fenomenológica para perseguir três momentos reflexivos: a descrição do vivido, a interpretação e a projeção de possibilidades pedagógicas com crianças bem pequenas sustentados em uma interlocução entre Umberto Eco (1994), Regina Machado (2004), Jerome Bruner (1997), Maria Carmen Barbosa (2013; 2010), Sandra Richter (2014; 2010; 2005; 2004), Marcia Aparecida Gobbi (2014; 2013; 2012) e Marina Marcondes Machado (2011; 2010; 2004). Da convivência, registros fotográficos e acompanhamento docente das crianças em ação de brincar, narrar, fantasiar, imitar, rabiscar, viver um corpo que fala, interage e se encontra no mundo como brincante da e na linguagem, emergem cenas que mostram o processo coletivo de narrar para organizar o viver juntos. Rabiscar é uma ação languageira do corpo brincante no mundo, um modo singular da criança pequena produzir seus primeiros traços e marcas para compartilharem suas experiências de pensamento no coletivo. Não é desenho pronto e acabado, pois desenhar se mostra a cada movimento do corpo no mundo numa experiência poética de investigar materiais gráficos, explorar sentidos, tomar decisões, imaginar e narrar na creche. Compreensão que pode redimensionar a ação pedagógica na creche ao tornar visível a importância de uma docência comprometida tanto com uma formação que considere processos languageiros de imaginar e narrar quanto um olhar para a criança bem pequena que já é, aqui e agora, e não para o que irá se tornar no futuro.

Palavras-chave: Rabiscar, Desenho, Imaginação poética, Creche, Narrativa.

ABSTRACT

In the current study, I approach drawing and scribbling on 2 and 3 years old children from Maternal I class on a public school located on Júlio de Castilhos/RS in order to point out the educational relevance of early scribbling on the narrative learning process at such school. Early drawing and scribbling description process comes from a questioning on how the children may learn to imagine their narrative interaction with adult while scribble playing at the school educational context. The goal is to correlate their adult and other children interaction with their scribble and drawing actions assuming the understanding of a poetic imagination as a language experience, which happens in a simultaneous and not prior step to what they learn or may yet to learn. By doing so, it denies infancy as just a psychological development to be raced on and highlights, with Gaston Bachelard (1988), the relevance of a childhood reverie, those formative of the first images, wondering and daydreaming, because these are the images transformed to language by us. To do so, it makes the choice of the phenomenological approach to accomplish three reflection moments: the already lived moment description, its interpretation and its pedagogical possibility projection on very early childhood as supported in a dialogue between Umberto Eco (1994), Regina Machado (2004), Jerome Bruner (1997), Maria Carmen Barbosa (2013; 2010), Sandra Richter (2014; 2010; 2005, 2004), Marcia Aparecida Gobbi (2014; 2013; 2012) e Marina Marcondes Machado (2011; 2010; 2004). From such coexistence, photographic records and educational monitoring of a child's play, narrative, fantasy, mimic and scribble and living an interactive and speaking entity placed as a language player to come up with moments expressing the whole process on how to narrate to organize the live together action. To scribble is a language action from a player entity on this world, a particular way used by a child to express his first traces and marks in order to share his social thinking experience. It's not an already finished work, since drawing shows itself on each entity movement in a poetic experience used to investigate the graphical matter, sense experimentation, decision making, imagination and school narrative. Such comprehension may restructure the pedagogical approach of a school by putting in perspective the importance of a teacher's work commitment in regard to an educational building which considers the language process on imagination and narrative as well as an early child care, since it's here and now, and not for what it's yet to become in the future.

Keywords: Scribble, Drawing, Imagination poetic, Childcare school, Narrative.

SUMÁRIO

1. ESTAR COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: RABISCOS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA	11
2. MOMENTOS DE CRIANÇA: UMA ESCUTA DO BRINCAR COM RABISCOS E DESENHOS	18
3 A CRECHE NO BRASIL E O DESENHO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	38
3.1 Rabiscando uma infância com as crianças pequenas	43
3.2 Rabiscando e desenhando na creche	48
4 FENÔMENO DO RABISCO.....	54
4.1 O rabisco se transforma em desenho ou já é desenho: a linguagem	60
4.2 O corpo brincante no mundo	65
5 CAMINHOS RABISCADOS COM AS CRIANÇAS	71
5.1 Desenho do campo	78
5.2 Estratégias desenhadas: tempo, espaços, registros, procedimentos	79
5.3 Crianças e adultos no contexto coletivo da pesquisa	81
6 IMAGINAR, FICCIONAR, FIGURAR	82
6.1 Rabiscos de uma primeira cena: Os traços contam histórias.....	88
6.2 Rabiscos de uma segunda cena: As crianças aprendem brincando e imitando	91
6.3 Rabiscos de uma terceira cena: Descobertas do rabiscar e figurar.....	92
6.4 Rabiscos de uma quarta cena: Desenhar com o corpo e sair do papel	97
7 ENCONTRO ENTRE OS RABISCOS: OUTROS CAMINHOS	104
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE 1: Termos de Consentimentos	118

1. ESTAR COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: RABISCOS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

Há quase quatro anos sou professora na mesma escola de crianças da mesma faixa etária, 2 a 3 anos, em turmas de Maternal I, no município de Júlio de Castilhos. Cada ano convivo com um novo grupo de crianças, pois conforme completam mais idade são conduzidas para outra turma com outra professora. Esta dissertação surgiu justamente dessa minha experiência como professora de crianças bem pequenas¹ e tem por objetivo compreender como realizam e aprendem a ação de desenhar a partir da produção de rabiscos no tempo e espaço da creche.

Para conceber o desafio de simultaneamente pesquisar e ser professora da turma, em muitos momentos foi necessário tanto desvestir a professora e vestir a pesquisadora quanto desvestir a pesquisadora e vestir a professora, pois não se trata apenas de enfrentar a complexidade de “ser professora sem dar aulas” (RUSSO, 2009), mas também de pesquisar *com* as crianças bem pequenas. Sou Pedagoga, com habilitação tanto para Educação Infantil quanto para os Anos Iniciais e desde aluna no curso de Pedagogia me interessei pelos estudos voltados para a educação de crianças bem pequenas. Durante a graduação, desenvolvi um olhar para a Educação Infantil a partir da ênfase dos meus estágios e monitorias com crianças da pré-escola. Porém, minha primeira experiência como professora foi com um grupo de crianças com 2 e 3 anos. No convívio e no contexto coletivo da creche, tive que aprender a ser professora junto com as crianças bem pequenas e, nesse processo de aprendizagem, fui percebendo que não há verdades prontas e acabadas no desafio que é observar e refletir a interação entre adultos e crianças em suas singulares experiências languageiras no coletivo.

O interesse em pesquisar a especificidade da ação de rabiscar a partir dos rabiscos produzidos pelas crianças de 2 e 3 anos partiu da convivência entre elas e eu e no cotidiano da creche, assim como do exercício diário de observar a complexidade da interação entre elas em suas e nas nossas brincadeiras. Nessa intenção, busquei possíveis compreensões ao interrogar como elas aprendem quando estabelecem relações com o ato de rabiscarem e desenharem. Para tanto, tomo como ponto de partida desse estudo a inseparabilidade entre a ação de desenhar e o corpo brincante que imagina, que fala, que canta, que escuta, que chora, que ri, enfim que interage no mundo e com o mundo, pois, como afirma Russo (2009, p. 72), “a ideia

¹ Nessa dissertação considero **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses (BRASIL, 2009).

que as crianças têm da brincadeira é também a ideia que elas têm de si próprias”. Assim, persigo nesta pesquisa compreender como as crianças brincam de desenhar e, nesse ato, como aprendem a produzir narrativas nos seus rabiscos, organizando com isso minha própria experiência como professora e pesquisadora no campo de estudo da educação da infância.

Mesmo sendo professora de crianças bem pequenas nos últimos quatro anos e estando formada em Pedagogia há apenas seis anos, minha relação com a educação vem de muito mais tempo. Sou filha de professora, também pedagoga, e cresci cercada de livros, cadernos, folhas de papel, canetas, canetões, lápis de cor, entre outros materiais. Comecei a frequentar ambientes educacionais, com minha mãe, mesmo antes de aprender a falar ou de estar matriculada em uma escola. Não sabia na época o que era frequentar a creche, pois minha mãe lecionava turmas de alfabetização e anos iniciais. Com quatro anos lembro-me de começar a frequentar uma turma que não era a de minha mãe, pois fui matriculada na pré-escola. Penso nessa época e me lembro de que gostava de desenhar e rabiscar no papel, no chão, modelar com argila e brincar com todos os materiais que me eram disponibilizados pelos adultos. Antes da pré-escola, não tenho lembranças dos meus rabiscos, possivelmente rabiscava, mas não no convívio escolar. Penso então nas crianças bem pequenas sob minha responsabilidade docente, com as quais convivo no tempo e espaço de aprendizagens na creche, e observo que muitas vezes seus rabiscos são silenciados por não mostrarem algo compreensível ou “legível” ao adulto. Rabiscos que são silenciados por atividades pedagógicas que optam por desenhos impressos para pintar, por concepções de infância e criança pautadas por etapas desenvolvimentistas que têm por modelo o parâmetro adulto do que seja desenho de crianças.

Assim, deparei-me com um problema de pesquisa desafiador em vários sentidos. Geralmente esses sentidos são simplificados e abordados nas creches como mera etapa de estágios de desenvolvimento psíquico até chegar ao desenho “propriamente dito”, como se a criança já não estivesse desenhando. Há grande produção científica no campo da psicologia sobre os desenhos de crianças bem pequenas que são compreendidos como “garatujas”, ou seja, algo que virá a ser um desenho.

Porém, percebo que para elas, o rabisco é um todo que se presentifica no ato mesmo de rabiscar. Sarmiento (2011, p.30) aborda que na visão psicológica do desenho das crianças a tendência é dar ênfase aos estágios de seu desenvolvimento a partir de uma visão linear, progressiva, que ignora os contextos sociais e culturais nos quais a criança está inserida e a relação de mútua implicação desses contextos com a ação infantil. O desenho nessa visão assume uma relação entre a idade das crianças e suas composições de acordo com a faixa

etária. Para o arte-educador e psicólogo Viktor Lowenfeld (1977, p. 101), a garatuja é a fase do desenvolvimento gráfico que aparece a partir dos dezoito meses até os três anos ao afirmar que “a idade normal para os rabiscos estende-se dos dois aos quatro anos”, e a partir dos três anos as crianças começam a nomear suas garatujas (LOWENFELD, 1977). Torna-se importante destacar que seu livro, *Desenvolvimento da capacidade criadora*, publicado nos Estados Unidos em 1947, em co-autoria com Lambert Brittain, a partir de estudos com crianças cegas, cumpriu importante tarefa de valorizar e visibilizar o desenho das crianças ao defender a livre-expressão como ampliação do desenvolvimento emocional, intelectual, perceptual, físico, social, estético e criador. Para os autores, as etapas de desenvolvimento que a criança percorre seguem uma ordem natural e espontânea cujo conhecimento e apoio devem considerar os processos de realização dos desenhos e não os produtos finais. Ambos os autores foram importantes no período após a segunda guerra mundial, ao lado de outros como o francês Arno Stern (1978), para apontar e situar a relevância da livre-expressão na educação de crianças e jovens num momento histórico extremamente comprometido com concepções predominantemente racionalistas.

Porém, nos anos 90 e início do século XXI, emergem outras concepções de criança e de infância que resistem à abordagem psicológica de desenvolvimento linear e problematizam a idealização da criança criadora apenas por ser criança, passando a considerá-la potente, capaz em suas interações languageiras e mundanas, desde o nascimento (FALK, 2004; SOARES, SARMENTO e TOMAS, 2005; COHN, 2005; GOBBI, 2013; RICHTER, BARBOSA, 2010). Com isso, para não pensar o desenho como mera garatuja espontânea, como “desenho imperfeito” ou “incompleto”, proponho abandonar esse termo no estudo optando por utilizar o termo rabisco – ou o verbo rabiscar – para referir a ação de desenhar da criança bem pequena. Nessa opção, a criança já é, aqui e agora com os adultos, e não alguém que virá a ser, como alguém que irá amadurecer, pois ao “mostrar a evolução do desenho se abandona o decorrer da imaginação, dando lugar a um esquema de um progresso articulado pelas fases do desenvolvimento cognitivo; mostrando-se mais numa visão de um amadurecimento psicológico” (DUBORGEL, 1992, p. 223). Ao fazer tal opção, penso na relação entre o desenho e a criança pequena como uma relação auto-organizativa capaz de criação, produção, invenção, e figuração. Como diz Richter (2004, p. 24), “as experiências no plano da imaginação e da percepção implicam considerar a criança não apenas como corpo-presença com necessidades de cuidados, mas também como corpo capaz de agir e reagir de modo singular no contexto coletivo, isto é como interlocutora cultural”.

Quanto aos primeiros anos de minha experiência na docência, percebo que também silencieei em relação aos rabiscos em alguns momentos na creche, por não ter me detido na questão. Mas, ao perceber que as crianças narravam e recontavam histórias, que tinham o poder de produzir as suas narrativas em interlocução com as minhas, fui revestindo-me de interrogações e comecei a escutar mais as crianças e a potência de seus rabiscos, procurando compreender como narram e complexificam relações estabelecidas durante o tempo de nossa convivência na creche.

Como professora e pesquisadora no contexto de vida coletiva da creche, o primeiro grande obstáculo que encontrei foi enfrentar meus hábitos de pensamento diante da intenção de mudar modos de pensar, planejar e assim repensar minhas ações pedagógicas com as crianças. Tive que me desfazer de muitas verdades e desconstruir muitas de minhas certezas para viver o desafio de perseguir aproximações possíveis de como as crianças demonstram estarem em linguagem a partir da ação de desenhar e da realização de seus desenhos. Foi preciso aprender a escutar as crianças e também aprender a resistir à minha formação de ser aquela professora que somente dá aulas, que ensina e explica conteúdos prévios ao organizar folhas “desenhadas” em pastas.

Intencionalmente me propus a estar com as crianças e viver os momentos de intensas aprendizagens no coletivo. Não para explicar ou analisar o vivido com elas, mas para buscar um horizonte que permita entender como vão aprendendo a narrar suas vivências e experiências² rabiscando na creche. Rabiscar e narrar, enquanto verbos, apontam para uma perspectiva que se opõe à ideia de conceito como algo acabado e passível de ser generalizado. Aqui, a imagem sugerida por Merleau-Ponty (2011) de um horizonte a perseguir favorece abertura à configuração de um campo de pensamento em torno da interrogação pelo modo como as crianças rabiscam e narram em vez de ideias pontuais e conclusivas. Para o fenomenólogo francês, é mais importante atacar uma interrogação e seus limites, explorar o indefinido que tece a complexidade das situações humanas e suas significações entrecruzadas, as quais não se reduzem às explicações de causa e efeito.

Nessa perspectiva, o foco de pesquisa e interesse nesse estudo deteve-se na ação de desenhar das crianças bem pequenas e no modo como seus desenhos aparecem no cotidiano da creche. Mas, como as crianças têm idades entre 2 e 3 anos, seus desenhos emergem como rabiscos que gradualmente começam a aparecer ao tomarem diferentes formas, diferentes

² O termo experiência é utilizado no sentido que Richter (2005, p. 22) aponta para afirmar que “não é atividade intelectual, nem aparição da verdade ou sucessão de aparências, não é comportamento nem acontecimento para nós. É aprendizagem extraída da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado”.

contornos no processo mesmo de irem se mostrando em diferentes momentos e situações, conforme as crianças aprendem a utilizar os materiais e instrumentos gráficos.

Para perseguir esse objetivo opto por realizar uma aproximação fenomenológica da ação de desenhar tendo como princípios os da complexidade para me deter na reflexão dos processos de aprender a interpretar e significar o vivido a partir da ação de rabiscar. Ou nos termos de Bicudo (2000, p. 73) “[...] *isto que existe* pelo modo *como existe*” (grifo do autor). Assim, o que posso fenomenologicamente ver também diz respeito ao contraste com minha história, minhas valorações diante das valorações do outro.

Não se trata de conceituar o desenho ou os rabiscos das crianças bem pequenas, mas sim o percurso reflexivo de uma aproximação com a singularidade das infâncias que cada criança constitui em suas interações no e com o mundo. Por isso, para Bicudo (2000), a fenomenologia não pretende, ao descrever um fenômeno, compará-lo a com a ‘coisa’ descrita, pois implica uma interpretação e essa aponta que não há “uma” verdade ou “uma” explicação analítica, mas possibilidades interpretativas de um fenômeno, de um real. Possibilidades de pensamento que dizem respeito ao modo como posso imaginar e perceber já que “[...] a *coisa* não está *além* de sua manifestação e, portanto, é relativa à percepção e dependente da consciência” (BICUDO, 2000, p. 73, grifo do autor).

Na perspectiva do pensamento complexo, o real ocorre simultaneamente no todo e nas suas partes, podendo a emergência ser impulsionada, mas não ser percebida somente numa sequência prevista de acontecimentos. Por isso, para Morin (2011, p.13), “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Nesse sentido e intenção, fui tecendo e percorrendo com as crianças da minha turma, que inicialmente eram quinze, os caminhos possíveis durante o ano de 2014.

No ano de 2013, quando surgiu o interesse de pesquisa, tratava-se de pensar como as crianças “reproduziam” em seus desenhos as histórias contadas ou lidas para elas por mim. Como professora da turma, não direcionava o que elas iriam desenhar, mas sim tentava favorecer a atividade a partir da oferta do papel e de diferentes materiais gráficos, acolher os rabiscos iniciais como uma linguagem que emerge no cotidiano da creche, como um acontecimento que não se reduz ao real. Tratava-se de entender como a ação pedagógica no cotidiano da creche participa da ludicidade e da emergência das narrativas entre as crianças e assim como entre elas e os adultos.

Para Morin (2002),

Falar de emergência nos sistemas complexos é falar de uma qualidade nova, uma virtude de acontecimento que surge de maneira descontínua, em sistemas já constituídos; mesmo quando se pode prever a emergência pelo conhecimento das condições de que surge, esta abre nosso entendimento para uma irredutibilidade do real (MORIN, 2002, p.136-142).

Para subsidiar teoricamente o estudo estabeleci uma interlocução entre Umberto Eco (1994), Regina Machado (2004), e ainda Jerome Bruner (1997), para enfrentar a complexidade das ações de narrar, ficcionar, imaginar. Quanto à abordagem da Educação da Infância me aproximo das ideias de Maria Carmen Barbosa (2010), Sandra Richter (2014; 2005), Maria Carmem Barbosa e Sandra Richter (2010; 2013) e Anete Abramovicz (2013). Para negar a infância como mera etapa de desenvolvimento psicológico a ser logo ultrapassada, opto pela fenomenologia da imaginação poética de Gaston Bachelard (1988) para, com ele, destacar a relevância dos devaneios da infância, aqueles das imagens primeiras, da ação de admirar-se, de sonhar acordado, pois são essas imagens que transformamos em linguagem. O estudo da ação de rabiscar na creche é árido no campo do pensamento pedagógico, pois há muitas produções bibliográficas que discutem questões da Educação Infantil, mas não abordam o desenho a partir da especificidade da ação de rabiscar, ou seja, a partir do modo como as crianças bem pequenas podem começar a tecer relações e narrativas através de seus rabiscos e desenhos no momento mesmo em que os estão realizando.

Nesse sentido, considero importante o diálogo entre o pensamento de Merleau-Ponty (2006, 2011), de Marina Marcondes Machado (2004) e de Ângela Fronckowiak (2008; 2013), para destacar o corpo brincante como experiência de si e do outro na ação mesma da produção poética do rabisco. Aqui, o pensamento de Johan Huizinga (2004) permite abordar o rabisco como ação lúdica ao propor a inseparabilidade entre tensão, divertimento e alegria. Para Richter e Fronckowiak (2011), é da tensão, que mostra a incerteza e o acaso, que emergem o divertimento e a alegria do vínculo lúdico do corpo com o mundo através do brincar e narrar. Torna-se então importante estabelecer relação entre ação autônoma da criança em Tardos e Szanto (2004) e linguagem em Maturana e Varela (2002, p. 233), pois permite considerar os movimentos lúdicos e as escolhas das crianças a partir da característica chave da linguagem como “a quem opera nela *descrever-se a si mesmo* e às suas circunstâncias” (grifo dos autores). Para adentrar na relação entre imaginar e desenhar, entre figurar e rabiscar, entre imagem e palavra, considere relevante aproximar as abordagens de Bruno Duborgel (1992),

de Regina Machado (2004) e de Marcia Gobbi (2012; 2013; 2014), para pensar a complexidade que as crianças bem pequenas enfrentam para produzir seus rabiscos.

Esta pesquisa foi tecida juntamente com os encontros e estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa LinCE – Linguagens, Cultura e Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc, durante os dois anos de mestrado. Encontros que contribuíram para pensar a complexidade de viver e estar no mundo e assumir o desafio fenomenológico de descrever a experiência desse meu vivido com as crianças na creche.

Assim, no segundo capítulo ensaio uma narrativa visual a partir dos meus encontros com as crianças e seus rabiscos e proponho mostrar a partir de imagens fotográficas como as crianças me mostraram a potência de narrar e de estar em linguagem a partir da mão que traça, do gesto que produz marcas, do corpo que brinca com os traços e os gestos potencializados pelos instrumentos que os produzem.

No terceiro capítulo, busco uma interlocução dos estudos da creche no Brasil com concepções de infância e crianças bem pequenas apoiada nos estudos da antropologia da criança, da sociologia da infância, e também de contribuições da filosofia como estratégia para uma aproximação à ação de desenhar na creche constituindo caminhos que permitam enfrentar o esquecimento pedagógico da ação de desenhar das crianças de 0 a 3 anos.

No quarto capítulo, me detenho na reflexão do fenômeno do rabisco e do desenho para observar o fenômeno da linguagem a partir da interlocução entre filosofia, arte e educação. Para tanto, no quinto capítulo, situo o leitor quanto ao lugar do vivido, das crianças nessa pesquisa, dos critérios e opções em torno dos procedimentos que permitiram escolher e pensar algumas cenas para refletir o ato lúdico de rabiscar na creche. Desse contexto surge o sexto capítulo que aborda a complexa relação entre imaginação, ficção e figuração para destacar como as crianças podem narrar com seus rabiscos e como essas ações são percebidas nos traços que marcam as superfícies a partir da descrição de cenas compostas pela ludicidade do movimento de um corpo no mundo aprendendo a narrar e imaginar brincando.

Finalmente no sétimo, articulo o estudo tentando unir as cenas descritas e os rabiscos para propor caminhos possíveis para enfrentar o desafio que as crianças bem pequenas colocam ao pensamento pedagógico através de uma aproximação fenomenológica aos processos de aprender a rabiscar e narrar na creche.

2. MOMENTOS DE CRIANÇA: UMA ESCUTA DO BRINCAR COM RABISCOS E DESENHOS

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e, é cansativo, para as crianças, estar sempre explicando.

Antoine de Saint-Exupéry

Rabiscar para narrar uma história que quero escutar.

Rabiscar com todo o corpo, com a mão, com vários materiais, rabiscar de pé, sentado, sozinho ou em grupo, rabiscar para a invenção de uma escuta. Uma escuta brincante, assim como o corpo que brinca para ser visto e escutado e que se mostra numa brincadeira de faz-conta, uma brincadeira poética de viver. Narro para rabiscar, rabisco para narrar, como uma brincadeira, uma invenção de ser criança em mim.

Como a professora pode escutar as crianças, na Educação Infantil? Como olhar o modo que as crianças narram e desenham? Afinal como as crianças rabiscam narrando na creche?

Com esses questionamentos eu, professora e pesquisadora, não só dei aulas, não só observei, mas vivi histórias com as crianças. A partir de fotos e de registros escritos descrevo histórias vividas com as crianças no ano de 2014, que me fizeram pensar em como as crianças bem pequenas não só rabiscam aleatoriamente, mas narram para aprender a desenhar, sendo esses momentos de rabisco, relevantes ao repensar a docência com crianças bem pequenas na creche.

Desenhar, para Gobbi (2014, p. 152), no texto *Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar*, é deter-se no assunto da criação infantil “como um exercício de cotidiano de vida em que pode prover a existência, a descoberta e invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas”. Modos de narrar e explorar narrativas como modos de ver que podem ser realizadas junto com o adulto, quando a criança desenha e pede que a professora desenhe alguns elementos de sua narrativa. Desenhar pode ser um acontecimento conjunto.

Te dou papel, canetões, mas escolhes como fazer. Mesmo após muito tempo, desenha e me contas. Me convida a desenhar contigo para ajudar a continuar essa história³.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

³ Aqui me refiro as histórias desenhadas que descrevo nas cenas do capítulo 6, primeira cena 6.1, pois a menina M.L. está desenhado após um momento em que toda turma participou das histórias desenhando, ela continuou seus rabiscos, mesmo quando as outras crianças já não mais desenhavam e continuava a me chamar, contando uma história com variados elementos.

