

DA POTÊNCIA NARRATIVA DO DESENHO INFANTIL PARA A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS

THE NARRATIVE POWER OF CHILDREN'S DRAWING FOR THE (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH WITH KIDS

EL PODER NARRATIVO DEL DIBUJO INFANTIL PARA LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA CON LOS NIÑOS

Luciane Germano Goldberg¹
lugoldberg@hotmail.com

RESUMO

Toda criança, antes de escrever, desenha: afirmativa muito comum entre variados estudiosos do desenho infantil. Antes de apreender o código da escrita, a criança inicia um processo gráfico de comunicação e expressão extremamente singular, criando um “alfabeto” plástico próprio. O espaço do papel é, assim, o território das possibilidades narrativas: há sempre algo acontecendo, tecendo realidade e imaginação, no exercício de autoconhecimento e de elaboração das experiências vividas por elas. O que fazemos, nós, adultos e pesquisadores(as), da área da Educação, diante do desenho de uma criança? Reconhecemos o potencial narrativo desses “rabiscos” esboçados no papel? Nos dispomos à leitura e à escuta sensível da narrativa que daí brota? Este artigo propõe um diálogo entre as categorias narrativa, experiência e desenho infantil na composição do “autobiografismo”, o desenho infantil como potente dispositivo de biografização da criança.

PALAVRAS-CHAVE: DESENHO INFANTIL; NARRATIVA; BIOGRAFIZAÇÃO; EXPERIÊNCIA.

ABSTRACT

Every child draws before it writes – a common notion among many scholars of childrens's drawings. Before apprehending the code of writing, the child will initiate a graphic process of communication and extremely singular expression, creating a plastic “alphabet”. The space of paper is the territory of the narrative: there is always something happening, weaving reality and imagination, in the exercise of self-knowledge and elaboration of experiences lived by them. What do we, adults and researchers, from the area of education, face the drawing of a child? Do we recognize the narrative potential of these “scribbles” in the paper? Do we have the reading and the sensitive listening of the narrative that springs from it? This article proposes a

¹ Universidade Federal do Ceará

dialogue between the narrative categories, experience and drawing of children in the composition of “autobiografismo”, the children’s drawing as a potent device for their biographization.

KEY WORDS: CHILDREN’S DRAWING; NARRATIVE; BIOGRAPHY; EXPERIENCE.

RESUMEN

Cada niño, antes de escribir, dibuja: muy común afirmativa entre varios eruditos del dibujo infantil. Antes de captar el código de escritura, el niño inicia un proceso gráfico de comunicación y expresión extremadamente singular, creando un “alfabeto” plástico. El espacio del papel es así el territorio de las posibilidades narrativas: siempre hay algo sucediendo, tejiendo la realidad y la imaginación, en el ejercicio del autoconocimiento y la elaboración de experiencias vividas por ellos. Qué es lo que nosotros, los adultos y los investigadores, del área educativa, afrontamos el dibujo de un niño? Reconocemos el potencial narrativo de estos “garabatos” esbozados en el periódico? Tenemos la lectura y la escucha sensible de la narrativa que surge de ella? Este artículo propone un diálogo entre las categorías narrativas, la experiencia y el diseño infantil en la composición del “autobiografismo”, los dibujos de los niños como un potente dispositivo para la biografización del niño.

PALABRAS CLAVE: DIBUJO INFANTIL; NARRATIVA; BIOGRAFIZACIÓN; EXPERIENCIA.

INTRODUÇÃO

Com certeza, a liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.
Manoel de Barros

Este texto reflete teoricamente sobre a relação entre experiência, narrativa e desenho infantil, eixos fundamentais que compõem o “autobiografismo” (GOLDBERG, 2016) enquanto processo de figuração de si, processo importante para dar sentido à existência humana, especialmente na infância.

Enquanto arte-educadora, professora de arte há mais de 20 anos, consciente do valor que o desenho tem para a formação humana, sempre me preocuparam aqueles que não sabiam desenhar, ou melhor, que afirmavam não saber – pois hoje compreendi que não existe o “não sei desenhar”, existe um processo importante de desenvolvimento que foi interrompido, geralmente na infância, durante o processo

de alfabetização, e que nunca mais foi retomado, causando uma lacuna para essas pessoas.

Na busca de saber por que as pessoas não desenhavam fui pesquisar sobre o ensino de arte do Brasil e acabei por encontrar em algumas bibliografias da área menção a um “bloqueio do desenvolvimento gráfico infantil” e foi aí que descobri que o desenho infantil era muito mais importante para o desenvolvimento de uma criança do que eu poderia imaginar.

Com o tempo, enquanto pesquisadora, quis ir além da sala de aula formal, da escola e da universidade, quis ir ao encontro daqueles que urgentemente precisavam se expressar, aqueles que foram e são silenciados socialmente e acabei por me dedicar ao trabalho e pesquisa com crianças em acolhimento institucional², e crianças em situação de vulnerabilidade social³.