Desenha nas mãos e finaliza quando preferir...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a Novembro de 2014

A criança me mostra as mãos, pois observa que olhei e observei como está fazendo. Escuto sua narrativa, enquanto as outras crianças já estão fazendo outras coisas. Os rabiscos de uma professora que são quase como os teus rabiscos, pois nossos rabiscos não precisam ser semelhantes para significar. Você me mostra e eu vejo. Eu rabisco o que me pedes e você continua a rabiscar, contando sua própria história.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

E quando os rabiscos são feitos no papel, mas ao ar livre, fora do ambiente comum e habitual para tentar outro olhar para possíveis novos modos de desenhar? A criança desenha quando são distribuídas as folhas: o giz percorre uma nova superfície?

A criança investiga...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Olha, admira...

Admirada, olha de novo o novo.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

As crianças desenham e exploram materiais. Escolhem e decidem como fazer... Fazem juntos e, ao mesmo tempo, separados. Cada criança quer sua folha de papel. A professora tenta mediar, mas as crianças mesmas se organizam...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

E continuam a explorar, a investigar e a tomar decisões com o gesto.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Enquanto uma criança continua a desenhar, outra olha e admira. Mesmo outras não mais desenhando, algumas crianças continuam entre seus rabiscos.... a novidade de rabiscar sobre outra superfície, outras marcas, outro ambiente que não o habitual, ...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

E os rabiscos se aproximam e se afastam, se relacionam e se mostram como narrativas que a professora olha novamente e reflete sobre a menina que rabisca para narrar e desenhar borboletas. Diferentes momentos narrativos aí acontecem.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Desenhar para explorar materiais, para investigar o novo e realizar escolhas faz parte da ação de rabiscar, enquanto desenho junto e compartilho a experiência. Nem todas as crianças da turma estão desenhando e fazendo a mesma brincadeira quando com elas brinco de desenhar...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

A professora nomeia o desenho para saber de qual criança é o desenho. Mas, para a criança, narrar é mais importante que nomear. Chama de seu, explora com intensidade e curiosidade os materiais, escolhe a cor e o giz pastel que quer utilizar. Quando então até a caixa do giz é uma novidade, uma admiração diante do novo que é uma caixa com giz colorido...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

E a brincadeira de explorar, investigar, escolher e brincar com os traços continua...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Dos traços e da brincadeira de traçar surgem novos traços, novos rabiscos. Narro aprendendo a desenhar.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

E surge o momento de novas admirações ...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Continuo a traçar mesmo só?



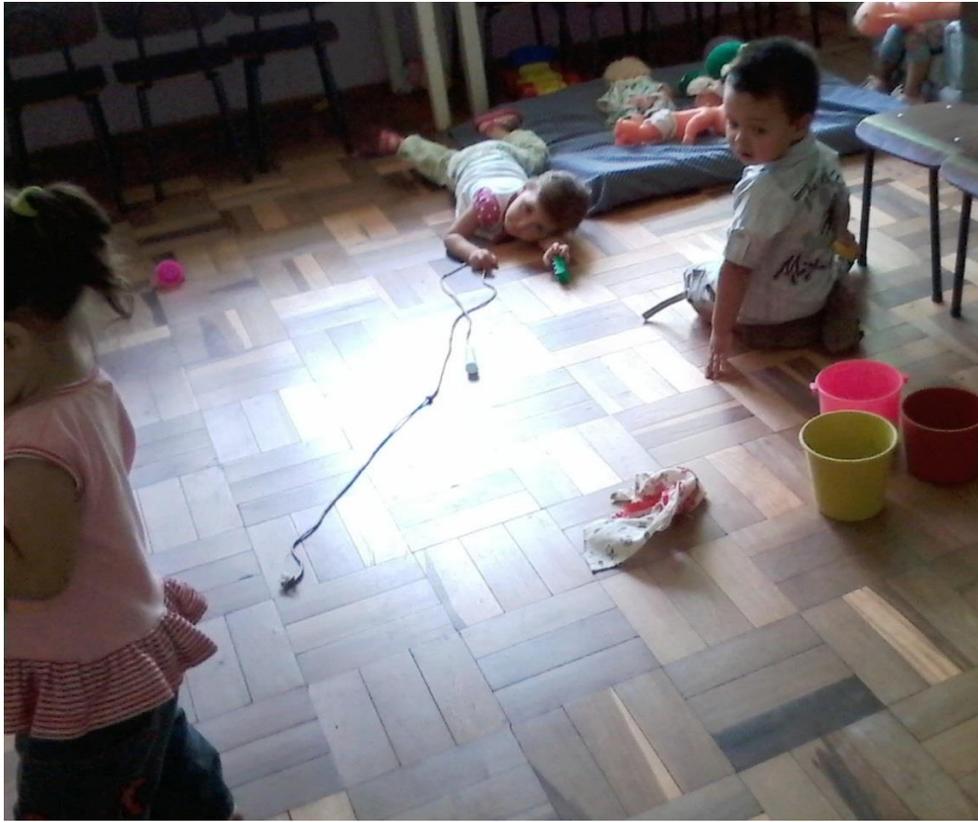
Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Traços que, mesmo traçados, saem do papel...brincam nas mãos...voam...



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Desenhar é também brincar fora da superfície do papel. É como organizo minha experiência de mundo de outros modos, com outras narrativas que se mostram em outras maneiras de narrar, outros gestos para a mesma história.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Desenho e brinco do mesmo jeito, imitando sem copiar.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

Na imprevisibilidade dos traços, sujar as mãos, guardar o material, outras ações tornam-se também narrativas e dinâmicas para outras brincadeiras.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora. Abril a novembro de 2014.

3 A CRECHE NO BRASIL E O DESENHO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

A Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, na legislação brasileira, com a LDB 9394 de 1996 e, antes disso, na discussão com mais evidência nos direitos das crianças de 0 a 6 anos com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desde a última década do século 20, a Educação Infantil assume a creche e a pré-escola no sistema educacional a partir de concepções de crianças bem pequenas e de educação para estas crianças em espaços coletivos de aprendizagem e convivência. A Constituição de 1988 fez com que o Estado brasileiro incorporasse a educação desde o nascimento das crianças como direito e o sistema educacional passou a ser responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, seguida da Constituição Federal de 1988, se complementam para atender ao compromisso do desenvolvimento integral da criança. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica manteve a divisão em dois níveis: creche para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para as de 4 a 6 anos, mas, devido às alterações nas diretrizes curriculares para educação infantil e na LDB, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em 2006, até o ano de 2010, os sistemas municipais, estaduais e o Distrito Federal tiveram que se adaptar para que as crianças de seis anos frequentassem e estivessem matriculadas no ensino fundamental, fazendo com que a Educação Infantil mantivesse a divisão creche e pré-escola, com a alteração para as crianças dos 4 aos 5 anos. Segundo a LDB, Art 29, a Educação Infantil tem o objetivo de desenvolver integralmente a criança até os cinco anos de idade, visando os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ainda, segundo o Art 30, a LDB enfatiza que a Educação Infantil será proporcionada em creches ou entidades equivalentes de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Mesmo assim, no ambiente educacional e nos espaços coletivos da creche para as crianças de 0 a 3 anos ainda ocorre o equívoco de se pensar numa concepção assistencialista e higienizadora para as crianças, pois nem todos os municípios brasileiros disponibilizam o espaço educacional visando o atendimento dessa faixa etária.

Para Barbosa e Richter (2013):

A década de 90 será marcada por inúmeras tensões no processo de transição das creches como espaços de assistência social para alocação no campo educacional. Se algumas secretarias municipais e estaduais de educação possuíam algum tipo de estrutura física, pedagógica e de pessoal para assumir as crianças de 4 a 6 anos – afinal muitas já haviam instituído classes de maternal, jardim de infância e pré-escola nas escolas fundamentais –, a incumbência de assumir as crianças de 0 a 3

anos, com as características de educação em tempo integral, não foram tão bem vindas. Isto pode ser observado ainda hoje, após 25 anos de negociações, pois existem municípios brasileiros nos quais a educação de 4 e 5 anos está sob a responsabilidade da área educacional e as de 0 a 3 anos, seguem em instituições assistenciais, como em um sistema paralelo. (BARBOSA; RICHTER 2013, p.17)

Gobbato (2011, p.24), no seu estudo sobre o atendimento de bebês e crianças bem pequenas em instituições de educação coletiva, afirma que “marcas históricas ainda hoje influenciam os estabelecimentos educacionais para essa faixa etária”. Historicamente⁴, a creche surgiu no interesse de ser o local onde os filhos de mulheres que trabalhavam pudessem ficar, devido o ingresso feminino no trabalho industrial. Assim, a creche “popularizou-se”, como espaço de cuidado e higienização, principalmente de crianças, filhos, de mães trabalhadoras e de classe pobre.

Os parâmetros básicos da infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 9), afirmam que:

A Educação Infantil, e em particular as creches, destinavam-se ao atendimento de crianças pobres e organizavam-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados - seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava - se um serviço pobre.

Nesse contexto, Gobbato (2011, p.27) justifica que a lógica da pobreza que caracterizou o surgimento da creche repercutiu em espaços pobres, para guardar os filhos das mães que trabalham; bastavam espaços que dessem conta das necessidades de higiene e alimentação dos bebês. A autora enfatiza que no Brasil a oferta da Educação Infantil funciona em condições precárias, pois serviços básicos não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além disso, na infraestrutura, em muitas creches públicas, “à inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido” (BRASIL, 2006, p. 10).

Reflico, então, que pensar nas crianças bem pequenas na creche ainda é um desafio para o sistema educacional, pois como expõe Gobbato (2011, p.28):

o entendimento da instituição simplesmente como espaço para os pais deixarem os filhos, mesmo diante do seu recente reconhecimento como um direito da criança, e da sua não visão como um espaço potencial para múltiplas aprendizagens, possibilita compreender porque ainda se configuraram espaços empobrecidos para os bebês na creche.

⁴ No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as instituições dedicadas à primeira infância no Brasil, como as creches, foram guiadas por tendências assistencialistas, e também higienistas e religiosas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81)

Nesse caso, não se trata de pensar somente no espaço para bebês, mas também para as crianças bem pequenas, pois na faixa etária dos 0 aos 3 anos ainda ocorre um descaso histórico com as crianças que frequentam a Educação Infantil, apesar da inclusão da creche na educação básica. Para Oliveira (2002, p.37), “é em decorrência da valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica” que pensando nas creches, a LDB buscou rever a formação dos educadores para que o espaço da creche não limite-se apenas a guarda e ao cuidado das crianças, pois historicamente tanto a creche quanto a formação de professores foi configurada no sentido de assistência e cuidado.

Destaco, assim, que os avanços na legislação não são conquistados da noite para o dia, e que avanços e conquistas também dizem respeito às mudanças de concepções, crenças e valores que são historicamente constituídas, desde que nascemos, nas diversas vivências e experiências de aprendizagens. As mudanças exigem discussões e reflexões. “Essas concepções dizem respeito não só à criança, seu desenvolvimento e educação, como também ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

As mulheres, com as mudanças sociais e culturais da segunda metade do século 20, passam a participar gradualmente do mercado de trabalho e a creche passa a significar uma solução para as mães trabalhadoras ao priorizar a guarda de suas crianças pequenas. Nessa função, para Gobbato (2011), as creches permaneceram sem ênfase nas proposições pedagógicas.

A guarda, o cuidado e a assistência para a população mais pobre, delinearão o surgimento da creche e também uma concepção de criança, principalmente bebês e crianças bem pequenas que necessitam de proteção extrema, os quais tornaram-se critérios que contribuíram para a creche configurar uma função prioritariamente assistencialista, como ainda se observa nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade (GOBATO, 2011).

Assim, mesmo que a legislação brasileira afirme que a Educação Infantil deva abranger também as crianças de 0 a 3 anos, a realidade educacional ainda não é essa. Cabe lembrar que “a Educação Infantil na educação básica brasileira ainda não é uma trajetória obrigatória de 0 aos 3 anos de idade e muitas crianças bem pequenas não frequentam a creche” (BRASIL, 2009, p. 18). Assim, o acesso universal à educação no país não se configura para todos, mesmo estando isto disposto na Constituição Federal, a educação como direito e dever do Estado e da família (BRASIL, 2009).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil evidenciam:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetido a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Além dessa realidade brasileira, de que nem todos participam e têm acesso à Educação Infantil, faz sentido pensar que as modalidades curriculares que vemos atualmente na creche ainda não reconhecem os bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos) como seres languageiros, ativos e interativos (RICHTER; BARBOSA, 2010). Porém, a creche, como lugar de educação coletiva de crianças pequenas, tem garantida sua função social na legislação brasileira como direito da família e das crianças pequenas. Sua função política é a de ofertar um início de vida com maior igualdade pela universalização da oferta de vagas, independente da origem social e com aporte de profissionais com formação específica (BOURSCHEID, 2014).

Nessa perspectiva, uma das características e conquistas importantes do profissional que trabalha e convive com crianças entre 0 e 3 anos na creche foi a exigência de sua formação como professor de Educação Infantil, efetivamente regulamentada com a LDB 9394/96. A legislação educacional passou a exigir cursos de graduação específica para trabalhar com crianças neste período da vida.

Porém, mesmo os bebês e as crianças bem pequenas presentes na educação infantil, e considerando a necessária formação pedagógica dos professores que com eles atuam, as propostas políticas pedagógicas das escolas que envolvem a educação e o cuidado para estas crianças “ainda mantém invisíveis suas particularidades e ainda há pouca atenção às especificidades da ação pedagógica” (BARBOSA, 2010, p.1-2).

Para as autoras Barbosa e Richter (2013), o cuidar e o educar, no que se refere à educação de crianças pequenas, devem ser estruturados no trabalho pedagógico sustentado em uma imagem de criança e suas potencialidades articuladas aos conceitos contemporâneos de infância. O que possibilita, assim, que os profissionais de pedagogia mostrem no cotidiano da creche que os direitos das crianças e as políticas para pequena infância são efetivados para garantir o bem-estar das crianças de 0 a 3 anos em ambientes educacionais.

Apesar de o direito à educação das crianças de 0 aos 6 anos ser reconhecido como uma das grandes conquistas da educação brasileira da década de 90, ainda não encontramos bem especificada a compreensão pedagógica da presença da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental. Ainda buscamos maior atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola

regular; à formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para as crianças bem pequenas; à gestão de uma instituição que exige diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social e que tem, com as crianças e suas famílias, uma função diferenciada da escola fundamental (BARBOSA; RICHTER, 2013). Essa busca aponta o interesse em considerar a importância pedagógica de um currículo para e com as crianças pequenas, um currículo organizado e realizado a partir da centralidade de suas interações com e no mundo, ou seja, que considerasse as narrativas de ser e estar com adultos e outras crianças no sentido de aprender modos de viver e estar junto (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Desse modo, pensar nas crianças bem pequenas no contexto coletivo da creche, implica buscar outras maneiras de planejar, organizar e avaliar, no sentido de entender como as crianças aprendem com as interações vivenciadas nesses espaços. E assim, tentar buscar um entendimento, da Educação Infantil, como lugar para a vivência dos primeiros encontros das crianças que chegam ao mundo e interagem com tudo que as cercam. Para Barbosa e Richter (2013, p. 86):

A ação pedagógica centra-se nas variáveis de tempo, espaço, organização do coletivo, materialidades e experiências. Uma formação que considere também a experiência lúdica de aprender como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher pra comer com independência.

Nesse sentido, para Richter e Barbosa (2010), o currículo para criança pequena pode substituir a narração de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida. Pensar um currículo para e na creche é pensar em um espaço coletivo destinado às interações das crianças pequenas, que são protagonistas das propostas de atividades. Conforme Barbosa (2010):

Não são apenas propostas de atividades dirigidas, mas principalmente vivenciadas pelas crianças através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas (BARBOSA, 2010, p. 5).

Assim, o currículo na Educação Infantil, especificado também nas creches, se configura pela sua função social e cultural de tecer uma história em conjunto com seus participantes, no caso as crianças e os adultos que convivem com elas, “compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p.5).

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica, voltada para resultados escolares individualizados (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Propor um currículo e uma pedagogia voltada para crianças de 0 a 3 anos, na creche, exige considerar e favorecer um cenário de brincadeiras e interações pautado na centralidade dos encontros entre as crianças em suas interações com os adultos e com o mundo. Isto é, conforme Barbosa (2010), uma pedagogia de encontros e relações entre professores e crianças, crianças e crianças, professores, gestores da escola e as famílias dessas crianças. Além disso, também o encontro e as relações dessas crianças e suas famílias, e demais funcionários que participam do cotidiano da vida na escola. Significa compreender que:

Estamos em um momento histórico fecundo para interrogar e pensar outros modos de educar a infância de 0 a 3 anos. A creche, no sistema educacional brasileiro, ainda não tem uma forma definida, não há consensos, não há resoluções legais claras. A complexidade, posta desde a sua origem, sempre foi ambígua sobre seu lugar entre o público e o privado, entre a escola e a família (RICHTER; BARBOSA, 2013, p.89).

É imprescindível repensar os modos de constituir os tempos e os lugares de aprendizagem e convivência através dos fazeres para e com os bebês e crianças bem pequenas (RICHTER; BARBOSA, 2010). Todos os envolvidos com a educação e a formação para essa especificidade educacional formulam muitas interrogações e mantêm uma inquietação diante das intensas e significativas mudanças, tanto na ampliação do atendimento quanto nas concepções que a fundamentam, pois ainda há ambiguidades que envolvem a legislação em vigor e as práticas cotidianas no ambiente coletivo que educa, mas ao mesmo tempo cuida e interage com crianças.

3.1 Rabiscando uma infância com as crianças pequenas

Pensar em Educação infantil, aqui mais especificamente na creche, é pensar em criança, em um ser humano, pequenino, cheio de vida, que tem a capacidade de converter a atenção para si e reconhecer no outro a receptividade pela interação linguageira desde seus primeiros traços. Pensar na criança e na infância é rememorar nossa história de vida para colocar-nos diante do outro como educadores.

A concepção de infância que embasa essa pesquisa está apoiada em teóricos que abordam o processo de aprender a imaginar, de aprender a inventar o presente no humano,

desde a infância. Afirmando isso partindo de Bachelard (1988, p.93), pois “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade”. Assim, aprendemos a imaginar quem somos, mas ao mesmo tempo nos libertamos em busca de nossas solidões, nossas solidões de criança. Ainda, para Bachelard (1988) o devaneio da infância é aquele das imagens primeiras, de admirar-se, de sonhar acordado. As “imagens primeiras” que transformamos em linguagem. A infância nesse sentido, não é única e acabada, mas sim a potência de um começo de ser e estar no mundo. “Que grande é a vida quando meditamos nos seus começos”, assim Bachelard (1988, p. 104-105) declara sua confiança na infância não como etapa cronológica mas como energia vital capaz de forçar o passado a emergir quando o esquecimento o encerra. Por isso, para o filósofo da imaginação criadora, são os poetas que nos convidam a imaginar a infância perdida. São eles que nos ensinam “as audácias da memória”. Para afirmar que os poetas podem inventar o passado, o filósofo utiliza a metáfora do lago e cita poemas sobre a infância, pois “trazem testemunho de uma aspiração a transpor o limite, a subir a corrente, a redescobrir o grande lago de águas calmas, onde o tempo vai repousar de sua marcha. E este lago está em nós, como uma água primitiva, como um ambiente que uma infância imóvel continua a habitar” (BACHELARD 1988, p.105). Em sua filosofia, a infância não termina. Continua a nos mobilizar e nos reinventa no encontro com o mundo.

Essa ideia “de um tempo, de uma experiência e de um pensamento atravessado pela invenção” (ABRAMOWICZ, 2013, p.42), de certo modo dialoga com os estudos da sociologia da infância. Para Abramowicz (2013), um caráter de multiplicidade presente em um tempo, em uma experiência e uma invenção se encontra ou pode criar as condições para que se encontrem na ideia de infância. Essa infância é então concebida como um tempo de crianças que organizam uma experiência de sentidos do viver e de um pensamento que se coloca na “invenção” de estar junto, de conviver em linguagem, de conhecer a nós mesmos pela e na coexistência.

Sonhar com a infância é ser primeiro habitante das solidões para enxergar como a criança, a admiração e a surpresa da beleza das primeiras visões. “O devaneio voltado para infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 1988 p. 97). É buscar uma possível compreensão de uma história de infância ao pensar nas crianças. “Em todo sonhador vive uma criança, uma criança que o devaneio magnifica, estabiliza. Ele arranca a história colocando-a fora do tempo, tornando-a estranha ao tempo” (BACHELARD, 1988 p.129).

Quando mantemos em nós um fundo de infância, mantemos a objetividade, não suprimindo essa concepção de infância em interesses de complexidade. A poética da infância

implica em um sentimento estético, buscando e se apropriando do que é Belo, sendo isto revelado através de um pensamento brincante da e na linguagem. (MARCONDES MACHADO, 2004).

Por isso, vejo a infância em tudo que é vivido e aprendido com a admiração da novidade, pois a criança está vivenciando e experimentando tudo pela primeira vez ao criar sentidos para o vivido brincando. A criança, ao interagir com outras crianças e com os adultos, busca a interação, quer experimentar tudo, está aprendendo a imaginar e interpretar o vivido. Ao vivenciar o novo, e a partir dessas imagens primeiras, vai tecendo suas experiências. O filósofo Bachelard argumenta que o tempo da imaginação é o do instante de solidão, essa imaginação de criação, que é uma imaginação criadora (BULCÃO e BARBOSA, 2004). Machado (2004, p. 88) propõe considerar que:

A pergunta imaginativa que desafia, que indaga o que pode ser está na raiz de todo genuíno processo humano de conhecimento [...] a criança olha para as formas através do lugar de flexibilidade imaginativa, que é onde permite uma experiência viva de conversa imaginativa porque não está presa a nenhuma visão preconcebida, fixa, na qual só confirma o que já sabe sobre determinado objeto.

Essa perspectiva, e o entendimento de infância como uma ideia, permite compreender que o adulto não esquece o que foi aprendendo já que pode buscar reconstruir seus passos, através da memória e da imaginação, para tentar aproximações possíveis com o que é viver e conhecer cada uma das infâncias que se apresentam a ele. Recorro a Marcondes Machado (2004, p.22), quando escreve que “para Bachelard, a infância é um estado de alma, e uma poética do brincar”. Concordo também com Abramowicz (2013, p.42) quando afirma que “a infância, não se pauta em um período cronológico, pois a experiência não é finita”. Então, a infância nesse sentido, pode ultrapassar ou não a todos, mesmo falando de crianças. E em qualquer idade podemos ter esse encontro com a infância, se estivermos dispostos a senti-la e percebê-la nesse fluir em nós mesmos e nas crianças. Por isso, posso perceber a imaginação nas crianças naquilo que permitir fluir em mim.

As infâncias são situadas, ou seja, são vividas pelas crianças num tempo e num espaço, localizáveis. Há que se observar como elas estão, quem são, como exprimem seus corpos, tempos e espaços, como recebem as cores, os sons, as propositivas que o adulto lhe oferece e proporciona aquele espaço, por meio de tais ou quais condutas relacionais (MARCONDES MACHADO, 2010, p.85).

Essa compreensão da relação entre infância e criança resiste tanto à concepção psicológica de infância como mera passagem de estágios de desenvolvimento quanto à visão

assistencialista de proteção e acolhimento, de fragilidade e cuidado, as quais podem ser encontradas como tendência ainda nas instituições brasileiras destinadas à primeira infância.

Descrevo assim uma infância que se aproxima também das ideias da antropologia, a qual não entende a infância somente a partir das ideias mais comuns ocidentais, aquelas que destacam um período de vida, um vazio a ser preenchido, da fragilidade diante de tudo que precisa para se tornar adulto, portanto da negatividade pelo que a criança precisa deixar de ser para se tornar algo. Como afirma Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p.180), “a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo”.

Uma infância pode ensinar à escola básica que toda sua potência precisa ter o tempo da invenção, do lúdico, do imprevisto, da imaginação, da curiosidade, imprimindo um pensar e um agir que se manifestam nas diferenças das muitas linguagens infantis (ABRAMOVICZ, 2013, p.42). A infância nessa concepção é como se fosse uma aprendizagem imprevista, uma invenção de ser criança que interage e está agindo num mundo languageiro e para o adulto é como agir com as imprevisibilidades, sem renegar a criança, se propor a olhar e escutar cada gesto, cada toque, cada movimento inventivo.

Os adultos não fazem parte e desconhecem o presente, esse presente em infância, como criança, ou seja, um tempo que o adulto não tem mais. Porém, nos diz Abramowicz (2011), é importante considerar que há dois presentes no viver da criança: o presente de que todos fazem parte e o presente que não fazemos parte. Diz mais ao afirmar que a infância “é aquela que realiza experiência do acesso à linguagem, pois a linguagem não está dada, já que não é nem o olfato, nem o paladar, é uma experiência, que deve ser feita necessariamente na infância” (ABRAMOWICZ 2013, p.43).

Para reafirmar o sentido de experiência acima, recorro ao pensamento antropológico de Cohn (2005) para alcançar a infância como o modo de se atribuir sentido ao mundo. Na compreensão da autora, as crianças não sabem menos que os adultos, elas sabem outra coisa. Esse entendimento permite conceber uma ideia de infância como descoberta de algo novo, que cria e recria de modos diferentes. Modos que acabam se entrelaçando na busca para si da experiência do outro e vice-versa.

A infância pode ser pensada como um fenômeno que varia de concepção conforme cada povo, cada cultura e até mesmo de cada participante dela. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), “a infância é uma construção social contextualizada, e elaborada para e pelas crianças, sendo que a maneira como é entendida é determinada socialmente”. Nesse sentido,

para os autores, “não há uma infância natural, nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 71). Abramowicz (2011, p.20) contribui ao observar que “a criança é, também uma multiplicidade do tempo, é ao mesmo tempo universal, individual e singular”. Mesmo que possamos acolher a ideia de que cada criança é única, no contexto coletivo educativo predomina a ideia de criança e infância universal, pois os tempos e os espaços das crianças na “presença escolar” muitas vezes se tornam iguais, não se mostram na singularidade e individualidade de cada criança.

A criança pequena muitas vezes é desencorajada, em contextos coletivos de aprendizagem, de ir além do que é previsto pelos adultos. Estes, que já foram crianças um dia, acreditam saber como a criança pequena está aprendendo, e isso faz com que queiram de certa forma impor um ritmo às crianças. Com a criança pequena podemos aprender de forma diferente como agir no mundo, nos lembrando de algo que, de certa forma, já vivemos, mas ficou esquecido em nós. Para compreender a criança como quem interage com uma infância, aproximo-me das ideias de Richter e Barbosa (2010), as quais afirmam os bebês nascerem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através da linguagem como modos de agir que emergem do corpo, do olhar, do gesto, do toque e assim da e na experiência linguageira como atividade de comportamento.

Para Richter e Barbosa (2010), as crianças pequenas chegam ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s). Tal abordagem se aproxima da antropologia da infância, para a qual uma criança, onde quer que esteja, interage com adultos e com outras crianças, sendo parte importante dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005).

Assim, este estudo toma como sustentação uma ideia de criança bem pequena como ser linguageiro, que nasce e vive muitas infâncias no contexto de suas interações criança-adulto, criança-criança e, assim, participa inteiramente do mundo, de modo a explorar e descobrir cada passo que vive. Essa compreensão de criança como ser que se presentifica, que é aqui e agora, favorece uma ideia de criança como aquela que se modifica e modifica o lugar onde vive e convive, uma ideia de criança, que tem ação autônoma, mas também é dependente dos cuidados dos adultos.

Gottlieb (2009), nos seus estudos de uma antropologia de bebês, aponta uma primeira infância no sentido de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos). Essas crianças, como seus pais e educadores, estão na busca de aprender uma nova linguagem, uma linguagem que não

possui dicionário pronto e acabado, pois busca descobrir, ou mutuamente criar, as regras ocultas para essa aprendizagem. “As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.71).

Estudar infâncias e crianças bem pequenas é buscar compreender que a criança desde que nasce vai construindo junto com aqueles com quem convive seu conhecimento, sua cultura e sua própria identidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Uma identidade que busquei escutar através do fenômeno do rabisco. Cada cena que descrevi e cada criança com a qual convivi durante a pesquisa me mostraram como traçar um caminho possível de com elas percorrer. Com Larrosa (2010), busquei uma imagem a partir do encontro com a infância, não uma imagem de infância. Ao escolher e descrever cenas das crianças, busquei me encontrar com o outro, escutá-lo ao interagir e não uma imagem do outro, no caso das crianças e suas infâncias. Buscar uma imagem do encontro com o outro, do encontro com uma infância é buscar “o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado” (LARROSA, 2010, p.197). É perseguir interações para rabiscar uma ideia de infância e de criança que se encontra com o adulto e com outras crianças para inventar, brincar com os traços e com os sentidos, imaginar e desenhar na creche.

3.2 Rabiscando e desenhando na creche

Richter (2005, p. 26), ao destacar que “a pedagogia alia-se à psicologia e à psicanálise em sua desconsideração às primeiras manchas e aos primeiros traços das crianças”, sublinha que o desafio pedagógico no estudo do fenômeno do rabisco está em resistir a uma tendência histórica pautada pelo modo analítico de olhar e acolher os primeiros traços das crianças apenas pelo que o adulto “pode ver”. Assim, para abordar e pensar a ação de desenhar e rabiscar na creche com as crianças pequenas, não tomo como referência a análise de desenhos ou dos rabiscos depois de realizados, mas sim a intenção de fazer junto com as crianças como modo de acompanhar a ação dos momentos e movimentos vividos na ação pedagógica na creche. Com esse objetivo procuro pensar “como” as crianças bem pequenas fazem aparecer seus primeiros traços e marcas nas superfícies e não “o que” podem significar, seja para elas seja para os adultos. Linhas que se cruzam e se entrelaçam nas produções de visibilidade das crianças e do meu fazer como pedagoga com elas e entre elas.

Traçar, marcar e rabiscar linhas são ações que dizem respeito à visibilidade do percurso do gesto (da mão) que inscreve em qualquer superfície um registro gráfico, que é simultaneamente manual e visual. Para Poester (2006), a linha é a pura abstração. Porém, diz a autora, são poucos os desenhistas que exploraram a linha como meio e fim em si mesma, sem compromisso com a representação da figura. Nesse sentido, traço e marca difere de signo, pois muitas vezes não podem ser concebidos a partir da adequação da representação a um real originário ou a partir do modelo de uma linguagem composta de signos, na qual cada elemento manteria uma relação de significação. Por isso, para Richter (2005), o traço e a mancha não se prestam a uma leitura semiótica, pois não são signos nem um sistema de signos, mas sim um efeito de presença do real, do único real que nos têm a oferecer para além de todo engano e de todo artifício: o de sua própria materialidade.

Richter (2005) contribui ainda para considerarmos com Bachelard, que o alcance filosófico posto pelo ato de produzir marcas não é menor que o alcance psicológico, pois “produzir marcas é um meio simples e direto que a criança tem de ser e estar no mundo”. Se as primeiras marcas que as crianças produzem não mostram nada que possa ser identificado pela percepção analítica adulta é porque somos nós, os adultos, que não estamos habituados à sua dinâmica pela insistência das teorias psicológicas sobre o desenho afirmarem os rabiscos das crianças “como momentos estanques, superáveis em direção à progressão, à superação figurativa” (RICHTER, 2005, p. 203).

Nessa perspectiva, o interesse em acompanhar a ação das crianças em seus processos iniciais de desenhar na creche está em problematizar algumas certezas escolares que se tem a respeito do rabiscar das crianças bem pequenas, pois começo a compreender com Richter (2005, p. 22) que “as aprendizagens envolvidas no ato de ficcionalizar o vivido através da linguagem gráfica são insubstituíveis e só podem ser repetidas”. Para a autora, a tarefa pedagógica implica considerar a relevância educativa de favorecer aprendizagens que considerem a dimensão ficcional, desde a creche, pois “repercutem para a racionalidade o poder produtivo da linguagem, ou seja, o poder lúdico de transfigurar a existência no ato de plasmar em traços e manchas valorações da convivência” (RICHTER, 2005, p.26). Convivência essa que é poética porque acontece com o outro, com o gesto, com o toque, com o olhar, com as possibilidades de traduzir o invisível, de a criança mostrar ao adulto que a aprendizagem acontece com uma linguagem do gesto com aquilo que existe mesmo não se vendo, com a poética do corpo se mostrar em linguagem.

Destaco então as palavras de Galard (2008) para pensar uma poética da conduta, pois, para o autor os gestos constituem sua “visibilidade”, tornando também possível à linguagem.

Os movimentos das mãos de uma criança que desenha podem ser tanto num momento ato, como em outro momento gesto, pois

os movimentos são atos enquanto não são descritos, são gestos desde que despertem atenção; o gesto nada mais é que o ato considerado na totalidade de seu desenrolar, percebido enquanto tal, observado, captado; o ato é o que resta de um gesto cujos momentos foram esquecidos e do qual só se conhecem os resultados” (GALARD, 2008, p.27).

Nesse sentido, compreendo com o autor que o gesto, ao se revelar, torna-se a poesia do ato. Tal compreensão permite considerar que as crianças foram me mostrando como desenhavam e rabiscavam com seus gestos, os quais se revelaram como aprendizagens, como modos de estarem em linguagem. Assim, a linguagem pode mostrar a poética no exercício de um aparente proveito da conduta (GALARD, 2008), dando visibilidade ao movimento do corpo que produz marcas com seus gestos. Muitas vezes, no caso dos rabiscos das crianças pequenas, eles são esquecidos por não serem descritos, por não serem reconhecidos pelos adultos como desenho, como potências de movimentos, não só pelo que as crianças falam, mas também pelo modo como fazem seus rabiscos. Para Galard (2008), a dimensão poética, seja pela palavra seja pelo gestual, reanima a linguagem tornando-a mais viva, mais direta, mais potente ao assim se mostrar. A conjugação entre o desenhar e a oralidade pode mostrar “como os diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros” (GOBBI, 2012, p.137). E essa inseparabilidade entre o desenhar enquanto palavra e gesto nas culturas infantis possibilitam um ato de conhecer que emerge do movimento do corpo no mundo.

A partir dessa compreensão, o desenhar e o rabiscar na creche se tornam possíveis de serem acolhidos e pensados não como evolução, mas como ato, como um gesto lúdico de fazer algo aparecer, de conhecer algo, pois não pode ser separado do ato de brincar, de jogar, de ser e estar no mundo. Para Huizinga (2004, p.133) “a poiésis é uma função lúdica”, e assim a poesia está no plano de origem de algo, um plano a que pertencem as crianças, numa região de admiração, sonho, encantamento, êxtase e riso (HUIZINGA, 2004).

As crianças me mostraram que, desenhando e rabiscando, criavam, jogavam, enfim brincavam. Com isso, penso na função social da poesia como “simultaneamente divertimento, arte, invenção, persuasão” (HUIZINGA, 2004, p. 134). A criança com seus gestos e traços desenhando também brinca, inventa e diverte-se com suas invenções. Por isso, desenhar e rabiscar podem ser concebidos como a vitalidade de um gesto lúdico e poético, como um jogo inventivo da e na linguagem da criança que interage e que imita nas suas interações com outras crianças, com adultos e com as coisas do mundo a sua volta. A íntima proximidade

entre criação e ludicidade pode ser abarcada se consideramos o processo criador na própria poesia. Nas palavras de Huizinga (2004),

a afinidade existente entre a poesia e o jogo se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora, na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema, na expressão de um estado de espírito há sempre uma intervenção de um elemento lúdico (HUIZINGA, 2004, p.148).

Para Richter (2014, p.156), o bebê desde o nascimento confere sentido aos objetos e espaços pelas provocações que oferecem a seu corpo. Desta forma, o objeto é produto de uma reconstrução da relação entre a dimensão sensível do mundo e sua interpretação. A ação de interpretar pode ser então tomada como “uma relação abstraída a partir das ações sobre as coisas e não só das propriedades físicas dos objetos, tornando possível à criança transpor os limites da sensibilidade e reconstruir o mundo à imagem de seu entendimento” (RICHTER, 2014, p. 156). As crianças me mostraram que brincam com os traços, com o papel, com objetos que a princípio não utilizamos para desenhar, mas que se transformam para além das histórias contadas, para além do que eu possa desenhar com elas e que ocorrem ali naquele tempo, naquele momento vivido entre nós. Um percurso de vivermos juntos conforme vamos aprendendo a significar e resignificar o vivido imaginando, criando e inventando produções em gestos lúdicos de interpretar e poetizar esse vivido comum.

Para Richter e Pohlmann (2008, p.914),

o poeta oferece à educação outra lógica de mundo – a poética – que não supõe explicações do mundo mas experiências no e do mundo. Por ser instauradora é ato no mundo e não discurso sobre o mundo. Criar e inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não apenas contemplação.

Assim, ao me deter no modo como as crianças rabiscam e desenharam na creche busco mostrar, através de uma descrição sempre interpretativa, que é da imprevisibilidade de ações do corpo no mundo que surgem aprendizagens e que essas ações, tanto gestual quanto material, mostram mais do que o visível, pois a interpretação depende do olhar que o adulto educador lança para cada ação individual ou coletiva da criança. Nessa compreensão, o que busco destacar é o imprevisto e o invisível, o não visto e o não pensado ainda, dos momentos de invenção lúdica de desenhar e rabiscar na creche.

Staccioli (2011) contribui para essa intenção quando afirma, ao abordar a aproximação do adulto aos desenhos das crianças, que não é preciso encontrar uma explicação para suas formas e para suas cores, mas sim realizar a experiência de mergulhar no mundo invisível

que, através da imagem gráfica, torna-se visível e que pode ajudar-nos a entrar na complexidade dos fazeres das crianças. Segundo o autor, “o que aparece na folha não é outra coisa a não ser a pálida imagem de um projeto mais elaborado, articulado, profundo, que diverte continuamente” (STACCIOLI, 2011, p. 23). Por isso, compreendo a ação de rabiscar e desenhar na creche como brincadeiras vividas no momento pelo qual se presentifica, ou seja, no momento mesmo das ações e interações das crianças que se fazem presentes nas minhas vivências e nas delas. Não quero provar uma verdade, mas, através da descrição, perseguir uma experiência de pensar se sou, como educadora, capaz de inventar e desenhar histórias para as crianças sem a presença e a participação das crianças. Até que ponto o modo como faço e os materiais que ofereço interferem no modo como as crianças narram desenhando na creche? As crianças pequenas que recebem desenhos prontos para pintar na creche, continuam a espontaneamente desenhar, brincam de desenhar?

O ato de desenhar na creche é, nesse estudo, abordado como uma ação lúdica e, com isso, desenhar e rabiscar na creche não se limita ao papel, a um ou outro material utilizado, a um simples conjunto de cores e formas. Desenhar na creche encontra-se no campo do corpo sensível que pode fazer, que pode produzir traços e riscos, portanto no campo da imaginação, do possível. Para Merleau-Ponty (2011, p. 192), o corpo não é servo do pensamento, mas “intencionalidade original”, pois “originariamente a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’”. Por isso, para o fenomenólogo, “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu”, quer dizer, “quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193). Sem nenhuma representação porque, no caso dos processos de aprendizagem das crianças, é um modo direto, admirado, lúdico de aprender, pois diz respeito a um

encantamento que força o corpo a mexer-se para aprender *fazeres* compartilhados que enfrentem as contradições e as ambiguidades de participar do coletivo desde a infância. A negligência com o corpo brincante nos processos de aprendizagem das crianças subestima as experiências que emergem de um pensamento em ato, aquele que decide *fazer algo* (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 41. Grifos das autoras).

As crianças, seus corpos brincantes, me mostraram que, ao decidirem “fazer algo”, a partir de sua ação autônoma (TARDOS; SZANTO, 2004), olham a realidade e procuram compreender sentidos para interpretar significados, desenhando e rabiscando, mas, além disso, que não se contentam com significados prontos e dados pelo adulto. Recorro então à artista e desenhista Grinspum (2007) na tentativa de aproximar o leitor da ação de desenhar que vivi com as crianças.

Desenhar é várias coisas. É lançar a linha no espaço, anarquicamente, mas com aquela ordem interna que só quem sabe faz. É estabelecer um continente, que aparentemente não contém nada, mas onde pode caber tudo (e onde cabe o vazio que é nada e tudo ao mesmo tempo). É criar relações entre as coisas, dando pesos e valores. É falar de objetos e fazê-los falar. E finalmente é lançar um olhar para a realidade, procurando e achando significados (GRINSPUM, 2007, p. 107).

As crianças imaginam desenhando e desenham brincando, vivendo. Para Derdyk (2010a, p. 122) “a imaginação possui uma natureza visionária, detectando a intencionalidade contida na ação humana. É o caçador que detecta uma pedra prevendo o seu uso na próxima caçada, é o cientista que inventa uma fórmula, é a criança que descobre um novo pretexto gráfico”. Assim, essa pesquisa propõe refletir até que ponto os educadores na creche silenciam os rabiscos, os primeiros traços das crianças bem pequenas. Como os campos das artes plástico-visuais e da filosofia podem se articular para mostrar à pedagogia que os gestos, os fazeres e as narrativas na creche podem promover outros modos de conhecer, de problematizar questões que me inquietaram ao longo desse estudo e que, muitas dessas, continuo, ainda, a tentar olhar e buscar, com a imprevisibilidade mesma que é desenhar caminhos com as crianças sem alcançar respostas prontas e acabadas.

4 FENÔMENO DO RABISCO

*Se ‘desenho’ é um nome,
‘desenhar’ é o ato e o mais próximo.*

Waltercio Caldas

Os rabiscos e riscos das crianças entre 2 e 3 anos configuram marcas⁵ de um todo que vai mudando juntamente com as mudanças do corpo, com o passar do tempo, como uma linguagem própria que, para os adultos, é estranha, pois não vivem a mesma temporalidade, sendo a temporalidade da criança diferente da temporalidade do adulto. O desenho para criança é, ao mesmo tempo, mais objetivo e mais subjetivo do que o do adulto. Mais subjetivo porque se liberta da aparência imediata; e mais objetivo porque tenta reproduzir ou produzir algo em todo seu aparecer, como ela é ao lhe aparecer à percepção, enquanto o adulto representa um único ponto de vista, o seu (MERLEAU-PONTY, 2006, p.212). Observo também a questão do tempo citando Merleau-Ponty (2011, p. 552):

Se o mundo objetivo é incapaz de trazer o tempo, não é porque de alguma maneira ele seja muito estreito, não é que precisemos acrescentar a ele um lado de passado e um lado de porvir. O passado e o porvir existem em demasia no mundo, eles existem no presente, e aquilo que falta ao próprio ser para ser temporal é o não - ser do alhures, do outrora e do amanhã” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.552).

Para a arte-educadora Derdyk (2010b), a linha tem uma quarta dimensão que é o tempo. A autora me fez pensar nessa questão do tempo no desenho quando escreve “que o tempo todo o tempo é sempre tempo, se mantém vivo na célula girando em torno de si mesma” (DERDYK, 2010b, p. 25) ou quando afirma que “o tempo possui uma capacidade de encher e esvaziar e escorrega pelas mãos” (DERDYK, 2010b, p.25).

Dessa forma tento me afastar, nesse descrever do fenômeno do rabisco, de uma ideia de adulto e professora que somente pode corrigir ou ensinar como se faz. Daquele adulto que, no encontro com as crianças, busca apenas as formas mais definidas do desenho, não pensando nos rabiscos como narrativa. Como diz GOBBI (2013), o desenho é uma linguagem que

⁵ Para Richter (2005), a distinção entre signo e marca rompe com as análises das imagens plásticas em termos de tradução e de significação tornando obsoletas as discussões relativas à adequação da representação a um real originário. A expressão plástica não pode ser concebida a partir do modelo de uma linguagem composta de signos, na qual cada elemento manteria uma relação de significação. A mancha e o traço não distinguem neles uma matéria e uma forma, pois são simultâneos ao ato que os tornam visíveis. Um gesto artesanal, operatório, específico, simultaneamente imaterial (intelectual) e material (corporificado). Esta ambiguidade e essa volatilidade garantem seu poder plástico de significar.

deixou de ser vista, envolve uma transcrição poética (produção de sentido), não uma cópia, envolve gestos, cores, formas, texturas, temas variados e diferentes suportes, não separado das demais linguagens da criança, podem envolver sons, dança e música, teatro.

Apoio-me também nas ideias do filósofo Merleau-Ponty (2012), para quem a criança se mostra num gesto criador. A criança em suas narrativas gráficas pode reunir numa só imagem as cenas sucessivas da história e nela faz figurar uma única vez os elementos invariáveis do cenário, ou desenha uma única vez cada um dos personagens na atitude que convém a tal momento da narrativa.

Mostro a relevância de o desenho ser visto desde os primeiros rabiscos, pois interagindo nos momentos em que as crianças de minha turma da creche desenhavam, observei que rabiscar vai além do papel. Quanto mais oportunidades de explorar e utilizar diferentes materiais e superfícies para desenhar, mais a criança vai se apropriando das noções de tempos e espaços, pois quanto mais novas as crianças, mais querem explorar os limites dentro e fora do papel, mais querem desenhar nas paredes, bancos, cadeiras. O papel não é o limite.

Conforme o tempo passava e quanto mais eu ia oferecendo papéis de diferentes tamanhos e materiais diferentes para as crianças desenharem, mais elas iam junto comigo aprendendo e entendendo, por exemplo, que a mesa não era o lugar do rabiscar, e sim no papel. Aquelas que ficavam mais tempo desenhando foram entendendo os limites do papel e da mesa e demonstrando certo desconforto quando as crianças menores da turma desenhavam na mesa ou na parede ou nas cadeiras, pois as mais novas ainda tinham pouco vivido o tempo e o espaço de desenhar, pois algumas não estavam desde o início do ano na turma. Para Derdyk (2013), o desenho é feito de linhas, que medem e potencializam a sutileza do limite, tendo tanto um percurso mental quanto material.

Observei que os rabiscos das crianças nada mais são do que linhas que se unem e se dividem na incerteza da onde querem e vão chegar. São modos de compreender o mundo. Derdyk (2013, p. 169) observa que “a linha empresta o contorno do mundo e caminha pela superfície das coisas, essa linha desenha os espaços entre as coisas do mundo, sem ser totalmente algumas delas”. A autora mostra que escreve e pensa no desenho desde a linha como “uma costura” que se conecta e articula nas linguagens do desenho, talvez por ser arte-educadora, diferente de uma pedagoga⁶. Penso então em mim, que fiz um longo percurso para me aproximar e tentar entender as produções das crianças.

⁶ Refiro-me à minha formação como pedagoga, que não estudou e abordou o desenho das crianças pequenas como movimento criador e viu muitas vezes esse percurso do rabisco como mera etapa de estágios de desenvolvimento, de evolução para se chegar a um desenho que mostrasse algo reconhecível.

Percurso no qual passei a considerar com mais atenção o desenho como rabisco e não como garatuja evolutiva conforme a idade das crianças. Como afirma Derdyk (2010a, p.54), “ao rabiscar a criança não sabe de onde nasceu à linha se foi da mão, do lápis ou do fundo do papel”. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar, de se movimentar, pois tem ação autônoma, como afirmam Tardos e Szanto (2004). Pelo poder de escolher seus movimentos no mundo e assim agir de modo autônomo, a criança aprende a aprender e pode realizar até o fim o que começou. Isso permite pensar que a criança é capaz de realizar um movimento novo, assumir uma posição nova, voltar a anterior para continuar uma atividade orientada e não para outra coisa que não seja o próprio movimento. O grafismo, assim, surge na complexidade de um corpo que pode ser simultaneamente cultural e orgânico, biológico e rítmico.

“Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo de um corpo ativo no mundo, e a criança tem de mexer, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade” (TARDOS E SZANTO, 2004, p.45). A criança tem ação autônoma, mas não autonomia, ela depende do olhar do adulto, do cuidado, da escolha dos materiais e da disposição desse adulto para que seus movimentos se tornem cada vez mais precisos, quanto mais a criança rabisca e mais seus movimentos se mostram, seus traços surgem e se modificam e se fazem querer aparecer e desaparecer. “Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem” (DERDYK, 2010a, p. 54-55). O “desenho-rabisco” da criança pequena, não possui um compromisso com a figuração⁷ como diz Derdyk (2010a). “O desenho é indecifrável para os adultos, mas para criança no momento em que desenha, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, tem muitas significações e um conteúdo, que vai além do que o adulto vê” (DERDYK, 2010a, p.55).

O desenho das crianças pequenas não se desenvolve por etapas. O que observei e vivi com as crianças, me faz pensar em conceitos como os de tempo, de espaço, de narrativa, de lembrança, de memória, de repetição, de imitação. O desenho como linguagem inventiva, criadora, de modo que as crianças fazem um pacto ficcional⁸ também quando estão desenhando, não só quando ouvem as histórias e depois reproduzem em desenhos. Assim, os desenhos, desde os rabiscos iniciais, contam histórias que vão além do que eu, como adulta,

⁷ Para Teixeira Coelho (2000, p.188), o termo figuração “não significa, necessariamente, figurativo, presença da figura humana e das coisas reconhecíveis ‘tais como são’. Figura é aquilo que, além de deixar ver alguma coisa, não precisa ser vista para conseguir veicular algo que o espectador pode ver. (...) Há transporte de uma dimensão para outra [material, imaterial; visível, *invisível*]. Como numa tela de Francis Bacon, vejo o que está ali e vejo o que não é visível e, no entanto *está ali*”.

⁸ Expressão utilizada por ECO (1994) e desenvolvida no capítulo 6 .

professora, possa contar para as crianças. Elas criam e inventam⁹ histórias traçando elementos de outras histórias que vivem, ouvem, observam, lembram.