Está certo que todos nós precisamos dar corpo, representar, dar sentido e significado à nossa existência e que a arte e o desenho podem proporcionar esse processo, pois se o desenho, segundo Derdyk (2007, p. 21), possui uma qualidade expansiva enquanto linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo, assim, pode-se convir que seja um elemento potencializador da formação humana.

Dessa forma, este texto se insere no esforço teórico de defender essa afirmativa, trazendo o desenho infantil como expressão autobiográfica da criança – meio privilegiado de elaboração e figuração de si na infância. Para introduzir essas reflexões, inicio a seguir um breve diálogo entre desenho, experiência e narrativa.

“HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE ÀS VEZES PARECEM QUE SÃO INVENTADAS⁴”: DO DESENHO, DA EXPERIÊNCIA E DA NARRATIVA

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia [...] o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia [...] Mas o desenho, da mesma forma que as artes da palavra, é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência.

Mario de Andrade

2 Para aprofundar mais, ler GOLDBERG, 2016.

3 Projeto de extensão e pesquisa “Ateliê do Iprede: experiência estética na primeira infância”.

4 Os títulos entre aspas são trechos de poesia de Manoel de Barros (BARROS, 2010).

Na história da humanidade, a relação do desenho com a palavra, na elaboração de narrativas, existe desde a era da pré-história. O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere. Grosso modo, a própria escrita é também um desenho, pois o que dizer da caligrafia japonesa e dos hieróglifos egípcios, por exemplo?

Derdyk (2007, p. 23) traz apontamentos históricos que ilustram com propriedade que as primeiras grafias se originaram do desenho, que “[...] em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os hieróglifos, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento”.

Muitas ideias surgem de esboços e rascunhos num pedaço de papel, como planos e projetos. Tudo, algum dia, foi desenhado e projetado por alguém, “a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade” (Id, p. 37). Desenho é forma e comunicação, portanto também designa apropriação, conhecimento do mundo.

Antes dos registros fotográficos, eram os desenhos, rascunhos e esboços provenientes do olhar dos(as) pesquisadores(as) que nos permitiam desbravar o desconhecido e a apropriação das diferentes culturas e lugares do mundo. O sensível e o racional operam juntos no interior do ser e o processo de criação deriva da relação que se dá entre essas instâncias, “desenhar, portanto, antes de ser uma capacidade de expressão, é um ato de consciência” (WOLNNER, 2007, p. 59).

O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões. Alguns autores dizem que o desenho pode incorporar “uma narrativa visual do cotidiano” ou mesmo “confissões pessoais” (SALLES, 2007, p. 43), portanto um desenho, se visto de modo isolado, perde seu valor heurístico, deixa de apontar para descobertas sobre o ato criador. Dessa forma, podemos perceber que há sempre um “processo” quando se trata de desenhar, um antes, um durante, um depois, impregnado de uma série de aprendizagens cognitivas que derivam do imaginário de quem está desenhando e de suas experiências.

Sobre a narrativa, Bruner (1997) nos coloca que se caracteriza por uma ação de contar uma história, sendo importante para organizar e significar a experiência, ou seja, dar uma forma e uma temporalidade aos eventos vividos inseridos dentro de uma determinada cultura. Para o autor, é da ação humana a busca de significado dentro da cultura, espaço em que os desejos e as ações são sempre intermediados por meios simbólicos, sendo a linguagem elemento importante para a elaboração desse sentido e significado contextualizado (BRUNER, 1997, p. 29). Ele afirma:

Talvez sua [da narrativa] propriedade principal seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou fábula (BRUNER, 1997, p. 46).

Assim, o autor vai afirmar a importância do enredo, o qual configura a narrativa e a importância da relação entre os personagens que compõem o enredo. Ele defende a importância da sequencialidade singular da história para a organização mental, e para a significância dela.

Bruner (1997) busca compreender como acontece a aquisição da linguagem pela criança e para nós, aqui, em que o foco é justificar que a criança possui a habilidade e a capacidade narrativa desde cedo e que, portanto, seus relatos, suas narrativas, orais, gráficas e escritas devem ser levadas em conta; o autor colabora ao afirmar que, desde cedo, a criança já possui um rico arsenal de ferramentas narrativas. Ele afirma que “é o impulso para construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (BRUNER, 1997, p. 72). Logicamente, a interação e a assistência com os adultos, assim como o contato constante das crianças com as histórias ajudam na compreensão e, posteriormente, na produção de histórias. Fato este confirmado pelos estudos de Macedo e Sperb (2007).