Só a nós cabe acreditar que alguma coisa aconteceu, conforme a narrativa da história, o que equivale a fazer parte de um acordo ficcional, que exige levar em conta os elementos do mundo real para lhe dar sentido. O verdadeiro atrativo de qualquer narrativa ficcional, para Eco (1994, p. 84), é que “a obra nos encerra nas fronteiras de seu mundo, e que de uma forma ou de outra nos faz levá-la a sério”. Para Derdyk (2010a, p. 52), enquanto houver crianças que desenham, e assim “representando, construindo, inventado e processando o consumo deste mundo ficcional que lhes é apresentado como realidade, esta poderá ser fruída de maneira inteligente, sensível e indagadora.” Segundo Machado,

para onde a pessoa se transporta na narrativa é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam. (MACHADO, 2004, p.24)

O rabisco, nesta pesquisa emerge como um fenômeno que permite refletir a potência da narrativa que envolve o tempo que para criança se presentifica, de modo que essa criança une suas experiências, naquele tempo em que está desenhando podendo ficar horas ou apenas minutos desenhando, dependendo também do quanto ela está envolvida com todo o contexto em que produz aquele desenho.

Através das narrativas as crianças se tornam autoras de suas experiências e vivências no mundo. “A singularidade do momento da narração unifica o passado mítico, fora do tempo, com o presente único, no tempo, daquela pessoa que a escuta e a presentifica” (MACHADO, 2004, p.23).

Com isso, entendo a ação de desenhar ou de rabiscar, a partir de um olhar, um olhar das ações das crianças que interagem entre elas e comigo. O desenho e como as crianças desenham emerge como uma narrativa que se presentifica no modo e no momento mesmo em que as crianças desenham. Não desenham somente para mostrar uma história anteriormente contada por mim. Desenham para mostrar várias histórias. Desenham se apropriando das histórias contadas pelas outras crianças e adultos que convivem. Desenham com todo corpo e a partir de tudo que sabem.

⁹ Para George Steiner (2003, p. 146), “Na criação – e esta pode constituir efetivamente uma diferença essencial à invenção – as soluções são como mendigos, comparadas à riqueza do problema”.

As crianças bem pequenas exploram e aprendem os limites do papel, desenham nas mãos, nas mesas, nas paredes e conforme o tempo passa entendem os limites de cada material ou objeto exposto a elas. E os traços desenhados, mesmo sendo inicialmente traços sem definição, vão tomando forma, não só no papel, pois as crianças me mostraram que constroem casas de livros, empilhando-os, constroem também desenhos com os potes de tinta ou cola colorida e montam e desmontam histórias, além do que o adulto possa ver e compreender.

Aproximo-me das ideias de Rhoda Kellogg, psicóloga e professora de crianças pequenas que estudou os desenhos dos pequenos de 2 a 4 anos, faixa etária das crianças que convivi nessa pesquisa. Kellogg aponta a relevância de considerarmos que os rabiscos são os movimentos da mão da criança, que está vendo e criando ao mesmo tempo. Kellogg (1981) fala do movimento que a criança traça no papel independente do que controla com a visão. A visão não é dependente da mão, do traço. Todos os movimentos dos vinte rabiscos básicos¹⁰ que Kellogg cita, geram-se numa produção espontânea, combina-se para gerar o círculo ou oval; quadrado ou retângulo; triângulo; cruz; X; formas irregulares e surgem da percepção das crianças de seus rabiscos (GOBBI; LEITE, 2002).

Para Kellogg (1979) “ver é crer”, e o desenho surge a partir de como a criança realiza sobre sua própria ação gráfica (IAVELBERG, 2008). A criança observa seus rabiscos e vai fazendo outros rabiscos com vontade de não parar e criam muitas coisas com sua ação de rabiscar, seus traços se unem, se repetem, dão voltas, quanto mais desenha, mais quer desenhar. Para Bachelard (1985, p.53) “não é somente o olho que segue os traços da imagem, pois à imagem visual é associada uma imagem manual e é essa imagem manual que verdadeiramente desperta em nós o ser ativo, toda mão é consciência da ação”.

Observei isso todos os dias os quais estive com as crianças na creche. Como professora havia momentos que não precisava distribuir uma folha para cada um. Distribuía para os que me pediam e deixava as demais à disposição para que as crianças pegassem quando tinham interesse. Às vezes, enquanto algumas estavam desenhando, outras estavam brincando com outros objetos, por exemplo, de repente mudavam o que estavam fazendo e vinham rabiscar no desenho que outra criança havia deixado de fazer e continuavam por muito tempo desenhando. Ao pensar na mão que acompanha o traço no papel concordo com o filósofo Bachelard (1985, p.52) que “a matéria existe imediatamente sob a mão obrante”. E com ele

²Para Kellogg (1979) os 20 rabiscos básicos são ponto; linha vertical simples; linha horizontal simples; linha diagonal simples; linha curva simples; linha vertical múltipla; linha horizontal múltipla; linha diagonal múltipla; linha curva múltipla; linha fluida aberta; linha fluida envolvente; linha zig-zague ondulada; linha de uma volta simples; linha de voltas múltiplas; linha espiral; círculo superpostas e linhas múltiplas; círculo com linhas múltiplas; linha circular espelhada; círculo simples cruzado e círculo imperfeito (GOBBI; LEITE, 2002).

considero importante destacar que “o próprio papel, com seu grão e sua fibra, provoca a mão sonhadora para uma rivalidade da delicadeza. A matéria é, assim, o primeiro adversário do poeta da mão. Possui todas as multiplicidades do mundo hostil, do mundo a dominar” (BACHELARD, 1985, p.52).

Penso nesse sentido que em vários momentos observei que as crianças brincam com o papel e com os traços. Com o passar dos meses do ano na creche, há crianças (que descrevo nos capítulos, principalmente em cenas) que viam aquilo que descreviam também pelos meus traços de professora, quando me pediam que desenhasse com elas, e eu desenhava o que me pediam e elas diziam que era outra coisa e inventavam histórias que iam além do que eu poderia ver e continuavam a rabiscar no mesmo papel que eu desenhava para elas. Conforme Derdyk (2010a, p. 66), “o olho que acompanha a mão assume também a postura de comandante do barco, fazendo com que a mão seja sua passageira”. Abordo também essa questão da mão que rabisca com Richter (2005, p. 198):

Todas as coisas pequenas exigem vagar o olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta ou modela para fazer um mundo reduzido tornar-se imagem de mundo, microssomo que pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. Toda variação, toda hierarquia, todo problema menor desaparece (RICHTER, 2005, p.198).

A criança desenha com e no papel e com o giz, lápis, ou qualquer outro material. Ela narra e imagina ao mesmo tempo, ela não imagina antes para narrar. Segundo Bachelard (1985) duas matérias se aproximam enquanto a mão desenha sobre o papel, e essas matérias empenhadas no desenho concluem a ação da mão obreira e criadora.

Os rabiscos no papel se tornam muitas coisas diferentes, contam histórias que se misturam e podem ser recontadas não necessariamente no mesmo dia em que os rabiscos acontecem, pois papéis pardos que ficavam expostos na parede poderiam continuar a contar histórias em outros momentos. Enquanto as crianças desenhavam em outros papéis, elas voltavam aos traços feitos anteriormente no papel que estava exposto há dias na parede. “Desenhos são, na maioria das vezes, objetos de papel e alguns acreditam que desenhar é a tarefa mais rápida da arte, mas a arte deve muito ao ‘quase nada’ e desenhos permanecem como sorrisos indo, desprevenidos, em direção ao esquecimento” (CALDAS, 2007, p.31).

Na ação de rabiscar das crianças, principalmente no papel, percebi um mundo vivido que se presentifica, mas que também retorna em outros momentos com outros elementos, por isso penso nos rabiscos iniciais das crianças pequenas já como desenho. Não como algo que virá a ser, mas como algo que já é, e que não merece ser esquecido ou percebido como mera

passagem de fases ou como algo que a criança deverá aprimorar posteriormente. Os rabiscos são traços no papel, traços que narram e potências que vejo como linguagem. “Por mais que configure, o desenho retorna sempre ao seu estado inicial, isto é, ao traço, se não tivermos a história do traço, jamais teremos a do desenho” (CALDAS, 2007, p.31). Aprender a rabiscar, algo tão próprio da criança, é prazeroso, pois provoca sua mão, sua visão, seu gesto, desafiando suas descobertas no que vive.

4.1 O rabisco se transforma em desenho ou já é desenho: a linguagem

No desenho há uma ação autônoma, uma escolha, que implica imitação. A imitação, nesse estudo, é concebida como comportamento, e então como linguagem. Maturana (2002), utiliza o termo “linguajar” para enfatizar o caráter de comportamento na ação consensual de estar em linguagem, evitando assim a associação com uma “faculdade” própria da espécie como habitualmente se faz. Portanto, imitar não é copiar, mas repetir um comportamento que pode terminar semelhante ou não ao primeiro. Para Maturana (2014, p.201) “o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar”. As crianças imitam os traços brincando e brincam desenhando entre elas e entre os adultos com quem convivem. Penso que na ação de desenhar, rabiscar e brincar das crianças no espaço coletivo da creche há imitação, mas não é por isso que se possa falar que imitar é copiar. Cito Stern (1978, p. 111), observando que “não há um perigo das influências entre as crianças, em suas marcas semelhantes, as ditas imitações que ocorrem entre as crianças em determinado grupo podem ser acolhidas em relações que promovem a abertura de modos de estar no mundo”.

Merleau-Ponty (2006) relatou, em estudos sobre o desenho da criança, que a confusão do desenho infantil não é decorrente, por natureza, de uma confusão visual, pois o desenho expõe globalmente a percepção da criança. Não há uma imitação da natureza, mas uma transposição para um único plano do que se pode ver em profundidade. Ainda falando sobre imitação é relevante observar que, para Merleau-Ponty, citando Guillaume, “a imitação não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado” (MERLEAU-PONTY 2006, p.25).

Reflito sobre os rabiscos das crianças na creche, pensando que não virão a ser desenhos, já são traços que se unem, se repetem, que potencializam as experiências vividas, são linguagem. Para Richter (2005, p.202) “a repetição é para a criança, o cerne da brincadeira: nada lhe dá mais prazer do que ‘brincar outra vez’”.

Aproximo-me da concepção de imaginação material em Gaston Bachelard e da noção de experiência languageira para compreender que “há uma significação ‘languageira’ da linguagem que não se prende ao ‘penso’ mas ao ‘posso’ que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência” (RICHTER, 2005, p. 124). Observo assim, a linguagem do desenho, enfatizando seu caráter de atividade de comportamento, pensando no “linguajar” não como uma “faculdade” própria da espécie (MATURANA, 2002, p. 21).

As crianças imitam comportamentos, imitam formas de pensar o mundo. Em cada momento que estive com elas, como pesquisadora e professora, observei cenas de imitação, mas que, ao contrário de cópia, eram cenas de experiências languageiras. As crianças brincavam com os traços, mas também com o que eu falava, fazia e contava, se eu contava histórias e explorava mais algum personagem ou aspecto, como por exemplo, “os porquinhos”, ou “as casinhas”, na história dos “três porquinhos”, ou mesmo se eu inventasse outra história aliando diferentes elementos e personagens de outras histórias, elas imitavam quando desenhavam no papel ou formavam “montinhos de lápis”, “montinhos de livros”. Nesse sentido, as crianças, ao brincar vivenciam diferentes pontos de vista e exploram também os modos de imaginar, sendo a imaginação, nessa pesquisa, vista também como uma experiência languageira. Cito, também, para enfatizar a linguagem como comportamento, o filósofo Merleau-Ponty (1991) pensando que a palavra é só uma dobra na linguagem falada, “toda linguagem é indireta, ou alusiva, é se preferir silêncio” (MERLEU-PONTY, 1991, p.44). As crianças brincam com as histórias em suas experiências de linguagem, narrando em seus desenhos, sejam em seus rabiscos em papel, ou em outros modos desenhar, brincam também de imitar, mesmo sem falar.

No pensamento do filósofo Merleau-Ponty (2006, p.27), imitação “do modo como costuma ser entendida, ou seja, traçar intencionalmente um gesto com o corpo é uma função tardia, porque não põe em causa o próprio objeto, mas um signo, uma expressão do objeto.” Ainda para o autor, “imitação não é considerada de início como corpo, mas como comportamento” (MERLEAU PONTY, 2006 p. 27). Cada cena que selecionei e considerei relevante descrever dos momentos vividos com as crianças na creche, me mostraram diferentes potências narrativas das crianças se encontrarem em linguagem nos seus desenhos.

“A criança imita como desenha, não seguindo o modelo ponto por ponto; mas encaminhando-se para um resultado global” (MERLEAU PONTY, 2006, p. 27). A criança imita para chegar ao mesmo resultado, mas não para seguir algo pronto e acabado, copiar exatamente algo. Ela tem a vontade de chegar ao resultado do que o outro, adulto ou criança,

produz, mas cada produção é diferente, não é uma cópia. “Imitar não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado” (MERLEAU PONTY, 2006, p. 25).

Para Maturana e Varela (2002, p. 217), “a imitação é uma tendência essencial e única dos vertebrados, sendo óbvia no que se refere a comportamento”, assim concebo a imitação do traço, do gesto, do fazer das crianças com os adultos e com outras crianças como linguagem, penso no desenho como linguagem própria de suas experiências. Assim, a criança aprende a fazer com as outras crianças e com os adultos, quando imita, quando reproduz uma fala, ou um jeito de fazer enquanto brinca com o que lhe é exposto.

Maturana e Varela (2002, p. 232), destacam que “a característica chave da linguagem é descrever-se”. E desenhando e brincando as crianças me mostraram esse descrever no seu vivido. E nessas descrições observei o meu próprio descrever no cotidiano, como professora e pesquisadora, procurando mostrar cenas vividas do desenhar como linguagem das crianças pequenas. Dessa forma, conforme ainda Maturana e Varela (2002, p.233), “existimos em nosso funcionamento na linguagem, e conservamos nossa adaptação no domínio de significados que isso faz surgir”. Cada momento vivido com as crianças me permitiu presenciar como determinada cena, de imitação ou não, começava e como terminava e como se mostrava em linguagem.

Ainda sobre a linguagem falada, Merleau-Ponty (c1991, p.79) mostra que se detecta uma linguagem operante e falante, cujas palavras vivem de uma vida mal conhecida, unem-se e separam-se como exige sua significação lateral ou indireta, mesmo que uma vez concluída a expressão, essas relações nos pareçam evidentes. Vejo, então, os rabiscos das crianças como linguagem de um desenho, que fala e nem sempre é escutada, como uma construção narrativa de ambos os envolvidos (criança e adultos); rabiscos, onde as crianças narram o que ouviram do adulto e este narra também algo ao ouvir as crianças, isso pode ocorrer, segundo Fronckowiak (2013, p. 34), através do como se expressam as crianças “ao encontrar uma voz que lhes falou, e ao encontrar suas próprias vozes se falando oralmente”.

Para Derdyk (2010a, p.23), o desenho é linguagem, “pois possui uma natureza particular e específica para comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através do papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, utilizando também instrumentos determinados: lápis, giz, carvão, pincel, pastel, entre outros.” Sarmiento (2011, p. 55) destaca que “interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo, um espaço simbólico que se rejuvenesce pela inventividade criativa da infância”. É sair do mundo comum, pois as crianças desenharam um mundo do qual elas participam. Ambos os autores destacam verbos como inventar, descobrir, criar, comunicar, interpretar, para abordarem a ação de desenhar.

Os rabiscos só parecem não dizer nada, mas a ação de desenhar não é somente parte de um ou outro estágio do desenvolvimento do desenho infantil como em visões psicológicas que procuro não focar nesse estudo. Rabiscar é tecer narrativas, é produzir uma aprendizagem poética que mostra o vivido a partir do momento que a criança vai aprendendo no encontro com o adulto e com outras crianças.

Os vários traços se movem com o corpo que brinca como possibilidade para emergir os desenhos das crianças pequenas, tentei ao descrever o desenho, aproximações possíveis com a linguagem dos rabiscos, mesmo os compreendendo como “um turbilhão de vários significados”, de modo que a criança brinca e narra ao mesmo tempo.

O abandono do rabisco e a sua transformação, em proveito das primeiras representações, é inseparável tanto dos progressos do domínio do gesto como do processo de socialização (através do qual a criança vai aderindo cada vez mais à exigência de um grafismo que represente qualquer coisa) ou da evolução do pensamento lógico e espacial. (DUBORGEL, 1992, p. 214).

Uma perspectiva sociocultural, pensando nos grupos da creche onde as crianças se socializam interagindo, possibilita que eu como pesquisadora e professora, descreva que na ação de desenhar seus desenhos, mesmo como linha, traço, tragam questionamentos como narrativas em potencial de uma infância, e assim que “as culturas infantis emergentes possibilitam o conhecer” (GOBBI, 2012, p.137). O conhecer articulado com os estudos da teoria da complexidade é pensado na perspectiva que a criança narra e produz linguagem. O desenho pode ser, assim, pensado no contexto coletivo da creche como modo coletivo de produzir linguagem que emerge de produções compartilhadas entre as crianças a partir do que vivem.

O desenho para o adulto pode ser só rabiscos sem sentido no papel, mas para a criança é mais do que isso, é um conhecer inventado de várias formas, é tentar, é aprender, é sentir, é um ver diferente, além do visto, mas que compartilha muitas aprendizagens.

O rabisco também pode ser desenvolvido pelo cultivar, simultaneamente enquanto treino do gesto a inventar, do olhar a imaginar, do psiquismo desenhador a admitir o não equacionamento da imagem com a imagem semelhante. A ‘idade do rabisco’ então não é redutível a uma idade inicial, mas pertence a todas as idades, sendo atravessada por uma cultura da imaginação, tendo um futuro, participando de uma cultura da experiência plástica (DUBORGEL, 1992, p. 216).

Na ação de desenhar, as crianças trazem algumas cenas de determinadas histórias a partir da oralidade e do desenho, mas não somente porque isso foi dito para ser feito por elas, mas porque, de alguma maneira estão organizando sua experiência e dando sentido ao que foi

visto ou ouvido em outros momentos, em outros encontros poéticos com as demais crianças e adultos.

Para Sarmiento (2011),

O desenho é uma linguagem que a criança utiliza para dialogar consigo própria, por isso é comum ver que elas falem em voz alta enquanto desenham. Também partilham a prática em comum do desenho com outras crianças que convivem. A criança procura o desenho das outras, torna-se um “autor coletivo”, principalmente no desenho realizado na instituição escola. (SARMENTO, 2011, p. 49)

As diferentes formas de estar em linguagem constituem o humano e o modo de conviver entre as crianças (BOURSCHEID, 2014). As crianças mostram a linguagem como fenômeno que emerge das relações no espaço coletivo da creche, e os rabiscos são desenhos, são dimensões da linguagem que surgem com uma educação poética. Para Bourscheid (2014, p. 24), “sonhar com uma educação estética e poética através da arte não é pensar como conteúdo, mas através da ludicidade do corpo languageiro que sente e transforma o mundo, pensando numa educação sensível aos desafios que as crianças pequenas colocam aos adultos na contemporaneidade”. Para Morin (2005) o estado poético é produção e engloba o tecido de nossa vida.

Consoante a Morin (2005), o estado poético origina-se da cultura que produz duas linguagens. Uma linguagem produzida é racional, empírica prática e técnica; outra é simbólica, mítica e mágica. Vejo a produção das crianças pequenas nos desenhos nesse estado poético e subjetivo, cheio de significações, que o adulto, muitas vezes, cala, não observa e se observa não vê, não explora.

O primeiro estado das duas linguagens é o prosaico, “no qual nos esforçamos para perceber, raciocinar, é o estado que está presente numa grande parte de nossa vida cotidiana”, o segundo, o poético, é o estado do gesto, do corpo, dos atos, e em nossa vida convivemos com os dois estados “simultaneamente poética e prosaicamente”, “uma dupla existência entre os estados da prosa e da poesia” (MORIN, 2005, p.36).

A possibilidade de ver os rabiscos como desenhos, como linguagem que emerge das experiências das crianças me faz pensar que o modo como a criança rabisca é como ela brinca, nos primeiros anos de vida. Brincar nesse sentido é visto como uma experiência criadora, poética, inventiva. A forma brincadeira seria a *poiésis*¹¹ de cada criança, no sentido de criação, produção e fabricação (MARCONDES MACHADO, 2004). Ainda para autora “a

¹¹ Para Marcondes Machado (2004), a *poiésis* é citada como produção, fabricação, criação, capacidade humana de imitar, criar e, cita também o filósofo Aristóteles, designando como a poesia e também a arte.

poética do brincar é como uma linguagem universal, atemporal, germe de todas as atividades culturais dos adultos” (MARCONDES MACHADO, 2004, p.18).

A disposição lúdica para o homem pode significar um estado de liberdade, ao contemplar a beleza, o homem projetaria simbolicamente sua própria liberdade (MARCONDES MACHADO, 2004). Para Machado (2004, p. 88), “faz parte do caminho da criança, experimentar vários pontos de vista, investigar possibilidades”. Enquanto brinca, assume diferentes papéis, confere diversas funções aos objetos, pois se está continuamente investigando o mundo e a si mesma, não se identifica com apenas uma possibilidade. Assim, penso no adulto que permite à criança fazer esse brincar com liberdade exercendo uma estética do brincar. Brincar com rabiscos, brincar na e com a linguagem, mostrar como faz aparecer aquilo que não parece ser visto, narrado, encontrando caminhos com um corpo brincante que imita, porque tem uma ação autônoma, um adulto que não quer provar, mas sim descrever esses momentos languageiros.

4.2 O corpo brincante no mundo

As crianças desde muito pequenas brincam sem serem ensinadas, conversam, se movimentam. Brincar é estar em linguagem e desenhar e rabiscar é brincar, pois todo corpo está envolvido no movimentar da mão ao olhar atento da criança que desenha. Richter, Murilo e Berle (2012) afirmam que as crianças aprendem a estar em linguagem. Não há, ao se tratar de primeira infância, uma separação entre corpo e mundo. Na educação de crianças pequenas como abordo nessa pesquisa, a inseparabilidade entre corpo e mundo leva em consideração dois conceitos, a ação autônoma e o jogo heurístico.

Para as autoras Richter, Murilo e Berle (2012), a potência da ação autônoma se mostra no cotidiano, na necessidade de tocar, sentir, ouvir, cheirar, olhar tudo que rodeia a criança. O jogo heurístico seria a busca por fazer essas relações, decifrando os enigmas que emergem do mundo, como um jogo em que as crianças jogam para aprender a narrar o mundo que se mostra a elas (RICHTER, MURILLO E BERLE, 2012). Vivi isso com as crianças enquanto narravam o mundo com seus desenhos, rabiscavam com os materiais, mas também enquanto elas experimentavam em cada gesto, toque, olhar. Uma criança de dois anos não pega o lápis, a caneta, o giz só para desenhar e riscar, ela os experimenta de várias formas, observa que um mancha e outro pinta sua mão, que um tem uma textura diferente do outro, até mesmo que um material cheira mais forte que o outro. Isso ocorre a partir da ação do corpo no e com o

mundo, experimentando e investigando para constituir narrativas (RICHTER, MURILLO E BERLE, 2012).

A criança faz seu percurso, possui seu modo de espacialidade, caminha e desloca um corpo próprio na direção dos outros corpos e da espacialidade do mundo, busca compreender as coisas por suas impressões pessoais, que o adulto não sabe de antemão (MARCONDES MACHADO, 2010, p.85). Penso, assim, na imprevisibilidade de como a criança reage a cada situação, como brinca, como rabisca. Como risca na mão e depois diz: “risquei tudo”, ou “pinteí tudo”. Como mostra, com um sorriso no rosto, sua mão pintada e depois diz: “quero lavar” e depois de ir lavar a mão, volta e ainda quer desenhar no papel, ainda quer pegar os materiais que as outras crianças estão utilizando e afirma que não vai mais riscar na mão. Depois, nas mãos risca de novo, e algum tempo depois vai lavá-las novamente e, se a tinta da caneta não sair totalmente, fala “depois eu lavo de novo”. As narrativas das crianças pequenas nesse estudo envolvem essa ação do corpo no mundo, de como exploram e compreendem esse mundo já posto e dado a elas desde o começo da vida. Para Richter (2005, p.202), “o ato de rabiscar, figurar, manchar, modelar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar na simultaneidade que mostra e favorece – amplificando as coisas – são insubstituíveis”, isso devido ao corpo brincante, que brinca com suas possibilidades e com suas limitações da e na linguagem, com seus medos e regozijos, sempre há algo como a novidade da primeira vez (RICHTER, 2005).

Os rabiscos são potências narrativas, a ação de rabiscar envolve o corpo, pois mesmo antes de falar a criança já rabisca. Cada descoberta da criança mostra ao adulto um saber, mesmo que este não compreenda. “As formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores a linguagem verbal” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.87). O corpo, pensado a partir da “noção fenomenológica de ‘corpo no mundo’, difere do corpo biológico bem como da forma física - corpo-massa, corpo-coisa: daí a definição e o amplo uso da palavra ‘corporalidade’, também traduzida como ‘corporeidade’” (MARCONDES MACHADO, 2010, p.34).

A criança manifesta-se com todo corpo ao rabiscar, interage com o mundo, brinca não somente com o papel, mas com as relações que faz com o outro, criança ou adulto. Esse corpo apresenta três aspectos simultâneos: “o mundo biológico, o mundo das inter-relações e o mundo das relações pessoais consigo próprio” (MARCONDES MACHADO, 2010, p.34). Ao interagir com o outro, seja adulto ou outras crianças, e se contagiar com o que esses lhe proporcionam; e com o mundo próprio de suas relações pessoais é o que pode causar mais

estranhamento no adulto, que não entende. Para Marcondes Machado (2010, p.35), sobre o início desse mundo próprio pode ser dito que “a corporalidade é um rabisco de si”, e o contorno vai acontecendo conforme as experiências e vivências do cuidado cotidiano do adulto.

A criança brinca e se mostra através do corpo, nas relações que envolvem o cotidiano da creche e a ação de rabiscar nesse contexto. E o adulto é quem está presente na maioria das manifestações da criança para proporcionar momentos que dão significado às relações dessa ação que se estabelecem.

A criança pequena e o adulto dialogam através do corpo que brinca e se manifesta quando está rabiscando, desenhando, “nossa corporalidade, está envolta por uma rede de significações tramada pela linguisticidade: desenho das relações das pessoas ao redor com a língua e a cultura” (MARCONDES MACHADO, 2010, p.35). Para Richter e Barbosa (2010, p.87) o diálogo entre adulto e criança só ocorre “com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos e aflições”. Estar com a criança é tentar entendê-la nas suas relações com o mundo, os bebês mostram ao adulto “modos de sentir, perceber e agir no mundo” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.87).

A corporalidade, segundo Marcondes Machado (2010, p.35) mostra uma fenomenologia “das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo”, por isso é relevante abordar essa noção do corpo no mundo, na imaginação, narrativas e ficções ligadas à criança, que desenha, brinca e narra o mundo através de suas interações com o outro, enfim, vive, sente e vai aos poucos dando significado a isso.

Para Derdyk (2010a, p. 21), “a criança é ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”. É com essa corporalidade, vivida desde muito cedo nas narrativas de ser e estar no mundo das crianças, que descrevo o que vivo com elas no cotidiano da creche, observando e participando de seus primeiros traços, de como se mostram no papel, como conviver com tudo o que interagem no mundo. Para Richter,

toda criança realiza ao transformar, sempre brincando, a materialidade do mundo com o corpo e as linguagens, pois é nesse ato energético que funda imagens para constituir uma imaginação criadora que a produz como ser humano capaz de dialogar com outros (RICHTER, 2002, p.3).

Nesse sentido, a ação de desenhar, de rabiscar, para a criança é sinônimo de brincar, experimentar de várias maneiras o mesmo sempre diferente em seu aparecer. Para Derdyk (2010a, p. 60), “o desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência”.

O desenho como narrativa da e na criança como produtora de linguagem, é complexo, mostra muitas significações que se manifestam em seu repertório de vida e contexto. O encontro da criança com o adulto e outras crianças possibilita a aprendizagem com a ação imaginativa, além da mera cópia e reprodução, “o desenho, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar” (SARMENTO, 2011, p. 51). Nesse sentido, “desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDIK, 2010a, p.29).

O corpo brincante nesse estudo é destacado na perspectiva de uma experiência ética e estética. Marcondes Machado (2004, p. 30) destaca o brincar como experiência de si e do outro, do encontro consigo e com o mundo. A criança brinca desenhando, e desenha brincando, numa narrativa de si e do mundo. Ela vive o momento do desenho como todo seu corpo, aprende com a mão, com o toque, com o olhar.

“O corpo inteiro está presente na ação de rabiscar, concentrado na pontinha do lápis. Esta funciona como ponte de comunicação entre o corpo e o papel, o corpo é também a ponta do lápis” (DERDYK, 2010a, p. 60). A criança com o corpo em movimento brinca para aprender e, a partir dos encontros brincantes, interage com o desconhecido que se torna conhecido, aprende a imaginar e narra o que vive.

A criança se relaciona com as diferentes materialidades do mundo “complexifica ideias para relacionar-se com os outros” (RICHTER, 2002, p.3). Assim, a matéria “torna-se meio para a imaginação se realizar, fonte constitutiva de imagens” (RICHTER, 2002, p.4). São essas imagens com valores e qualidades que mostram o sensível. Como diz Richter, citando o filósofo Bachelard, “o que emerge é o corpo sensível e cognoscente capaz de capturar imagens da matéria não enquanto ato perceptivo, mas enquanto memória corporal. Memória que exige linguagens que possam narrar o intraduzível vivido no corpo” (RICHTER, 2005, p.4).

“No fazer, a criança começa a precisar o gesto, firmando e afirmando o corpo, combinando e ampliando suas possibilidades expressivas. A precisão do gesto no papel está ligada à apreensão e domínio corporal como um todo, à sua capacidade de encontrar apoios, entender os mecanismos corporais de equilíbrio e desequilíbrio” (DERDYK, 2010a, p. 61). As crianças da turma com as quais convivi me mostraram que no início do ano letivo enquanto ainda não tinham muito contato com o papel e demais materiais não ficavam muito tempo desenhando, seus traços eram mais rápidos e ainda não seguravam muito o lápis, e desenhavam mais nas mesas que no papel, experimentavam os materiais com todo corpo, mas ao fim do ano letivo já buscavam mais o papel e os movimentos foram mudando, e o corpo brincante se mostrando. Queriam desenhar cada vez mais e a ação de rabiscar se mostrava

com aquilo que se escondia em meio a tantos traços feitos. “No ato de desenhar, a criança é o papel, o lápis, a linha, o objeto, a pontinha que toca e mergulha neste universo anímico e mutante” (DERDYK, 2010a, p. 63).

Descrevo essa ação de desenhar e rabiscar a partir de uma noção fenomenológica de corporeidade e de corpo vivido, pois é a noção que permite afirmar que não há uma ruptura entre o corpo e a mente no ato do rabisco. “O corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência” (MARCONDES MACHADO, 2010, p.36). “Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir” (DERDYK, 2010a, p. 63). Existir no mundo, interagir com o outro para fazer algo, a partir do que conhece e aprende. “A criança, ao fazer seus desenhos, expressa seu universo pessoal de experiências e conhecimento, que pode ser compartilhado por adultos e crianças, porque se materializa” (IAVELBERG, 2008, p.78).

Para Richter (2002, p.5), “a imaginação prolonga a natureza em nós através do corpo sensível capaz de transformar a matéria”. Ainda para a autora, “Bachelard utiliza o termo materialidade para abranger não somente alguma substância, mas tudo o que esta sendo formado e transformado pelo ser humano” (RICHTER, 2005, p.5).

Com essas ideias de materialidade, do corpo e da imaginação, faço uma interlocução com o que a criança conhece, vive e aprende, buscando também sentido para um fazer e um pensar modos de conceber infâncias e outros possíveis questionamentos. Conforme Richter,

Uma ideia bachelardiana recorrente é que este conhecimento material, assim como dos fenômenos da ciência, não pode ocorrer desde o exterior apenas, desde o mero ato de contemplar. Há que estar mergulhado com o corpo, penetrar na experiência mesma. Não é muito difícil entender as palavras do filósofo, pois sabemos que toda criança tem imenso prazer em “sujar-se”, jogar com a água ou fazer buracos, escavações na areia ou na terra úmida. (RICHTER, 2002, p.7)

A autora também destaca que para Bachelard “a ação de conhecer na infância é baseada no fazer” (RICHTER, 2005, p.5). A criança extrai da matéria as qualidades sensíveis, de uma maneira lúdica, com a curiosidade que lhe faz investigar o mundo (RICHTER, 2002).

“Brincar é qualquer atividade humana voltada para ela própria e não para seus resultados” (MATURANA E ZÖLLER 2004, p. 231). Por isso, a criança pequena, pode “brincar desenhando” e “desenhar brincando”, pois faz uma narrativa de si, dos outros e com os outros, sem se preocupar no que resultará. Ela brinca com todo o corpo e interage com o outro, “nessas interações seus corpos se encontram em total aceitação mútua, quando se tocam, escutam-se e se veem no presente”, a criança em tudo que vive e faz realiza sua corporeidade e desenhando isso ocorre numa “brincadeira languageira”.

Nessa perspectiva continuarei a perseguir uma visão fenomenológica de corpo no mundo, através de uma abordagem da criança brincante da e na linguagem em suas narrativas do e no mundo com o desenho como um fenômeno do rabiscar e aprender a narrar, imaginar, ficcionar e figurar na creche.

5 CAMINHOS RABISCADOS COM AS CRIANÇAS

No ano de 2013, no início dos estudos do mestrado pensava nos rabiscos das crianças pequenas e da sua produção de sentidos aliados à fala, à escrita, pensando no processo de aprendizagem na Educação Infantil antes da alfabetização. Esses rabiscos já me mostravam mais do que eu podia ver, nos momentos vividos como professora de crianças. Quando observava as crianças desenhando e contando histórias, misturando elementos do real com o das histórias, desenhando juntas, em seus rabiscos e contando histórias com eles, me mostrando que imaginavam desenhando e desenhavam imaginando, brincando com as palavras com as histórias que haviam sendo contadas, lidas, vistas e ouvidas na creche, entendi que surgia meu tema e problematização da pesquisa nos estudos sobre linguagem, infância, imaginação, desenhos, Educação Infantil e a creche e crianças bem pequenas. Vivenciando a complexidade das relações do adulto e das crianças e com outras crianças no convívio diário entre os “personagens” das histórias construídas junto, narrando, desenhando e brincando. Inicialmente as crianças desenhavam mais em papel A4, por ser o mais comum no ambiente escolar, para os desenhos individuais e os desenhos coletivos eram feitos em papel pardo ou cartolina.

No configurar da pesquisa, convivendo com a turma de crianças do ano 2013 mudei meu olhar sobre o como as crianças aprendem no contexto coletivo da creche. Fui me aproximando do meu interesse de estudo que no princípio pensei ser falar dos desenhos que emergiam das histórias contadas ou lidas para as crianças sem impor a ação de rabiscar a elas, após contar a história, o que muito se silencia, usando as histórias como meios de produzir desenhos.

Para Bourscheid (2014, p. 62), “torna-se importante no encontro entre arte e educação, para além de garantir a presença das forças da arte desde a creche, garantir tempos, espaços, silêncios como modo de valorizar experiências de sentir e significar o mundo no encontro entre adultos e crianças”. Neste estudo não pretendi provar algo, pois fenomenologicamente faço uma descrição dos momentos da ação de rabiscar e desenhar e da linguagem vividos entre as crianças, outras crianças e os adultos na creche. Aproximo-me das ideias da sociologia da infância, considerando a participação das crianças no meu descrever, suas falas, seus traços e gestos.

Para alcançar os objetivos de escutar e não silenciar os rabiscos e desenhos das crianças nos encontros com elas na creche constitui um percurso metodológico fenomenológico, não buscando uma resposta pronta e acabada a uma questão e sim traçar um campo de pensamento

que me permitisse refletir a imaginação nos processos de educação em uma ação de estar em linguagem, que é simultânea e não anterior ao que se aprende ou se pode aprender.

Assim, destaco o filósofo Merleau-Ponty (2011) pela importância de pensar a criança como ser-no-mundo, que organiza o mundo em suas experiências de linguagem, observando o desenho como uma linguagem do corpo no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). Destaco o pensamento do autor também no rabisco como fenômeno constituído por uma percepção, imaginação e atitude de linguagem (MERLEAU-PONTY, 2006). O objetivo na pesquisa não foi definir ou explicar os desenhos das crianças, mas descrever para compreender como as crianças interagem com suas narrativas enquanto brincam desenhando e desenhando brincando no espaço de aprendizagem coletivo da creche.

Ao utilizar a fenomenologia como método, aproximei-me também das ideias da pesquisa participante com as crianças dos estudos sociológicos, para buscar um descrever de como fazer para organizar minha experiência linguageira com as crianças. Estive com as crianças na turma durante praticamente dez meses, mas a pesquisa mais densa, observação e descrição dos relatos do vivido com as crianças na creche foram dos meses após a qualificação da pesquisa de maio a novembro de 2014. Até o mês de dezembro estive com as crianças e por isso, mesmo não relatando tudo o que vivi com elas por escrito, busquei organizar cenas e desenhos do que e como fizeram até o início do último mês para organizar meu vivido de adulto da vivência delas, e narrativas para a pesquisa. “A investigação participativa com crianças confronta-se, com algumas dificuldades epistemológicas, decorrentes quer da alteridade da infância, quer da diversidade que compõe as suas condições de existência” (SOARES, SARMENTO, TOMAS, 2005, p.54).

No princípio do ano de 2014 a turma do Maternal , começou com quinze crianças, pois as turmas no início do ano letivo são organizadas geralmente com esse número de crianças na creche, mas durante o ano letivo, algumas crianças foram saindo, por motivos diversos, outras chegando, e enquanto interagi com as crianças procurei escutá-las nesse ambiente educacional, registrar como faziam e demonstravam estar em linguagem. E a partir dessa escuta selecionei cenas de momentos que me fizeram pensar no fenômeno do rabisco que emerge da convivência na creche.

As cenas escolhidas foram conforme o critério que cada uma delas me mostrou, uma dimensão constitutiva do rabiscar, fantasiar, imitar, figurar, imaginar, corporalizar. Para Chauí (2012, p.121), no pensamento de Merleau-Ponty, “dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras

diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo”. Ainda para autora é importante destacar que o termo “estrutura” é substituído pelo de “dimensão”, por Merleau-Ponty, pois “a noção de estrutura ainda carrega uma ideia de fechamento ou completude, de determinação quase completa, enquanto a de dimensão ruma para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do ser” (CHAUI, 2002, p. 121).

Assim, escolhi descrever essas cenas, das quais participaram sete crianças da turma, as quais registrei por escrito e algumas em fotos para falar das experiências e descobertas languageiras, de como nas cenas, as crianças organizavam seu vivido com as outras crianças, adultos e comigo. Ouvir as crianças sobre o que pensam e perceber como vivenciam seus corpos, seus tempos, seus espaços, é o primeiro passo para não nos apegarmos a uma “mentalidade infantil” dada de modo apriorístico (MARCONDES MACHADO, 2010, p.85).

Descrevi essas cenas que ocorreram entre os meses de maio a novembro, mas estive com essas crianças desde fevereiro até dezembro de 2014. São cenas do que me propus a viver com essas crianças, do que elas foram me mostrando com seus rabiscos, com suas construções e desconstruções, com paradoxos, dos quais emergem a potência narrativa de estar em linguagem.

Eu como professora e pesquisadora vivi com as crianças da turma de 2 a 3 anos do Maternal I momentos de descobertas e aprendizagem em meio às rotinas da Educação Infantil de 2014. Esses momentos de pesquisa e ação educativa me fizeram entender que a creche, ainda precisa ser muito mais vista e ouvida, pois nem sempre as crianças pequeninas são escutadas e muito menos os seus rabiscos. Rabiscos que são marcas não somente no papel, marcas de algo vivido, Toda experiência vivida deixa marcas (LEITE, 2012). “Assim, para conhecer as crianças, devo estar com elas – ouvi-las, vê-las, conversar com elas, trocar, brincar, partilhar experiências, procurar perceber onde se posicionam e assim, capturar, revelar, desvelar, esconder, transformar, poetizar” (LEITE, 2012, p. 64-65).

Durante a pesquisa não fiz uma separação entre o meu vivido com as crianças e as teorias, tentei aproximações possíveis com uma interlocução de sentidos possíveis, para entender como as crianças me mostravam seu modo de conviver com adultos e outras crianças na creche.

A maioria das crianças da turma do Maternal I, já frequentava a escola em questão, nos anos anteriores, desde meses na turma do berçário e cinco delas já convivam comigo como professora há mais tempo, pois fui professora delas no ano anterior, e permaneceram na

turma, pois completaram 3 anos no ano de 2014. Dessas cinco crianças, dois meninos são gêmeos. Na turma havia crianças de idades de dois a três anos, também, durante o ano de 2014 de março a dezembro, houve crianças que saíram da turma, pois se mudavam de cidade ou endereço. A turma tinha quinze crianças inicialmente em março, mas com o decorrer do ano letivo com a saída e entrada de outras crianças, o número variava. Por isso, apesar de ser professora de todas as crianças da turma, na pesquisa resolvi me deter a cenas de momentos de sete crianças que permaneceram de março a dezembro e me mostraram como a prática pedagógica envolve as crianças em seus rabiscos e desenhos, não somente no papel, mas em outros momentos de narrativas na creche. Quero frisar que destaquei as cenas e não as crianças no estudo.

Em fotos, organizei também um capítulo de momentos de outras crianças da turma interagindo com essas sete crianças (destaque e descrição das cenas no capítulo cinco da pesquisa). As crianças em suas produções estavam quase sempre juntas, em poucos momentos se dispersavam em pequenos grupos como relato nas cenas. Uma dificuldade que tive nesse percurso de ser professora e pesquisar na turma que atuava, foi dar conta de viver esses momentos com as crianças e ao mesmo tempo participar de algumas rotinas da escola que não dependiam somente de mim.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, lentamente estão se modificando e eu como professora observo que posso até certo ponto planejar mais e com mais sentido no fazer junto com as crianças, busquei isso na turma em que convivi no ano letivo de 2014. Percebo que ainda há muito que se fazer para mudar certos discursos já prontos e práticas que se têm cotidianamente na sala de aula. Por exemplo, as turmas ainda são separadas por idades, como na escola de Educação Infantil, onde sou professora, em todas as escolas desse município são assim. As escolas têm turmas de berçário, maternal (I e II), e pré-escolas. Na creche do 0 aos 3 anos, as crianças frequentam do berçário ao maternal, e na escola em que atuo, há uma turma de berçário e uma do maternal I, turno integral, e mais uma de Maternal II, crianças de 3 anos que já irão completar 4 anos e as pré-escolas para crianças maiores de 4 anos.

Devido a essa separação de turmas, cada uma das turmas tem até duas professoras por turma, uma em cada turno manhã e tarde, sendo que no berçário e Maternal I, também há uma auxiliar com Ensino Médio (sem formação pedagógica) que ajuda as professoras, pois as turmas têm períodos do ano que chegam a ter de 15 a 18 crianças, dependendo do turno.

Eu como professora tenho que, algumas vezes, adequar minhas práticas conforme essas rotinas e foi um desafio ser professora e pesquisadora na minha turma, com as crianças com quem atuo. Observei e convivi com todas as crianças no ano de 2014, muitas vezes repensei

minha prática e me incomodava não conseguir propor mais às crianças, devido em alguns momentos ter que ser mais professora do que pesquisadora, pois às vezes ficava sozinha na turma com as quinze ou até dezesseis crianças e nesses dias para dar atenção a todas não conseguia presenciar ou registrar as cenas com fotos ou gravações.

Persegui durante o ano esse desafio de buscar no que fazia com as crianças, modificar e repensar o quanto eu interferia no que elas faziam e o quanto elas, as crianças interagem no que eu fazia. Das sete crianças, da turma de quinze, que descrevi cenas por escrito, quatro delas tinham três anos e três das crianças dois anos, quatro meninos e três meninas, como já relatei nos parágrafos acima, algumas já conviviam comigo há mais tempo, desde o ano anterior, talvez por esse motivo de conviver a mais tempo, eu já conhecesse mais as crianças e pude notar que suas relações se complexificavam com o desenho visto como brincar de fazer, de imitar, de estar em convívio na creche, mas não deixei de perceber como durante o ano as outras crianças mais novas e que eu tinha convivência somente durante o ano 2014, também desenhavam e exploravam seus desenhos como uma linguagem inventiva, como um narrar revisto e visto, com descobertas possíveis. Por isso, nas cenas descritas trago a minha vivência com as crianças em momentos diferentes de potências narrativas. E nas fotos mostro que tanto as mais novas quanto as demais não se imitavam somente entre elas, em alguns momentos imitavam a mim, quando eu propunha desenhar com elas, organizar uma história com elas.

Não foi em todos os momentos que estive com as crianças que pude gravar ou tirar fotos delas e com elas. Escrevi meus registros, também sem as fotos e filmagens, e sinto que isso foi uma dificuldade a qual percebi ao ser professora e pesquisadora, pois não havendo uma separação em muitos momentos, notei que podia ter registrado mais, outros menos, não separarei minha prática de minha pesquisa. Mas como professora percebi que em certos momentos, a colaboração de mais pessoas na escola, não ocorria como esperado, nem todos os funcionários da instituição escola, compreendem, que a criança não está ali somente para ser ensinada. E como professora eu não buscava ensiná-las a desenhar, pois desenhar é mais do que aprender a fazer, desenhar é rabiscar, é montar casinhas com tubinhos de tinta, é montar uma história empilhando livros, é imitar as outras crianças e adultos no seu conviver. Desenhar é se sujar, quando as crianças pintam as mãos com canetões ou com giz ou massinha de modelar, desenhar é uma brincadeira de faz-de-conta, não é estar livre para fazer, mas é aprender com os próprios gestos e com as outras crianças e adultos.

Durante ano de 2014, desde meados fevereiro convivi com o grupo de crianças de dois a três anos da turma do Maternal I, na qual sou professora no período da tarde das 13 horas às

17 horas, sendo o horário de funcionamento da creche das 8 às 17 horas (turno integral) de segunda à sexta. Comecei a oferecer a esse grupo de crianças mais momentos de desenhar com papel A3, e mais desenhos coletivos em papel pardo, cartolina, percebendo que a maioria das crianças, desenhava por mais tempo em um lado da folha, e alguns, como já acontecia anteriormente na folha A4, desenhavam nos dois lados das folhas, com qualquer papel isso ocorria, mas mais com papel A4.

Nos meses que seguiram contei as seguintes histórias de conto de fadas: Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Patinho Feio, Pinóquio, João e Maria, a maioria só contada ou lida de livros, pois as crianças pediam para ver os desenhos enquanto estava contando, ou utilizando fantoches. Também contei histórias como Um redondo pode ser quadrado, Bom dia todas as cores, O coelhinho que não era de Páscoa, A bonequinha preta, Menina bonita do laço de fita, Ninguém é igual a ninguém, explorando alguns dos temas que se desenvolvem conforme o Plano Pedagógico da EMEI, no município onde trabalho. Não contei histórias buscando ensinar conteúdos, mas tentando integrar aos projetos da EMEI (música, materiais reciclados, entre outros), onde trabalho, com a minha pesquisa.

No mês de março e início de abril, as histórias apareciam nas narrativas das crianças, quando brincavam com traçado no papel, mas também em outros momentos de narrativas. Observei que os contos de fada foram as histórias que surgiam enquanto desenhavam ou em outros momentos. Em muitos momentos o “lobo mau batia na porta para as crianças”, ou elas” se escondiam debaixo da mesa que era a casa dos porquinhos”. Inclusive na história dos três porquinhos, observei, que foi e ainda é a que mais as crianças identificam elementos em seus momentos de brincadeiras em grupo ou desenhando. As personagens do lobo mau, dos porquinhos e até mesmo o elemento da casinha quase sempre está presente nas falas das crianças, enquanto brincam e quando pediam para assistir um vídeo quase sempre queriam da história dos três porquinhos. Explorei também inventar histórias com poucos recursos visuais, utilizando somente a voz, cadeiras, pedaços de TNT, formando cabanas, e inventando elementos e personagens junto com as crianças.

Após, a partir dos meses de maio e junho comecei a contar histórias de maneiras diferentes do que vinha fazendo nos outros meses, em uma aproximação do desenho com a história, comecei a explorar “histórias desenhadas” junto com as crianças, em papel pardo a maioria das vezes ou cartolina. Com canetinhas, canetões ou giz de cera, eu comecei a contar a história a partir de um desenho que fazia e as crianças todas se juntavam a minha volta vendo que eu estava com os canetões, queriam desenhar junto, eu pedia que cada um

escolhesse a sua caneta da cor que quisesse e que posteriormente fossem trocando conforme sua vontade.

A seguir eu desenhava junto com eles, no início com o papel pardo sobre a mesa, em outras vezes prendi a folha de papel pardo ou cartolina na parede nas madeiras com percevejos ou fita adesiva como se fosse um quadro de giz. Soares, Sarmiento e Tomas, destacam que nas pesquisas participativas com crianças:

a observação de situações de faz de conta, permite recuperar representações que por vezes podem ficar ocultas ao olhar do investigador. Com os cuidados éticos indispensáveis, a observação de situações de faz-de-conta, bem como a realização de pequenas situações dramatizações à volta de um determinado tema, com propostas interessantes, extremamente comum as crianças mais pequenas, permitem recriar as suas representações acerca dos seus mundos de vida, das ideias e dos sentimentos, retratando de modo específico vivências e práticas sociais, que seria impossível registrar com métodos tradicionais (SOARES, SARMENTO, TOMAS, 2005, p. 61).

As crianças desenhavam e contavam histórias e eu desenhava junto com elas, e inventávamos as histórias. Em alguns momentos me pediam que desenhasse para eles : “uma casinha”, “o lobo mau”, “o porquinho”, “ a maçã”, “o peixinho”, entre outros.

As histórias desenhadas, as quais, nomeei assim, surgiram após eu ler e contar várias histórias diferentes para eles desde março até agosto, principalmente contos de fadas, que as crianças já ouviram ou tiveram contato em livros em outras oportunidades em casa ou na creche nos anos anteriores.

Percebi assim, que as narrativas nos desenhos das crianças juntamente com as minhas narrativas surgiam também dos encontros que tive com elas, e do convívio em grupo com outras crianças da turma, com elementos do vivido, do estar junto, até mesmo do que vivem em suas casas, pois houve momentos em que aquele rabisco/garatuja ia do real ao imaginário, do presente ao passado. As crianças se incluíam no desenho, estavam dentro, mas também fora dele, em alguns momentos me diziam “essa é minha casinha profe”, “desenha minha casinha”, “desenha o meu porquinho”, e desenhavam por cima do meu desenhavam e desenhavam juntas, mas caso eu desenhasse uma casinha para ele e outra para a criança que desenhava ao lado, aquela era só sua e não queria que as outras crianças rabiscassem, em cima da sua casinha, e me dizia num tom de reclamação ele desenhava “na minha casinha profe, desenha outra pra mim”. “A criança considera o desenho como algo que está intimamente unido a quem desenha (não aceita muito que alguém imite o jeito de seu desenho: o desenho não é teu é meu). O desenho é como uma assinatura, sem preocupação de representação típica” (MERLEAU-PONTY 2006 p.511).

Assim, realizei uma abordagem fenomenológica, na qual, busquei mostrar a complexidade da não separação entre o viver e o conhecer, entre aquilo que a criança aprende e o modo como conhece aquilo que está vivendo. Assim, no sentido de um pensamento complexo, voltado simultaneamente para a autonomia e para a dependência da criança potente, tão capaz e também tão frágil e dependente dos cuidados dos adultos. A criança depende das experiências vividas consigo e com os outros para auto-organizar-se, para interagir sendo e estando no mundo, encontrando na narrativa do adulto e das outras crianças a emergência de suas próprias narrativas. Para Morin (1996, p. 46), “o ser vivo extrai informação do mundo exterior a fim de organizar seu comportamento”. Além disso, o autor destaca que, apesar de ter autonomia “há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior” (MORIN, 1996, p.47). Por isso, na creche, durante a pesquisa tornou-se importante conceber as crianças pequenas como protagonistas de seu conhecimento, e eu como professora e adulta, interagindo com elas, busquei entendê-las a partir de uma escuta sensível de seus relatos e significações que observei e que demonstraram a cada dia que convivi com o grupo de crianças.

5.1 Desenho do campo

A EMEI Dona Doralice, localizada no município de Júlio de Castilhos, sob a direção da professora Susana Dutra Mello é uma escola pertencente à rede municipal de ensino. Conta, atualmente, com turmas de berçário a pré-escolas, crianças de meses até cinco anos. A escola, no ano de 2014 contava com nove professoras com formação em Pedagogia, dentre as quais a diretora e a supervisora e cinco funcionárias entre serventes e merendeiras, sendo que as serventes também auxiliam as professoras de berçário e maternal I nas salas com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Anteriormente a escola tinha função essencialmente assistencialista, pertencente à Secretaria de Saúde e Assistência Social (SEMSAS), mantida pela Sociedade Beneficente Santo Antônio, no município de Júlio de Castilhos. Já em janeiro de 2011, após estudos junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, houve a transferência legal da Escola para a administração municipal. Uma particularidade dessa escola é funcionar a mais de 38 anos possibilitando o acesso à creche, mesmo que antes de 2011, com ênfase assistencialista, na mesma comunidade, no bairro Centro Baixo.

5.2 Estratégias desenhadas: tempo, espaços, registros, procedimentos

Convivi com as crianças de fevereiro a início de dezembro de 2014. As atividades eram feitas principalmente na sala da turma, Maternal I, mas, em alguns momentos, trocávamos de sala por motivos diversos, relacionados com a limpeza, ou até mesmo, no verão, por na sala da turma, estar estragado o ventilador, por exemplo. Quando trocávamos de sala, íamos para uma sala maior, designada como refeitório, pois mesas compridas ocupavam todo o espaço. Também era comum a turma frequentar o pátio da escola, que, apesar de amplo, não parece bem dividido, pois a escola não tem pracinha e o espaço da frente da escola é calçado. Já no fundo da escola, apesar de haver bastante espaço, ele é todo de grama, nem sempre cortada, não há nenhuma uma caixa de areia, por exemplo, para as crianças brincarem.

Meus encontros com as crianças se deram mais no período da tarde, das 13 horas às 17 horas, pois, inicialmente, só fui professora nessa escola neste turno, 20 horas. Porém, esporadicamente, em alguns meses do ano, também tive encontros com as crianças no período da manhã, das 8 às 12 horas.

A maioria das crianças da turma frequentava a creche em turno integral, das 8 às 17 horas, sendo que pela manhã ficava uma professora e de tarde outra (eu), mais uma auxiliar que durante o ano era substituída conforme interesses pessoais. As rotinas começavam com a chegada das crianças, que pouco tempo depois já tomavam café. Essa questão das refeições de certa forma norteava os fazeres com as crianças em certos horários. Normalmente, os horários eram sempre os mesmos todos os dias e as crianças faziam quatro refeições diárias, quase sempre toda turma junta. Outra rotina que ocorria todos os dias era no horário do sono da turma, que se dava logo após o almoço, quando os pequenos acordavam após a 13h.

Com isso, reflito que as rotinas e certos horários na creche seguem uma forma escolar não muito flexível, pois as refeições e período de sono dependem de outros funcionários e também do horário de trabalho desses. O professor e a criança têm que seguir esses horários nos seus fazeres, por isso os períodos que descrevo de minhas vivências com as crianças são intercalados a rotinas pré-estabelecidas. À tarde, das 13 horas às 17 horas, as crianças tinham o período de se acordar, tomar um lanche e, após isso, desenhavam e brincavam. Após as 15h30m, tinham novamente que realizar outra refeição, que não durava mais que meia hora. Depois da refeição, normalmente eu conversava com as crianças e íamos para a sala fazer alguma brincadeira ou desenhar novamente, ou na sala, ou no pátio. E, a partir das 16h30m, os pais começavam a chegar para buscá-las, umas iam embora mais cedo outras ficavam até às 17 horas.

Nos períodos entre as rotinas de refeição e sono ocorriam os momentos de desenho, leituras e contação de histórias, atividades no pátio. Normalmente, no período da tarde, eu não fixava horário específico para uma atividade ou outra todos os dias. Os desenhos em, elas faziam praticamente todos os dias. Eu, como professora, organizava alguns materiais para cada dia ou planejava contar e ler uma história em determinado dia, muitas vezes desenhando e construindo a história com elas. Em outros momentos, não lendo e dando o papel após contar a história para desenharem, busquei deixar que as crianças explorassem as possibilidades.

As crianças ao me verem pegar na mão folhas, tesouras, canetões, giz ou outro material, já se organizam em volta e perguntavam se podiam pegar, outros pegavam sem perguntar. As folhas A4 ou A3 eram distribuídas por mim individualmente para desenharem com os materiais que escolhiam. Normalmente eu organizava para que usassem um material (giz, canetões, lápis) diferente por dia ou desenho. Também colocava os nomes das crianças nos desenhos individuais e após alguns meses de envolvimento na prática, eles mesmos me pediam “coloca o nome para mim”, “esse é meu”.

Eu guardava durante o ano os desenhos de cada criança em envelopes individuais, mas antes esses desenhos eram expostos na parede ou nos varais na sala da turma, e ficando ao alcance das crianças. Os desenhos coletivos em papel pardo ou cartolina eu evitava nomear, pois as crianças faziam todas juntas quase ao mesmo tempo e muitas vezes me pediam para desenhar com elas.

Os procedimentos mais utilizados na pesquisa foram as narrativas dos desenhos das crianças, por meio de minhas anotações em diário, além das fotos e filmagens, conforme realizavam seus desenhos. Os recursos materiais utilizados para execução da pesquisa foram: papel pardo, papel A3, cartolina, giz de quadro, giz de cera, canetões, máquina fotográfica e filmadora, gravador de voz, tinta, entre outros materiais de desenho que mostraram as produções das crianças. Além disso, outros materiais produzidos por mim ou presentes na escola, como fantoches e revistas, jornais e histórias contadas em livros, também foram utilizados. Dos meus registros em fotos participaram o grupo de quinze crianças, mas dos registros escritos selecionei cenas de sete crianças. Para as fotos, em alguns momentos tive auxílio da ajudante da turma e da professora supervisora que também tirava fotos das crianças para ter o registro das atividades realizadas durante o ano na escola com a turma, com a intenção de posterior apresentação aos pais ou outros relatos. As crianças da turma não estranhavam ser fotografadas ou filmadas, pelo contrário, algumas até pediam “tira foto de

mim profe”. As fotos não eram impostas, mas concedidas, as crianças quase sempre me pediam que mostrasse a elas suas fotos após serem tiradas.

Observei que, sendo também professora da turma, foi mais difícil registrar em fotos as crianças sozinhas separadas do grupo, pois, em muitos momentos quando uma desenhava, as outras também queriam e estavam desenhando, penso que pela questão de imitar movimentos, de imitar o outro na convivência de comportamentos.

5.3 Crianças e adultos no contexto coletivo da pesquisa

Faziam parte do grupo, durante a pesquisa, inicialmente, 15 crianças com idades de 2 a 3 anos. Depois, durante o ano de 2014, a turma chegou a ter 16 crianças, mas apenas 7 dessas crianças participaram mais das cenas que escolhi descrever, pois me mostraram, nesses momentos, a complexidade de ser e narrar no convívio da creche e por comparecerem quase todos os dias no ambiente da creche, o que contribuiu para minha escolha.

Quase todas as crianças do grupo que descrevo já se conheciam anteriormente e conheciam as professoras e funcionárias por também conviverem na creche em anos anteriores ou por morarem no mesmo bairro, onde está localizada a EMEI. Além disso, muitas dessas crianças convivem em famílias de baixo poder aquisitivo, em que seus responsáveis são trabalhadores informais que também moram no bairro desde a infância. Assim, a maioria das crianças da turma convive na mesma comunidade desde que nasceram.

Consegui autorizações dos pais de quase todas as crianças da turma, mas quatro dessas crianças, do grupo de 16, os pais ficaram de trazer as autorizações e não me entregaram todos os dados. A maioria dos pais colaborou, pois já fui professora em anos anteriores dos irmãos de algumas das crianças participantes da pesquisa.

Do grupo de 16 crianças descrevi ações de sete delas: quatro crianças mais velhas, com 3 anos completos, e três mais novas, 2 anos completos. Dessas sete crianças, todas têm em comum, que não são filhos únicos, a maioria com dois ou mais irmãos, tanto mais velhos, quanto mais novos e muitos destes irmãos estão ou estiveram na creche até a pré-escola. São crianças que se encontram e convivem não só na creche, mas em outros momentos, pois muitos moram próximo à EMEI, e as famílias se conhecem.

Mesmo descrevendo mais em cenas ações de sete crianças na creche, também mostro em fotos ações de outros momentos relevantes para pesquisa, nos quais aparecem outras crianças da turma do Maternal I que obtive autorizações dos pais e responsáveis.

6 IMAGINAR, FICCIONAR, FIGURAR

Neste capítulo abordo a inseparabilidade entre imaginação e linguagem para afirmar que cada criança é um ser linguageiro que aprende a imaginar e recontar histórias, o qual interage no mundo de várias maneiras com adultos e outras crianças. Nesse sentido, ao pesquisar com as crianças na creche trago uma aproximação fenomenológica da imaginação e busco uma aproximação com as questões de imaginação e das narrativas das crianças. Envolver-me e me deixo envolver no entendimento que todo o contexto de aprendizagem está relacionado às vivências e ao que nos é familiar. Conforme Machado:

Há um lugar em nós que contém imagens que registram o modo como compreendemos cada passo de nossa trajetória de vida. Esse aprendizado é significativo para nós quando ressoa, conversa com nossa história pessoal, quer dizer, é produto de uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação. Tudo isso junto realiza uma forma, uma imagem interna ou um conjunto delas, mas é preciso que possamos enxergar na escuridão de nossa mina, passear com familiaridade pela nossa coleção, saber que são imagens que se repetem e variam infinitamente. (MACHADO 2004, p.31)

Conforme Richter e Fronckowiak (2005) é na abstração que se organiza a criação e a invenção, objeto, o desenho, a pintura, conceito. Quando abordo as questões de imaginação das crianças em seus desenhos adentro ao campo da abstração, do possível. Pensar nas ações de imaginar e ficcionar remete ao poético, ao inventar, ao figurar, pensando na relação entre filosofia e arte como campos do possível para maior entendimento do estudo.

Para refletir a obra de ficção, destaco Eco (1994) para trazer a ideia de que se aceita um acordo ficcional de uma história imaginária e aceitando esse acordo “fingimos que o que é narrado de fato aconteceu” (ECO, 1994, p.81). Então, a criança faz esse acordo ficcional desde muito cedo em sua vida, demonstrando isso através do que narra em sua fala, desenhos e brincadeiras.

Conforme Eco,

a ficção nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos, pois brincando as crianças aprendem a viver porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossas experiências passadas e presentes. (ECO, 1994, p.137).

Assim, presumo que crianças, adultos e outras crianças fazem essas relações e ligações, no viver de uma narrativa. Significa considerar a narrativa como se as crianças e adultos na ficção contassem e recontassem com elementos de uma narrativa natural, que “é aquela que

reúnem elementos da realidade, de fatos que ocorreram ou que afirmam de forma ‘errônea’ que ocorreram na realidade com fatos da ficção, em uma narrativa artificial, onde fingem dizer a verdade sobre o universo real” (ECO, 1994, p.125-126). Com isso compreendo que no pacto ficcional, a mistura de elementos ficcionais como referências a realidade, de quem está participando que pode projetar o modelo ficcional na realidade, sendo que interage nesse pacto busca uma existência real das personagens e acontecimentos ficcionais (ECO, 1994).

Nesse sentido reflito sobre o desenho da criança, que para o filósofo Merleau-Ponty (2006) não tem um esquema aplicativo. Existe para criança, tem realidade própria pelo prazer de significar ao produzir significados. Se admitirmos que o poder básico da imaginação seja o de configurar imagens, e se pensarmos no sentido de uma civilização iconoclasta (colonizadora e domesticadora de imagens). Para Duborgel (1992, p. 213), “é como se o desenho da criança fosse polarizado por um modelo de imagem que rege e domina a sua história”. Pensa-se, assim, na tendência desde muito cedo no ambiente das escolas, de uma colonização da imaginação, de uma iconoclastia, onde o conceito é mais importante que a imagem, partindo de uma pedagogia positivista, que domestica, excluindo e disciplinando a imaginação. Esse percurso iconoclasta da escola que pode orientar a criança e então influenciar em todo o desenrolar e maneira de desenhar. Para o autor:

A criança é dotada de imaginação e de sensibilidade, mas essa imaginação é posicionada, no preciso momento em que parece ser reconhecida, quer em simples termos de obstáculos ao pensamento atento, quer de ideia recebida do adulto e atribuída por este à criança (DUBORGEL, 1992, p. 251).

Assim, se consideramos a ideia adulta da imaginação da criança num sentido escolar “é mais difícil perceber que a função primordial da imaginação é configurar significações, responsáveis por um genuíno e pessoal processo de aprendizagem” (MACHADO, 2004, p.31). Essas significações com as crianças na creche pela minha percepção de adulta, de certa forma também “escolarizada e colonizada” mas tentando romper com meus hábitos de pensamento, ocorreram em vários momentos diferentes e com materiais e produções que variaram em cada momento. “A imaginação visa sempre ao objeto percebido. Imaginar não é contemplar um quadro interior, mas referir-se ao objeto único.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.220). Observei as crianças, no período da pesquisa, que desenhavam e construía muitas coisas diferentes e com nenhuma relação visível, num primeiro momento com o que representavam. “Imaginar é tender para o objeto real a fim de fazê-lo aparecer no aqui” (MERLEAU-PONTY, 2006 p.220).

Para Richter (2004, p. 25), a imaginação material ou criadora, “afrota a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo”. Nesse sentido a imaginação não é natural da criança, pois como ela imagina, ela aprende com outro, assim como expõe Richter (2004, p.26) “A criança aprende a ver com os outros, passando a participar e a interagir de modo cada vez mais intenso da racionalização da experiência, assimila regras lógicas gerais e sobre essas, ao menos em parte, estrutura modos de imaginar, perceber e pensar o mundo”. Ainda afirma que “as ações das crianças envolvem a constituição de um espaço e um tempo fictício através do imaginar e do brincar. Brincar que envolve sempre a alegria de jogar com diferentes materialidades aptas a sofrerem transformações no corpo infantil” (RICHTER, 2004, p. 26). A imaginação e o ficcional na creche ocorrem com o encontro desse corpo infantil com diferentes materialidades, encontro com o outro, com o mundo vai além do ver, que envolve ao agir, o sentir, o tocar, o ouvir, o explorar, envolve uma produção poética de sentidos.

Para Richter:

O poético nos estudos com as crianças, “é pensado como esforço para repensar as diferentes infâncias e partir para ações que busquem integrar, onde é possível, tanto os desafios ao raciocínio quanto as provocações a imaginação, tentando acolher intencionalmente condições e benefícios irreversíveis de nossa maneira de viver em sociedade” (RICHTER, 2004, p.26).

Com isso, penso que a criança que ouve uma história e faz um acordo ficcional desde muito cedo em sua vida, demonstrando isso por meio do que narra em seus desenhos.

Segundo Machado:

Para onde a pessoa se transporta na narrativa é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam (MACHADO, 2004, p.24).

Destaco com isso, a importância de se citar Luquet nos estudos de Merleau-Ponty (2006) pensando na narração gráfica aliada na questão do tempo, que para a criança há um encadeamento do passado no presente, e para o adulto o tempo se representa como uma sequência de instantes diferentes que se sucedem. Ainda destaco nessa questão do tempo do desenho do adulto e da criança, que “do ponto de vista filosófico não se sustenta essa concepção de ‘tempo sucessivo’, não sendo possível se conceber um presente sem um intrincamento do passado e do futuro, e esse intrincamento a narração gráfica da criança tentaria traduzir à sua maneira” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.211).

Nesse contexto, penso que as crianças ajudam os adultos a entender como imaginam e como ocorre sua narração possibilitando:

compreender que existe intimidade entre o lúdico e o processo laborioso de adentrar no significado das coisas. As crianças não explicam não se apresentam, elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cindir imaginação e razão (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p.39).

Desenhar é brincar com o lápis, com o giz, com o tubo de cola, com a tinta, o papel. Enfim, aquilo que está disponível as crianças num dado momento. O ato de desenhar é uma brincadeira aprendida pela criança, é mais do que uma imposição do adulto, é uma “invenção” da criança, mas também é mais do que isso. É uma maneira de narrar cada acontecimento da vida, buscando organizar cada memória, cada fala, cada imagem que fez e faz sentido para a criança em determinado momento de encontro com o adulto e com outras crianças. Conforme Benjamin (1994), em sua obra *O narrador*, narrar é buscar nas próprias experiências o contado por alguém, ou nas experiências narradas pelos outros. Narrar, possibilita uma aprendizagem lúdica conjunta entre crianças e adultos.

Conforme Richter; Fronckowiak (2011, p.39), “para aprender se leva em consideração a ludicidade, a inseparabilidade entre a alegria, a tensão e o divertimento”. Para as autoras “o jogo e a brincadeira têm em seu constituinte a tensão, que é o que permite o divertimento” (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p.40). E essa tensão pode ser observada também enquanto uma criança pequena desenha, pois brinca e se diverte e, ao mesmo tempo, quer utilizar todos os materiais disponíveis, experimentar tudo, não fica imóvel, se mostra com todo seu corpo, assim como pode estar sentada em outro momento pode estar de pé, pode levar a folha de papel para outro canto, derrubar o giz ou qualquer outro material que esteja utilizando só para ter que se abaixar e juntar, pegar outro material diferente que esteja com outra criança, colocar na boca, sentir e conhecer ao mesmo tempo em que desenha e brinca.

Para Huizinga (1999, p. 14), “tensão significa incerteza, acaso”, pois “uma criança estendendo a mão para um brinquedo, um gatinho brincando com um novelo, uma garotinha jogando a bola, todos eles procuraram conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com uma tensão”. Brincando a criança interage com o mundo, vive cada momento. Como afirmam Maturana e Zöller (2004, p. 230) “uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto faz”. Ao desenhar se envolve com essa brincadeira, explorando todas as possibilidades.

E essas possibilidades de brincar, proporcionam ao adulto um melhor entendimento do imaginar, pois como diz Bachelard (apud RICHTER, 2005, p. 181), “a maneira como se imagina é mais instrutiva do que aquilo que se imagina”. Assim, pensar nas questões de

imaginação relaciona-se diretamente em como a crianças fazem e produzem seus desenhos como brincadeiras e dizer “que o desenho da criança não é considerado uma cópia do mundo, mas como um ensaio de expressão do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 206).

Para Stern (1978, p. 38), “fala-se muito da fantasia criadora da criança, que a criança tem imaginação, por isso cria, mas isso nos faz pensar que a arte da criança é um mundo irreal e estranho, porém não é nada disso”. Isso se relaciona muito com o pensar nos rabiscos, nas questões de imaginação, pois Stern, em continuação a seu pensamento frisa que “a criança brinca e não faz aquilo que quer na sua arte”, mas o que lhe é ditado por uma necessidade mais forte, que ela não controla, está dominada pela sua expressão e não lhe pode escapar” (STERN, 1978, p.38).

Algumas questões do desenho infantil expressas por Luquet em Merleau-Ponty (2006), também são relevantes destacar para falar de imaginação e de crianças. O desenho é dito como um jogo que para criança é uma obra, uma performance pessoal. Outro ponto importante a destacar é falar que para criança o desenho existe “é uma realidade tanto quanto os objetos” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.206). Nos estudos dos desenhos da criança ainda há muito a ser desmistificado, pois, conforme afirma Derdyk (2010a, p.19), “ao se falar da criança e suas produções, o ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações, ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar”. Para a autora,

a criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDIK, 2010, p.23).

Desenhar, pintar, modelar, construir objetos, isto é trazer pelas mãos uma visão-imagem de totalidade e unidade daquilo que é disperso e impalpável, pela imensa distância que as grandezas impõem, amplifica a compreensão das coisas cativas no mundo, pois no permite tomar posse do intangível (RICHTER, 2005, p. 194).

Recorro a, Richter (2005), quanto à noção de imaginação de Bachelard que não é desvinculada da poética, negando a noção de imagem-reflexo do real, pensando na imaginação como produtora e criadora. Essa produção e criação fogem aos conceitos de que as crianças imaginam somente com o campo visual, copiando algo. Para Richter (2005),

o que Bachelard não aceita é a concepção clássica da imagem emergir de comparações e associações, ou seja, cópia do real percebido. Para ele a imagem advém de correspondências, aproximações de realidades separadas, e quanto mais essas realidades aproximadas forem distantes do sentido habitual, mais intenso seu poder de realidade poética. É a partir da noção de imagem como encontro, “ligação”

ou encadeamento de imagens, e não de ideias, que passa a conceber a imaginação como produtora e não reprodutora (RICHTER, 2005, p. 132).

Tentei assim pensar na potência das narrativas das crianças nos seus desenhos, em como elas me mostraram que a imaginação é relevante nos processos educativos com os pequenos. Para Richter (2005), Bachelard propõe uma miniaturização das imagens do desenho da pintura, da modelagem, e essa miniaturização está presente no imaginário da criança, que transpõe os limites exteriores para adentrar na atmosfera íntima do espaço interno das coisas. Nesse sentido, é nessa miniaturização de imagens que as crianças vivem e habitam para imaginar, para distanciarem-se e verem além do visível quando figuram e se mostram no que produzem.

A fenomenologia de Bachelard mostra que o que se torna maior na imaginação, vem dessa miniaturização de mundo, “o imenso surge do pequeno e faz sonhar uma participação íntima no movimento mesmo do gesto que faz aparecer uma imagem reduzida do mundo” (RICHTER, 2005, p.196).

As crianças mostraram para mim que habitam e acreditam nesse mundo, mas em qualquer momento estão disponíveis a mudar, a produzir de outros modos. Nessa perspectiva, cito a ideia do devaneio operante que é “aquele que ordena as forças da produção que tira de si mesma suas convicções para animar as coisas e emprestar-lhes uma existência poética” (RICHTER, 2005, p. 13). Aqui, a imaginação se projeta sobre o mundo, a imagem perpassa o real, vivendo a matéria, e materializa o imaginário pelo devaneio operante (RICHTER, 2005).

A imaginação é antecipação e não lembrança, pois vemos primeiro as coisas à distância, onde já foram projetadas e não onde realmente se encontram, a imaginação supre o que falta na percepção, pois as imagens antes de serem precisas foram imaginadas, estando no centro do devaneio, onde fazemos aquilo que nosso olhar desperta pela captura do mundo do que se quer ver (RICHTER 2005).

O devaneio operante, no domínio da visão aborda a imaginação “como ação transfigurativa enquanto emergência de gestos e movimentos” (RICHTER, 2005, p. 198). E assim, encontro os rabiscos e as brincadeiras das crianças que ultrapassam o meu ver, quando me mostram que não só fazem traços no papel, não só empilham vários livros, mas que objetos comuns se diferem de usos comuns e visíveis quando se unem a invenção de mundos possíveis na imaginação pensada do ponto de vista nos processos educativos.

Como afirma Eco (1994), podemos ver o mundo ficcional como um mundo mais limitado do que o real, mas ao acrescentarmos nesse mundo os indivíduos, os atributos e os

acontecimentos relacionados com o que já sabemos do real, podemos considerar esse mundo maior do que o de nossa experiência. Nessa perspectiva Richter (2005) afirma que:

As imagens materiais – desenhadas ou pintadas, modeladas ou construídas – têm o poder de redimensionarem nossa relação com o mundo ao colocarem sob os olhos aquilo que não vemos ou não podemos ver, isto é, podem amplificar o real tanto no plano científico quanto artístico ao permitirem passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível. Aproximação que supõe uma separação para apropriar-se de uma visão, Ver que supõe distanciar-se (RICHTER, 2005, p. 195).

As crianças mudam e recriam mundos em suas brincadeiras, imaginam com esse poder inventivo de recriar imagens, com diferentes materiais, tanto com o papel quanto com o lápis ou outro material, constroem casas, muros, cada detalhe novo, se torna muitas coisas ou coisas que o adulto não espera. No mundo ficcional, entramos sem decidirmos entrar (ECO, 1994).

Conforme assegura Richter (2005, p. 199), “a surpresa ou o espanto coloca-nos diante de um mundo novo, nos faz aprender que visto pela imaginação, o mundo é mutável”. A imaginação nos processos educativos não emerge das histórias contadas e lidas pelos adultos, nem dos desenhos que os adultos fazem para as crianças, não emerge da visão pura e simples, mas do corpo. Imaginar é produzir, criar com a mão, produzir narrativas da realidade. Para criança é real, ela realmente está vendo o que imagina nos seus desenhos rabiscados com a mão, desenhos feitos com uma pilha de livros ou com desenhos com tubinhos de tinta, acredita nos fatos no momento que está produzindo. Assim, a criança não precisa ouvir uma história para reproduzi-la depois no desenho, ela simplesmente desenha. Assim, compreendo que as crianças ao permanecerem por muito tempo, rabiscando, figurando e ficcionando, estão brincando, vivendo aquilo naquele momento.

A partir disso, escolhi algumas cenas que me mostram a ação de imaginar na creche como o entrelaçamento entre o vivido das crianças com o meu vivido, tentando aproximações possíveis ao que as crianças me mostram em suas narrativas na ação de estar em linguagem, ou então, brincantes na e com a linguagem.

6.1 Rabiscos de uma primeira cena: Os traços contam histórias

Percebi no convívio com as crianças que os desenhos podem ser vistos de maneiras diferentes pelos adultos e pelas crianças e vice-versa. Enquanto eu desenhava histórias junto com as crianças em diferentes momentos, elas iam acrescentando elementos nas histórias, e

pediam que eu desenhasse, cada uma queria sua própria casinha, seu lobo mau, seu porquinho, e eu em dado momento quando desenhei um “lobo mau “ para uma menina (E.), um dos meninos (B.) de 3 anos olhou e disse, mas isso não é um lobo mau, é um cachorrinho. Para Eco (1994, p.83) ao imaginarmos “o lobo peludo e com orelhas pontudas, mais ou menos como os lobos conhecidos de bosques de verdade e a chapeuzinho como uma menina e sua mãe como uma adulta responsável, isso ocorre no mundo de nossa experiência, um mundo que também fará parte do real”. Então, tornamos possível o acordo ficcional porque todos os conhecimentos reunidos do mundo real tornam possível o mundo irreal.

Tive um momento único de admiração naquela fala do menino, e logo surgiu o comentário da menina (E) de três anos também, “é um cachorrinho que está cuidando a casinha e que vai morder o lobo mau” e eu, professora admirada, pelo rumo da história do desenho que fiz a pedido das crianças, enquanto desenhavam também, fomos inventando o rumo daquela história, contando que o cachorrinho mordeu o lobo e também se transformou em lobo, e eu tentei desenhar o lobo, e eles também rabiscaram envolta, utilizando várias cores e o desenho anterior parecia mesmo um cachorro, mas talvez porque eu tenha desenhado não como o “lobo mau” das histórias que fica em pé, tem roupas. Para Stern (1978),

O essencial não é a representação de um objeto, mas a concretização de sensações em formas e cores. O importante não é, portanto, a casa, o homem, a árvore, o sol, mas o que a forma da casa, da árvore, do sol, permite encarnar, independente do sentido figurativo, destas imagens. Este é um dado essencial: a expressão está nas formas simbólicas, de que as imagens são invólucros e justificações (STERN, 1978, p. 38).

No momento em que comecei a contar histórias e desenhar com as crianças, ao mesmo tempo no papel, presenciei narrativas das crianças. Com os rabiscos, não contei simplesmente histórias para as crianças e lhes pedi que fizessem um desenho. Os desenhos e histórias foram construídos juntos. Observei que quando eu desenhava as crianças logo vinham desenhar também, contando junto uma história, todas que estavam presentes me viam pegar as canetas e já se aproximavam e pegavam, se eu pegasse cola para colar algo no desenho, as crianças também pegavam e pareciam me imitar para colar. Eu colava com lã ou recortes de revistas para fazer um cabelo ou inventar um chapéu e as crianças me imitavam no que eu fazia. Assim, como diz Fronckowiak (2008), existe um delicado trabalho sobre a palavra na escola, envolvendo som, gesto, no sentido de possibilitar como aprender na infância.

A história, mesmo desenhada junto com as crianças, possibilita mais uma maneira para organizarem sua experiência no caso do que escutou, ou observou. Não é querer explicar algo

com aquela história, mas pode ser pensado no sentido de mobilizar as crianças em suas experiências, entendendo a questão da narrativa como um dos primeiros contatos de interação de crianças e adultos vivendo, criando e imitando, conhecendo e aprendendo juntos.

Também pude interagir com as crianças quando me mostraram que brincam com os seus e os meus desenhos mesmo após vários dias dos desenhos estarem expostos na parede. Observei isso em diferentes situações e com diferentes desenhos. Anteriormente como vinha fazendo, propus ao grupo de crianças da turma de contar histórias desenhando em um grande papel pardo. Então, cada criança ia se interessando a pegar uma caneta e desenhar junto comigo e contar o que estava desenhando no papel pardo na parede. As histórias iam se entrelaçando e cada um queria a “sua casinha”, e eu ia desenhando junto o que me pediam. Deixei os desenhos por duas semanas na parede após o dia que foi produzido. E com o passar dos dias percebi em diferentes momentos, enquanto as crianças brincavam na sala de aula ou estavam lanchando que se voltavam aos desenhos olhando-os ou até mesmo tocando no papel e contavam novamente histórias, não eram as mesmas histórias, pois juntavam elementos do que eu havia desenhado (casinha, lobo mau, ursinho, jacaré, porquinhos), com o que estavam fazendo. Por exemplo, “a casinha é do lobo”, narravam e eles iam para debaixo da mesa, se esconder, pois parecia que estavam vendo o lobo. Em outros momentos iam até os desenhos tocavam nele como se quisessem “bater no lobo”, recontavam as histórias de outro jeito, “uma história revela no momento e no contexto de cada pessoa, uma experiência particular de entendimento” (MACHADO 2004, p.60). A menina E. (3 anos) era quem começava a narrar a história, seguida de mais três meninos, K, Y e E. (3 anos) e após outras crianças viam brincar junto, não todo o grupo, mas algumas crianças participavam em algum momento das brincadeiras com os desenhos expostos na parede.

As histórias participadas no desenho podem ser pensadas assim, como mais uma experiência de linguagem de ser e estar vivendo no mundo, que faz a criança desde muito cedo interagir com adultos e outras crianças, pois além de serem vivências de escuta, também são um modo de explorar e significar com o desenhar o vivido.

Durante a leitura ou a escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas, que quando pequena, a criança conhece muito bem e com as quais tem familiaridade. Tais experiências vão aos poucos constituindo as árvores do fundo de sua floresta interior. À medida que ela cresce começa a aprender a revelar apenas aquele tipo de experiência que a autora chama de “árvores da frente da floresta”, que faz sentido para o mundo socialmente aceitável e pode ser explicado tão correto como dois e dois são quatro (MACHADO, 2004, p.28).

Assim, desenhos e histórias contadas por mim e pelas crianças, se misturam e se complexificam. Surgem numa poética de rabiscos e brincadeiras conjuntas.

6.2 Rabiscos de uma segunda cena: As crianças aprendem brincando e imitando

Uma cena que observei com a menina E. , 3 anos e o menino B., 3 anos, me fez pensar na linguagem não só como ato de rabiscar, mas de uma narrativa no estar em convívio numa ação autônoma no contexto coletivo da creche, pois as duas crianças começaram a brincar com tubos de cola colorida e cola glitter que estavam dispostos na mesa. Enquanto outras crianças da turma utilizavam os materiais no papel para pintar, E. e B. que anteriormente me disseram que não queriam desenhar e pintar, se aproximaram da mesa onde outra criança estava e com os tubos de cola colorida e glitter que não estavam sendo utilizados, começaram os dois juntos a formar casinhas, agrupando os tubos um cima do outro e dialogavam entre eles. Formaram casas, agrupando os tubos, diziam que havia animais dentro e me convidaram para ver e me mostravam e até mesmo outro menino que pintava no papel quis participar dizendo que havia na pintura dele os animais e casas que E. e B. citavam, pois conversavam entre eles e em alguns momentos quietos agrupavam os tubos. Ainda me diziam que não queriam pintar no papel e ali permaneceram por algum tempo enquanto as outras crianças pintavam no papel. Os dois foram construindo uma história somente com os tubos de cola. A menina E. já reconhecia as cores e B. a imitava, repetindo as cores citadas por ela de suas casinhas. Com o filósofo Merleau-Ponty aproximo-me da ideia que “imitar não é simplesmente reproduzir. Imitar é uma das principais ações para ganhar vocabulário, repertório, aproximar-se do outro e das coisas do mundo, é divertir-se” (MARCONDES MACHADO, 2010, p.90).

Eu, como professora, estava tão envolvida atendendo as demais crianças, que pintavam e não pude registrar com fotos e gravações o momento, mas relatei em minhas anotações de pesquisa, pois percebi ao observar essa cena entre as duas crianças que um ato não imposto, mas desejado. Citando Tardos e Szanto em Falk (2004), essa cena mostrou uma ação autônoma, uma descoberta autônoma, de modo que ainda ao retomar Tardos e Szanto em Falk (2004), compreendi que as crianças se deteram ao seu gosto nos objetos. Penso assim, que a linguagem emerge e se mostra num dado momento numa narrativa vivida. Nesse paradoxo da complexidade que é estar em linguagem, que as crianças ao mesmo tempo imitam e têm uma ação autônoma no desenhar, rabiscar, brincar e viver.

Segundo Tardos e Szanto (2004, p.35) “a criança não brinca, vive. Vive implicando-se seriamente, envolvendo todas as funções e todas as emoções em cada ato, desde o nascimento” (Tardos e Szanto, 2004, p.35). Para Maturana e Varela (2002, p.15), as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os domínios de ação em que nos movemos. Então, é a emoção que nos leva a uma ação, e esta ação pode ser dita no querer conhecer, explicar e entender algo.

Penso nas crianças quando abordo as questões de desenhar como narrativa na pesquisa, refletindo em Bruner (1997) que compreender narrativas é uma das formas mais precoces que aparecem no ser humano para organizar a experiência do vivido. Refletindo que as crianças organizam suas vivências, também desenhando com uma ação autônoma na qual a emoção é que leva a essa ação de desenhar ou narrar de diferentes formas, conforme o que o adulto oferece ou não a ela, mas não como uma imposição, mas como algo desejado, algo que se quer mostrar ou não, mas que aparece numa ação presente.

6.3 Rabiscos de uma terceira cena: Descobertas do rabiscar e figurar



Cena: “E surgiu uma Borboleta”

Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Outubro de 2014.

Com os traços no papel a criança vai descobrindo o redondo e juntando vários e descobrindo que vários redondos (curvas e ondulações), formam uma cabeça, asas. Eu, como professora e pesquisadora encantei-me com essa descoberta, quando num momento de desenho, eu coloquei papel pardo cobrindo a mesa e canetões ao alcance das crianças. A menina L.M, 2 anos, vinha ao encontro dos materiais e começava a desenhar, desenhava seus traços e como eu estava junto me contava o que estava desenhando. As outras crianças também desenhavam em outros espaços do mesmo papel e algumas relatavam seus desenhos. Depois de uma meia hora, só L.M, estava na mesa desenhando, ficou por último como quase sempre fazia. Eu observei que sozinha começou a rabiscar redondos no meio do papel e uni-los e me contava é uma “borboletinha profê”, e continuava a desenhar. Na questão dos rabiscos das crianças que para nós não figuram, não se mostram, é importante também destacar que para criança “a capacidade de exprimir alguma coisa com o desenho é diferente da nossa; alguns traços lhe bastam para reconhecer o objeto (MERLEAU-PONTY, 2006, p.207)”.

Comecei a olhar mais e conversar com ela, e continuava a unir os redondos e comentar seus traços, eu consegui ver a borboleta, naqueles vários redondos, pois ela descreveu, após

juntar os redondos, “é uma borboleta, eu que fiz, e essa a cabeça dela e as asas e está voando assim”.

Essa descoberta vai ao encontro do pensamento de Derdyk (2010a, p. 82) “nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro para fora, de fora para dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado”.

Ainda pensando no sentido dos traços arredondados, também compreendi que a criança, conforme potencializa seus rabiscos, arredondando, tornando-o mais próximo do que o adulto pode entender, “passa da ação em si para noção de si” (DERDIK, 2010), seus rabiscos começam a se diferenciar e a emitir conceitos. “O gesto circular, além de ser uma conquista individual, é um gesto que pertence ao coletivo, é inerente ao homem” (DERDYK, 2010a, p.82). Percebi que quanto mais a criança desenha, mais ela tornando esse gesto circular do rabisco, uma narrativa, que se mostra e ao mesmo tempo se esconde, a ação de rabiscar vai se transformando.

A criança pequena como observei com a menina L.M, potencializa com todo seu gesto e parece querer que o adulto veja com sua observação do que foi feito. Conforme Iavelberg (2008, p.66):

Para criança bem pequena, desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modos de implantá-los no papel, agir sobre uma superfície, e produzir algo para ser visto é o motor desse momento conceitual. A criança está interessada em realizar movimentos e ver o que faz enquanto desenha. O desenho para ela é AÇÃO (física e reflexiva) que produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e o equilíbrio do corpo todo.

Entendi com ela e com outras crianças da turma que quanto mais rabiscavam, mais me mostravam que o tempo do rabisco é como o tempo do brincar, de experimentar, de reconhecer seus traços no papel.

6.4 Rabiscos de uma quarta cena: Desenhar com o corpo e sair do papel

Cena: “Casinhas”



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.



Fonte: Arquivo da Autora Maio a novembro de 2014.

Nessa quarta cena descrevo três momentos que ocorreram nos meses de maio a novembro de 2014, quando observei os dois gêmeos, que frequentam a turma comigo como professora desde o ano de 2013, K. e Y. (3 anos), na interação com outras crianças. Os dois meninos gêmeos chegam juntos quase todas as tardes na turma no Maternal I, já chegam me cumprimentando e falando que querem pegar os brinquedos.

Nas primeiras fotos da cena mostro um momento no qual uma caixa se tornou uma brincadeira, em que as crianças se mostraram para mim com todo corpo, brincando com uma caixa como “casinha”. Primeiramente levei a caixa para a creche com o intuito de brincar com as crianças contando uma história e interagindo com elas. Levei a caixa vazia e coloquei na sala, e nesse dia espalhei nas mesas livros para as crianças, que elas trazem de casa e outro que levo e que logo que as crianças veem pegam e começam a folhear, enquanto algumas crianças me mostravam os livros e me relatavam e eu conversava com elas, outro grupo de crianças, incluindo os meninos gêmeos, foi ao canto da sala onde eu havia deixado a caixa e entraram dentro dela. Na caixa só conseguiam entrar três crianças por vez, mas quatro a cinco queriam entrar, assim, tive que intervir e perguntar, porque todos queriam entrar, os gêmeos me diziam é “uma casinha profe”, “a nossa casinha”, “vamos morar nela.” Eu passei a organizar com isso o entra e sai das crianças da caixa e brincar junto com elas, até o momento que as crianças começaram a levar os livros que estávamos olhando para dentro da caixa e eu escrevi na caixa “a casinha do MI”, e após brincarmos muito naquele dia que me admirei e registrei em fotos, pois as crianças me mostram nessa cena que aprendem a imaginar com “um objeto que aparece simples”, com algo que parece não dizer nada, uma caixa se transforma em brinquedo e se montam “casinhas” de várias formas. Deixei a caixa para interagirmos em outros dias, quase um mês desci a caixa da onde estava guardada, a pedido das crianças, até que a caixa já estava quase rasgando e um dia quando cheguei, já havia sido retirada da sala pelas funcionárias da limpeza. As crianças me perguntavam “a nossa casinha estragou profe?”.

A cena das “casinhas”, na quarta foto, relato outro momento diferente que ocorreu também envolvendo os mesmos dois meninos gêmeos. Eu disponibilizei sobre a mesa vários livros pequenos de papel que eles mesmos trouxeram para compartilhar na turma durante o ano e outros eu trouxe para contar histórias e deixar a disposição das crianças. Tanto os gêmeos quanto as demais crianças da turma gostam muito de folhear os livros, mostrá-los e muitas vezes repetir as histórias e recontar. Depois que todos já haviam brincado com os livros, trocado, conversado e mostrado as histórias, porque já conheciam as figuras dos personagens dos livros, um dos gêmeos começou a empilhar com disposição triangular os

livros abertos e juntar vários e formar casinhas, outras crianças o seguiram. E assim, juntaram-se e organizaram-se em grupos de três a duas crianças e juntos construía e desconstruía casas e no momento que outra criança que não estava participando da brincadeira, devido ainda estar olhando os livros, queria bagunçar tudo e desmontar a brincadeira dos grupos que faziam as casas de livros e conversavam, alguns deixavam os outros desmontar e montavam tudo de novo e outros, me diziam, “ele (a) vai estragar a minha casinha profe” ou “monta uma casinha para ele, essa é minha”, me dizia a menina X. 2 anos. Eu não interferia muito, fui à mesa e colaborei com as crianças a montar as “casinhas” quando me pediam nessa brincadeira as crianças ficaram praticamente uma hora antes de irem embora para casa, conforme os pais iam chegando as crianças se dispersavam e por fim as que iam embora antes queriam entregar os livros para que eu guardasse, outras não, eu pegava, quando me entregavam, mas devolvia as crianças que ainda estavam brincando.

No terceiro momento, das últimas duas fotos da cena “casinhas”, relato um dia, já no mês de novembro, em que os dois gêmeos K e Y, 3 anos, chegaram e como acontece diariamente, observaram que outras crianças da turma estavam acordando, pois as demais frequentam o turno integral, de segunda a sexta, e os gêmeos, vinham muito pouco pela manhã. Logo enquanto eu, professora e a auxiliar guardávamos os colchões e as crianças iam levantando-se, os dois meninos gêmeos começaram a nos ajudar, mas de repente qual não foi a minha surpresa quando ao pegar um dos colchões os meninos observaram que tomava a forma diferente ao dobrar, e dobrou o colchão, entrando embaixo e outros que estavam deitados ou acordados os seguiram e os dois ficaram ali por algum tempo, brincando com aquele colchão formando “casinha” como diziam, de repente estavam fazendo sons dizendo que se protegiam da chuva, e o menino H.L, também sentou ao lado do colchão e fazia sons e o menino B. também deitou embaixo do colchão e os gêmeos também. O colchão já se transformou em casinhas de histórias infantis, depois, e por quase meia hora continuaram brincando, enquanto esperavam o lanche que é servido após as crianças acordarem. E se eu falasse algo como “é casinha de quem”, diziam quase juntos “é a minha casinha”, se eu dissesse “é uma barraca”, diziam, “não é casinha”. Não interfeirei muito, mas quando o lanche chegou concordaram em guardar o colchão para tomar o lanche.

O contato de histórias com a criança pequena, segundo Machado (2004), proporciona o acesso à linguagem do imaginário à imaginação simbólica, à cultura dos sonhos, à educação do ser humano imaginante. Para Rodari (1982), criar é fazer perguntas, descobrir problemas nos quais os outros encontram respostas satisfatórias, sendo capaz de ações autônomas e independentes.

Os rabiscos estão presentes na mão que traça tanto quanto na voz e na visão, onde as crianças creem no que estão vendo, durante um fazer, um brincar, num encontro com o adulto na escola de Educação Infantil.

Resgatar a potência do brincar para ação educativa na escola da infância implica assumir a presença da resistência do adulto em considerar a alegria e o regozijo do encontro, já que brincar supõe aprender a correr riscos é se predispor a compartilhar influências recíprocas, neste caso entre adultos e crianças pequenas (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p.40).

Descrevi essas cenas, organizando minha experiência adulta com a convivência com as crianças, tentando mostrar que desenhar pode ser mais que um acontecimento no papel. As crianças rabiscam e constroem desenhos também com os objetos e materiais que estão disponíveis a elas, imaginam brincando e brincam imaginando. Cada uma das cenas descritas me mostrou algo. Descrevi quatro cenas, mas na última cena, descrevi efetivamente três diferentes momentos, envolvendo aprendizagens das crianças que me mostraram elementos semelhantes, mas de diferentes maneiras de mostrar o vivido na creche.

7 ENCONTRO ENTRE OS RABISCOS: OUTROS CAMINHOS

Ao misturar as palavras centrais das cenas que descrevi: fantasiar, ficcionar, imitar, descobrir, figurar, corpo e assim, brincar e imaginar. Compreendi que as crianças me mostraram, através de seus rabiscos, traços e brincadeiras, modos de repensar a creche e as práticas com as crianças pequenas. As crianças pequenas não desenham somente no papel, não desenham somente como o adulto prevê, mas sim na imprevisibilidade de situações, de uma maneira que o adulto nem sempre está disposto, a querer ver, olhar. Para ver, segundo Tiburi (2004), precisamos estar dispostos a olhar, porque não só vendo, mas também olhando pensamos, pois o olhar é demorado, contemplativo e mediado, o olhar nos proporciona a medida e a temporalidade. Como pesquisadora, disponibilizei-me a olhar cada uma das cenas para descrevê-las e também escutá-las. Barbier (2007) destaca a escuta sensível como a que aceita o outro, não julgando, não medindo e não comparando. “A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador” (BARBIER, 2007, p.94). Observei, vivi, interagi como professora da turma e refleti sobre os momentos em que as crianças convivendo na escola com adultos, com crianças de sua idade e com outras crianças maiores, interagiram nos tempos e espaços da creche.

E as crianças me mostraram muito, numa primeira cena, fantasiando e ficcionando por meio do fazer entre elas e comigo, numa segunda cena, imitando para aprender, numa terceira cena, descobrindo e figurando, de forma que eu mesma pudesse participar e me propus a tentar olhar em uma quarta cena, em que me mostraram “casinhas”, que se constroem com o corpo que brinca com diferentes tipos de materiais, até os menos prováveis para o adulto que não se deixa levar pela previsibilidade e sim pela imprevisibilidade que é estar com as crianças no contexto coletivo da creche.

As crianças me mostraram que no silêncio das imprevisibilidades se mostram, numa poética de brincar e de inventar modos de desenhar. A partir de atos e gestos, o corpo inteiro se mostra em linguagem. De simples objetos levados a turma em diferentes momentos, o desenhar aparece, os rabiscos se mostram e fazem sentido no momento em que as crianças estão vivendo e compartilhando experiências na creche. Para Machado (2014, p. 37):

O silêncio/ressonância/encontro/significação é fundamental na experiência de contato com a arte. Quando a gente compreende alguma coisa que faz sentido, então a vida faz sentido, mesmo que a gente não saiba qual. A gente compreende, mesmo às vezes sem entender, porque a obra conversa com um repertório interno de perguntas, percepções, conhecimentos, inquietações próprios a uma pessoa particularmente.

Então, com essas cenas, as crianças me mostraram que desenhar se aprende com o vivido, que as histórias não são contadas ou lidas para que desenhem depois, as histórias podem ser desenhadas junto com a contação e a leitura. Quando a criança silencia no que o professor propõe, ela cria algo além do proposto, ela realmente mostra uma aprendizagem de modo que surgem novas questões a serem exploradas no planejamento para elas e com elas na creche.

Assim, com as cenas pude me aproximar do olhar do vivido com as crianças na creche, em momentos de aprendizagem. Estive presente em todas as cenas, como professora da turma, mas nas quatro cenas descritas, em alguns momentos mais, em outros menos participei das ações das crianças. Mesmo assim, a minha interação com as crianças ocorreu, pois busquei olhar como as crianças desenhavam no cotidiano da creche e como o fazer e o olhar pedagógico interferem nesse desenhar.

Na primeira cena, em que os traços das crianças me mostraram que mesmo feitos no papel saem do papel, procurei olhar a partir de uma experiência planejada, de algo relativamente novo proposto no meu planejamento com essa turma, com essas crianças, nesse ano. As “histórias desenhadas” propostas na turma, até então, foram experiências novas propostas para as crianças, pois interrogo nas práticas pedagógicas: quando o professor da creche se propõe a desenhar com as crianças e não para as crianças? Ou simplesmente conta uma história para elas desenharem depois? Disponibilizei nessas cenas papel pardo, canetões para desenhar com as crianças e a partir dos desenhos ao mesmo tempo ia contando e inventando histórias com elas, esses momentos não eram rápidos e envolviam tanto as crianças como eu, professora, passávamos mais de uma hora da tarde desenhando, só interrompendo devido a outras rotinas como das refeições. Das histórias desenhadas emergiram possibilidades para que eu presenciasse o fantasiar, o ficcionar, em um tempo que as crianças me mostraram as primeiras interações que fizeram com algo até então não vivido por elas, não proposto anteriormente. Observo na creche que nem sempre as práticas pedagógicas são propostas para o fazer com as crianças, a participar das histórias no momento em que estão sendo desenhadas, contadas, para que as crianças também contem a história do jeito delas, pois as crianças me mostraram que não se encantam apenas com o desenho do adulto, a voz do adulto, mas aprendem também com o desenho das outras crianças com quem convivem, com o que contam e fazem as outras crianças enquanto desenhavam.

Na segunda cena, não participei diretamente do fazer das crianças, mas a cena me mostrou uma aprendizagem a partir do desenho, “fora” do papel, do desenho que emerge da

imitação, do desenho “não visto”, na maioria das vezes no campo educativo, pois quando eu como professora disponibilizo os materiais para as crianças, não posso prever as ações delas, mesmo se num dado momento, auxilio as crianças a utilizar certo material, como na turma há até 15 crianças, enquanto umas estão desenhando no papel (ou em outro material disponibilizado por mim) outras podem não estar. E dessa imprevisibilidade de ações das crianças refleti na segunda cena a aprendizagem pela imitação que surgiu de desenhos feitos a partir de tubos de cola colorida, que o desenhar não precisa ser previsto e visto, mas imitado, não como cópia, mas como aprendizagem com o outro.

Na terceira cena, participei disponibilizando os materiais como papel pardo e canetões e organizando os tempos e espaços. Refleti com essa cena o surgimento do desenho de um tempo de descoberta, de figuração, que os rabiscos da criança na creche, na imprevisibilidade, mesmo parecendo não mostrarem nada, mostram tudo. A criança nessa cena me fez refletir que quanto mais rabisca, mesmo num emaranhado de traços, de linhas até chegar ao redondo, mais continua a desenhar. O desenho se mostra, através da ação de desenhar, mas não só para criança, também se mostra para o adulto, tanto é que pude acompanhar, olhar e ver o surgimento da figuração, surgimento do que a criança quis me mostrar, “o surgimento da borboleta”.

A quarta cena me mostrou desenhos semelhante em momentos diferentes, aprendizagens distintas de um mesmo desenho. Desenhos do corpo brincante da e na linguagem, desenhos de criança, fora do papel, mas ainda assim desenhos que me fizeram refletir que a experiência poética ocorre no tempo da invenção, do corpo que brinca, que interage, que complexifica as intenções e os possíveis resultados que permitem significar o vivido em cada momento distinto e ao mesmo tempo semelhante de aprendizagem.

Olhar e refletir sobre cada cena me desafiou e me remeteu ao abstrato dos conceitos de criança e infância. Os rabiscos, os desenhos das crianças da turma realizados no contexto da creche me mostraram nas cenas os momentos e o tempo do fantasiar, do imaginar, do brincar, do figurar, do ficcionar, pois tentei acompanhar os modos de fazer das crianças no ritmo e tempo vividos com as crianças, não tentando provar ou explicar o fenômeno do desenho, mas sim descrever e refletir com um olhar e uma escuta sensível para os tempos na creche.

Ao longo desses dois anos de mestrado e do tempo vivido na creche com as crianças durante a pesquisa, a descrição, a interpretação e a projeção que apresento como uma conclusão provisória se configurou como um narrar poético tecido no vivido em diálogo com as concepções que alcancei durante o estudo realizado na creche. Eu, como adulta, professora e pesquisadora, também me modifiquei e repensei muitas de minhas concepções e fazeres na

prática pedagógica junto com as crianças pequenas. Senti a necessidade de ouvir mais as crianças, de deixá-las fazer e não somente dirigir seus movimentos e fazeres na creche, na concepção de uma pedagogia da escuta, do olhar e de um fazer junto que parece ser muitas vezes esquecido pelas professoras de crianças pequenas. Procurei tecer uma narrativa do fazer, do escutar e do brincar com o desenhar, rabiscando na creche.

As crianças da turma rabiscavam e conversavam, e com isso me mostravam caminhos possíveis através do como faziam aparecer suas descobertas e aprendizagens. Meu encontro com os traços, com o ato de rabiscar das crianças, foi um desafio. Mesmo sendo professora de crianças de 2 a 3 anos, não concebia os rabiscos e a ação de produzi-los como posso olhar e pensar agora. Constatei que, na escola pública, na rede municipal que trabalho, por mais que o desenho na Educação Infantil seja considerado importante e sejam disponibilizados alguns materiais para a produção dos pequenos, esses materiais são quase sempre os mesmos. Da mesma forma, sempre em quantidades insuficientes e qualidade precária e, por isso, muitas vezes, só disponibilizados pelas próprias professoras da creche.

Nesse sentido, não levei só em conta o uso dos materiais gráficos, tentei, durante a pesquisa, explorar os rabiscos no papel, mas principalmente como vão surgindo, como se complexificam e como as crianças se organizam para fazê-los aparecerem. A partir do meu próprio fazer e do fazer das crianças, tentei compreender como essas crianças de certa forma “superam” o tenso desafio do acaso e da imprevisibilidade e também da previsibilidade do cotidiano da creche, daquilo que se repete e se mantém como necessária rotina.

Pensar no encontro da criança bem pequena com o desenho remete ao campo das artes plástica-visuais, campo esse que tive pouco contato nos meus estudos anteriores ao mestrado, na graduação e na pós-graduação voltadas para a docência na Educação Infantil. Quando nesses cursos estudei o desenho, me atinha muito ao campo do visual, da progressão linear de cada etapa do desenvolvimento gráfico. E isso, pelo que observei nas escolas públicas de Educação Infantil nas quais participei de alguma forma do contexto, ainda é uma realidade. Participei, antes e durante a pesquisa, de encontros pedagógicos no município para discutir as práticas pedagógicas de como fazer com as crianças, do que fazer, que materiais trazer, mas essas discussões não abordaram os sentidos da experiência do como fazem as crianças pequenas. Parece-me que os professores ainda têm muito receio do que podem e não podem fazer, do que é “certo” e do que é “errado”, de como pensar e acolher a especificidade das necessidades de crianças em idade entre 0 e 3 anos. Ao considerar minhas próprias inquietações de professora na creche, percebo que a relação entre arte e educação não é reconhecida e discutida como possibilidade de aproximação da docência com os bem

pequenos. Por isso, adentro nessa pesquisa no campo do possível, nas concepções poéticas e conceituais de autores, pensadores, filósofos e artistas que pensam a criança como corpo brincante, capaz de narrar desenhando e desenhar narrando, que percebem a narrativa das crianças como importante modo de organizar suas experiências vividas assim como eu mesma necessito narrar o meu vivido para tornar inteligível minha experiência no coletivo. Um modo de descrever a si mesmo tanto na visão de adulta que eu sou como na possibilidade do escutar e pensar com as crianças nosso estar junto, nossa coexistência no tempo e espaço da creche.

Convivi com as crianças, como professora da turma, do final de fevereiro a meados de dezembro de 2014. No início dessa caminhada, nos primeiros meses, já buscava interrogar e explorar o tema e o problema de pesquisa, mas muitas outras questões foram surgindo em nossa convivência ao longo do ano. As relações das crianças, entre elas e com os adultos, se complexificava e eu, como professora, também mudava o fazer pedagógico com o grupo a partir dessas relações que emergiam. De certa forma, durante nossa convivência, procurei intencionalmente escutá-las mais e acabei observando mais cenas com algumas do que com outras crianças, mesmo estando ali com todas elas. A turma começou com quinze crianças e, durante o ano, esse número aumentou para 16 crianças, com momentos de saída e entrada de crianças, pois nem todas permaneceram até o final do ano, assim como algumas não frequentaram a creche todos os dias, já que do 0 aos 3 anos não é ainda obrigatória a sua presença. Por isso, optei por observar todas as crianças no grupo, mas destacando algumas cenas e me detendo na descrição de como rabiscavam e as narrativas do vivido daquelas que eram as mais assíduas no período de minha docência e pesquisa.

Optei, ao indicar apenas iniciais, por não divulgar os nomes das crianças para não expor suas identidades, pois mesmo tendo as autorizações dos responsáveis, ainda são crianças pequenas. Além disso, do grupo, cinco crianças já conviviam comigo na turma, pois como a faixa etária nas escolas do município que leciono é levada em conta para divisão das turmas, no caso da turma do Maternal I, de 2 a 3 anos, essas crianças, do ano anterior para o ano vigente, ainda tinham 3 anos, permanecendo na turma. As demais crianças já frequentavam a creche anteriormente, mas não na mesma turma, pois recém haviam completado 2 anos em 2014.

O desafio de, ao mesmo tempo, ser professora e pesquisadora na creche, foi não deixar que a professora ultrapassasse a pesquisadora e a pesquisadora a professora, pois as crianças me mostravam muitas possibilidades de estudo nas relações de linguagem entre elas, comigo e com outros adultos. Cada momento de aprendizagem foi único. Nas conversas informais ou de aproximação com os pais e responsáveis, observei que eles também notavam que as

crianças nos seus processos educativos, estabeleciam muitas relações imaginativas a partir do convívio com a professora adulta e com as demais crianças na creche.

Essa convivência com as crianças e a busca teórica me permitiu desencadear um percurso para descrever os caminhos de uma pesquisa voltada para os desenhos das crianças bem pequenas como uma narrativa (tempo e espaço), como experiência de linguagem inventiva que independe de etapas e idades, pois foi sustentada pelos nossos encontros no cotidiano. Assim, penso que a relevância desse estudo para projetos educativos na creche está em afirmar a importância da formação docente do profissional que convive com bebês e crianças bem pequenas considerar o estudo das dimensões da linguagem a partir da compreensão pedagógica da potência do corpo vivo que pensa e que “se mexe” na creche. Desse modo, podemos desmitificar os saberes e os fazeres na creche apenas como cuidado. Isso implica, na formação profissional, também considerar como importante tarefa da docência o cuidado pelo processo de imaginar no contexto educativo.

Não sei se esse estudo permite compreender os rabiscos e os desenhos na creche, mas procurei encontrar aproximações possíveis do que é narrar da creche a partir do meu vivido com as crianças de 2 e 3 anos, rompendo com concepções hegemônicas de que imaginar e rabiscar possam acontecer apenas oferecendo e observando o previamente determinado pelo adulto, o acabado, o já imaginado e produzido. A ação de brincar não depende só da criança, mas emerge dos encontros e atos nos tempos e espaços de convivência, de como faz e pode fazer, não ignorando a observação, o registro, o planejamento, pois a criança não nasce sabendo brincar, desenhar, rabiscar. Ela brinca e recria ações, imita, fantasia, ficciona, figura, “lê o mundo” com o corpo inteiro, vendo, falando, cantando, movimentando-se entre tantas outras ações que realiza. Explora gestos ao desenhar e se admira com suas descobertas que contribuem para o adulto profissional pensar e interagir com elas nos espaços coletivos de aprendizagens, desde a creche.

A escrita ainda não alcança e nem abrange o que passei a compreender vivendo com as crianças. Mais do que ver como ocorre a ação de rabiscar, me propus a olhar e escutar para refletir esse vivido e, ao fazer isso, compreendi que este estudo pode favorecer os adultos envolvidos no ambiente da creche também a terem um olhar para o modo singular como as crianças realizam seus primeiros traços e marcas para compartilharem suas experiências de pensamento no coletivo. Outro olhar que pode redimensionar a ação pedagógica, ao tornar visível a importância de uma docência na creche comprometida não apenas com uma formação que integre ciência, arte e filosofia, mas, principalmente, com um olhar voltado para a criança bem pequena que já é, aqui e agora, e não apenas irá se tornar no futuro.

Assim, nesse estudo, descrevi, refleti e interpretei, a partir de cenas vividas com as crianças rabiscando, a importância de pensar os verbos imaginar, fantasiar, imitar, descobrir, figurar, corporalizar para explorar narrativas ao escolher os materiais, ao investigar e decidir como e o que narrar. Do estudo desses verbos, surgiram possibilidades de olhar o imprevisto, de perceber de certa maneira o não visto ainda, o silenciado. Enfim, permitiram compartilhar uma experiência de pensamento tecida pelo processo de aprender a narrar para tornar inteligível o vivido com as crianças bem pequenas e propor caminhos possíveis de ações pedagógicas voltadas para a ludicidade, para o poético, para a ação de rabiscar e aprender a narrar desenhando na creche.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A Criança interroga a infância. In: CAMARGO, Ieda (Org). **Sociedade atual: nós e o outro**. Santa Cruz do Sul: LupaGraf, 2013. p.41-50.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.20, n.3, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>.> Acesso em: 20 Jan. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 17-36.

ANDERSEN, H.C. **O patinho feio**. 6 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

APSLEY, Brenda. **João e Maria**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen S. As especificidades da ação pedagógica com bebês. **Ministério da Educação**, ago. 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=docdownload&gid=6670&Itemid=> Acesso em: 10 mar.2014.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra R S. Creche: Uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n.17, p. 75-92, Jan./Jun., 2013.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

BELLI, Roberto; Marques, Cristina. **Chapeuzinho Vermelho**. Blumenau, SC: Todolivro, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.p.197-221.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas**. 2014. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação**

Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em 05 Jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília, MEC, SEB, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em: 17 Set. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.sedas.ce.gov.br/site_fundef/lei9394>. Acesso em: 20 Maio 2014.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura.** Madrid: Visor, 1997.

CALDAS, Waltercio. “Desenhar”. In: DERDYK, Edith. (org). **Disegno, Desenho, Desígnio.** 2. Ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CANINI. **Um redondo pode ser quadrado?** São Paulo: Formato, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento:** ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 4 ed. Porto Alegre, RS: ZOUK, 2010a.

DERDYK, Edith. **Linha de costura.** 2 ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 2010b.

DERDYK, Edith. Desde sempre, sempre desenhei. **Visualidades,** Goiânia, v.11, p.165-171,jul-dez.2013.Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/viewFile/30690/pdf>> Acesso em: 19 Jan.2015

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia.** Lisboa, Instituto Piaget, 1992.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

FRONCKOWIAK, Ângela. **Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2013. 309 f. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2013.

FRONCKOWIAK, Ângela. Como andar sem poesia? A leitura de poemas na Educação Infantil. **Revista Reflexão e Ação**. v. 16. n.1. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2008. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/568/394>> Acesso em: 20 jan.2014.

GALARD, Jean. **A Beleza do Gesto**. São Paulo: EDUSP, 2008.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva na escola infantil. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 223f. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2011.

GOBBI, M. A. Grafismo Infantil: antes de as crianças falarem. In: Ana Lucia Horta Nogueira. (Org.). **Ler e Escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2013, v. 01, p. 78-95.

GOBBI, M. A. Desenhos e fotografias: marcas sociais na infância. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, p.135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/14993>>. Acesso em 14 de Jul.2014.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, Brasil, p.147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425/8646>>. Acesso em 14 Jan.2015.

GOBBI, Márcia; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: Distintas abordagens da produção acadêmica em diálogo com a educação In: LEITE, Maria Isabel. (org). **Ata e desata partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v.20, n.3, p.313-336, jul./set., 2009.

GRINSPUM, Ester. “Do Desenho”. In: DERDYK, Edith. (org). **Disegno, Desenho, Desígnio**. 2. Ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

KELLOGG, Rhoda. **Analisis de la expresion plastica del preescolar**. Madrid: Editorial Cincel, 1979.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas, tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Maria Isabel. “A criança desenha ou o desenho criança? A Ressignificação da Expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos”. In: Ostetto, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. (org). **Arte, Infância e Formação de Professores**. 7. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Ana Maria. **Os três porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Poética do brincar**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Regina. Venha ver o pôe do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. **Signo**. v. 39, n. 66, 2014. Disponível em URL: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4926/3453>> Acesso em 10 jan.2015.

MARQUES, Cristina. **Os três porquinhos**. Blumenau: Todolivro, 2008.

MARQUES, Cristina. **Pinóquio**. Blumenau: Todolivro, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano; do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da criança: Curso Soborne 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEU-PONTY, Maurice. **A Prosa do Mundo**. 4 ed. São Paulo: Cosac, Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. 1. ed São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. A Noção de Sujeito. In: FRIED SCHNITMAN, Dora (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar [1977]. **O método: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha preta**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1982.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OTERO, Regina; RENNÓ, Regina Coeli. **Ninguém é igual a ninguém**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1994.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR online**, v.9 n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/4023/3332>> Acesso em 30 mar.2014.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

POESTER, Teresa. Paixão pelo desenho. Artigo. **Zero Hora**, Porto Alegre, 1996. Disponível em <http://www.subterranea.art.br/textos/paixao_desenho_TP.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

RICHTER, Sandra R.S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 289 f. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.

RICHTER, Sandra R.S. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: Pillar, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RICHTER, Sandra R.S. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICHTER, Sandra R.S. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação: manifestos, lutas e utopias**. Minas Gerais, Caxambú: ANPED, set./ out. 2002, p. 1-15.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 35, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RICHTER, Sandra R.S.; FRONCKOWIAK, Ângela C. A tensão lúdica entre brincar e

aprender na infância. **Patio Educação Infantil**, Ano IX, n. 27, p. 39-41, abril/jun. 2011.

RICHTER, Sandra R.S.; MURILLO, M.; BERLE. Aprendendo com o mundo: ação autônoma e jogo heurístico na educação de bebês. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, 2012. **Anais** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3220/304> Acesso em 20 jan. 2014.

RICHTER, Sandra R.S.; POHLMANN, Angela R. Artes plásticas e educação: a dimensão formativa da errância nos processos de aprendizagem. In: **Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP: Panorama da pesquisa em artes visuais**. Florianópolis: UDESC, 2008, p. 914-924. Disponível em <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/085.pdf>> Acesso em 30 Jan.2014.

ROCHA, Ruth. **O coelho que não era de Páscoa**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ROCHA, Ruth. **Bom-dia, todas as cores!** 3. ed. São Paulo: Quinteto, 1998.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RUSSO, Danilo. De com o ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Sueli Amaral (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2009.

SARMENTO, M.J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27 -60.

SARMENTO, M.J. Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade** (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 28. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

SOARES, N.; SARMENTO MJ; TOMAS C. Investigação da Infância e crianças com investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p.49-64. jan/dez, 2005. . Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>> Acesso em 10 Jun. 2014.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Revista Pro-Posições**. v.22, n.2, p.21-37, maio/ago.2011. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>>. Acesso em 12 Dez. 2014.

STAINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

STERN, Arno. **Iniciação a educação criadora**. Lisboa: SOCICULTUR, 1978.

TARDOS. A; SZANTO. A. O que é autonomia na primeira Infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

TEIXEIRA COELHO. **Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Jornal do MARGS, edição 103, set./out. 2004.

APÊNDICE 1: Termos de Consentimentos

Termo de consentimento informado

À direção da escola

Como integrantes do grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, investigamos a relação entre imaginação poética e processos de aprendizagem das linguagens na infância. Nossos estudos envolvem o acompanhamento de crianças em seus percursos de exploração de diferentes materialidades e linguagens.

Desse grande grupo de pesquisa, faz parte o estudo intitulado NARRAR E DESENHAR: ENCONTROS COM OS COMEÇOS LANGUAGEIROS, o qual busca aprofundar os estudos da aprendizagem da linguagem com as crianças pequenas para contribuir com o campo da educação da infância. A aproximação com as crianças em seu cotidiano contribuirão para o desenvolvimento desse estudo.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2014 conforme o andamento da pesquisa.

O material produzido pelos registros será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicações e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas será feita respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a Dra. Sandra Regina Simonis Richter, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) e Rodrissa Machado Marchi, mestranda em educação do mesmo programa.

- **Rodrissa Machado marchi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 96886705, email: rodriismachado@gmail.com
 - **Sandra Regina Simonis Richter**, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 9956 4191, e-mail srichter@unisc.br
-

Eu, _____, na condição de diretora da _____, autorizo a realização da pesquisa sobre NARRAR E DESENHAR: ENCONTROS COM OS COMEÇOS LINGUAGEIROS, nesta instituição de ensino, coordenada pela professora Sandra Regina Simonis Richter e a mestranda Rodrissa Machado Marchi.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante o recolhimento dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

À participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhuma retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Júlio de Castilhos, __ de ____, de 2014.

Assinatura do educador/funcionário: _____

Assinatura da pesquisadora: _____



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL/UNISC
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais e/ou Responsáveis

Como integrantes do grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, investigamos a relação entre imaginação poética e processos de aprendizagem das linguagens na infância. Nossos estudos envolvem o acompanhamento de crianças em seus percursos de exploração de diferentes materialidades e linguagens. Desse grande grupo de pesquisa, faz parte o estudo intitulado **NARRAR E DESENHAR: ENCONTROS COM OS COMEÇOS LINGUAGEIROS**, o qual busca aprofundar os estudos da aprendizagem da linguagem com as crianças pequenas, para contribuir com o campo da educação da infância. A aproximação com as crianças em seu cotidiano contribuirão para o desenvolvimento desse estudo.

Por isso, solicito sua autorização para: durante as aulas (na qual sou professora) realizadas na Escola de Educação Infantil Dona Doralice, utilizar as imagens (fotografias e vídeos), diálogos e trabalhos gerados nos encontros com as crianças para a minha pesquisa de dissertação de mestrado, apresentações em eventos, publicações em livros e revistas da área educacional, como também na mídia virtual. A utilização do material será com fins acadêmicos de produção e divulgação de conhecimentos no campo de estudos da educação.

A intenção é alcançar resultados que possam contribuir para a formação docente e a melhoria do atendimento institucional da criança em nosso país. Garantimos aos participantes que:

- receberão resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- poderão retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo;
- não terão gastos financeiros com a participação no estudo.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa podem ser contatada da seguinte forma:

- **Rodrissa Machado Marchi**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 96886705, email: rodriismachado@gmail.com
 - **Sandra Regina Simonis Richter**, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 9956 4191, e-mail srichter@unisc.br
-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____ (nome legível do pai, mãe ou responsável pela criança), portador do documento de identidade RG nº _____ ou CPF nº _____ declaro que autorizo a utilização das imagens e produções de _____ (nome da criança) em publicações e apresentações científicas na área da educação, assim como na mídia virtual, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serão realizados, assim como dos benefícios que poderão ser alcançados, todos acima listados. Se possível, solicitamos um telefone de contato da família (residencial ou celular), para futuro contato, se assim for necessário: _____ .

Assinatura do Pai/Mãe ou Responsável



Termo de consentimento informado

Aos educadores e funcionários da escola

Como integrantes do grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, investigamos a relação entre imaginação poética e processos de aprendizagem das linguagens na infância. Nossos estudos envolvem o acompanhamento de crianças em seus percursos de exploração de diferentes materialidades e linguagens.

Desse grande grupo de pesquisa, faz parte o estudo intitulado NARRAR E DESENHAR: ENCONTROS COM OS COMEÇOS LINGUAGEIROS, o qual busca aprofundar os estudos da aprendizagem da linguagem com as crianças pequenas, neste caso especialmente a linguagem do desenho, para contribuir com o campo da educação da infância. A aproximação com as crianças em seu cotidiano contribuirão para o desenvolvimento desse estudo.

Os encontros serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o primeiro semestre e segundo semestre do ano de 2014, conforme o andamento da pesquisa.

O material produzido pelos registros será utilizado para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas será feita respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são:

Rodrissa Machado Marchi, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 96886705, email: rodriismachado@gmail.com

Sandra Regina Simonis Richter, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 9956 4191, e-mail srichter@unisc.br

Eu, _____, autorizo a participação da pesquisa sobre NARRAR E DESENHAR: ENCONTROS COM OS COMEÇOS LINGUAGEIROS, nesta instituição de ensino, coordenada pela professora Sandra Regina Simonis Richter e a mestranda Rodrissa Machado Marchi.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

À participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Júlio de Castilhos, __ de ____, de 2014.

Assinatura do educador/funcionário: _____

Assinatura da pesquisadora: _____