Para a aquisição da linguagem na elaboração de uma narrativa, a criança deve, então, dispor de capacidades importantes, como a de “agenciamento”, “linearização” ou “sequencialidade”, conexão cultural com o que determina a sociedade em que se está inserido, o que Bruner (1997), chama de “canônico” e, por fim, precisa de um “narrador”, de uma “voz”. E assim podemos observar que, mesmo o autor tratando da linguagem escrita, podemos facilmente transpor essas questões para o desenho, pensando que ao desenhar a criança cria também uma linguagem composta de símbolos gráficos, de uma grafia própria que também constrói significados por meio da simbolização, que possui um enredo e personagens, elaborando, em seu caráter sintético, toda uma narrativa – o poder condensador do desenho: uma única imagem contém toda uma história.

Santos (2010, p. 19) defende o desenho da criança como uma narrativa gráfica, como uma “ação inventiva de cambiar experiências, sendo por isso um modo particular de tecer fios na história, configurando-se como processo afetivo e cognitivo de comunicar-se na temporalidade” e que nesse exercício figurativo a criança ensaia experiências de autoria, marcando sua presença na cultura: “a criança, quando desenha, comunga – e testemunha – com os outros sua existência humana” (Id. p.

22). A criança quando desenha revive o vivido e o veste de sentidos, dá visibilidade à experiência, forma plástica no espaço do papel, incorporando o que a autora chama de elaborar uma “razão existencial” para o que está sendo representado.

Continuando o diálogo com Santos (2010, p. 25), nesse processo de desenhar a criança joga com o tempo pela ação imaginativa e inventiva, tanto quanto se permite atuar e representar diferentes papéis. Cria intimidade com o mundo, apropria-se dele e essa apropriação se dá pela narrativa, pela “miniaturização do mundo”, que seria, segundo a autora, uma condensação do vivido em uma “superfície miniaturizada” (Idem, p. 25) – seus “mundos de vida” no espaço de um papel! Em suas palavras: “a ação de miniaturizar o mundo no suporte amplifica a experiência vivida porque ao mesmo tempo em que a criança traz a imensidão do mundo, ela o condensa para imprimi-lo na superfície sensível”. Concluindo, “a ação narrativa de desenhar é literalmente pensamento plástico”, sendo o desenho um ato lúdico inventivo de auto-organização e autoafirmação.

Para ilustrar essa narratividade gráfica de um desenho infantil e a influência da cultura sobre a narrativa infantil, compartilho com você, como exemplo, o desenho de uma criança de 8 anos, realizado em Nantes (França), numa escola de periferia, onde cheguei a realizar algumas atividades em torno do autobiografismo. Eu havia lido com as crianças em uma escola popular, a qual visitava semanalmente, um livro chamado “La première fois” (A primeira vez), livro muito sensível que narrava uma série de fatos importantes que aconteceram pela primeira vez na vida de um menino, como a primeira vez que nasceu, que deu um beijo numa menina, etc. Para motivá-los na realização dos seus desenhos, meio que sem perceber, compartilhei com as crianças a primeira vez que eu tinha visto meu pai chorar, que foi quando eu estava indo embora do sul do país para o nordeste e que moraríamos muito longe, ou seja, nos veríamos muito pouco.

Ao compartilhar meu relato eu não havia levado em consideração, no momento, de que a maioria das crianças da sala eram estrangeiras, as quais, certamente, já haviam vivido situações semelhantes, de separação dos seus familiares. Depois que contei minha história às crianças, elas foram desenhar. Quando observei, Hashid estava numa sala vizinha, que tinha comunicação com a sala de aula. Fui ver por que tinha se deslocado do grande grupo. Hashid chorava copiosamente sobre o desenho, eu imediatamente fiquei muito preocupada, perguntei por que chorava, foi quando ele me explicou que a primeira vez que ele tinha visto a avó e o pai chorarem foi quando partiram do Marrocos. Ele, o pai, a mãe e os irmãos migraram do Marrocos para a França e a avó e os demais familiares ficaram.

O desenho a seguir é a narrativa gráfica desse acontecimento – ele e o pai no carro, partindo, e ao fundo a avó acenando tchau. Todos possuem expressões tristes

e estão chorando o grande e difícil momento dessa despedida (Figura 1). Eu disse a ele que se estivesse muito difícil não precisava continuar o desenho, foi quando ele sabiamente me olhou e disse: “Eu vou continuar o desenho porque faz parte da minha história”. Hashid chorou o resto da manhã, até o momento da partida, em que não o vi mais. Não se pode fugir da nossa própria história.

Figura 1 – desenho Hashid de 8 anos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Um acontecimento importante da minha história de vida veio à tona e acabou por tocar, afetar aquelas crianças que haviam vivido situações semelhantes, de despedida dos familiares nos países de origem. Por eu ser estrangeira e por ser o elo motivador para eles contarem suas histórias, quer dizer, eu desenhava episódios da minha vida e contava as minhas histórias para eles e depois eles faziam o mesmo, desenhavam e depois contavam sobre o desenho em sala, para o grupo. Nunca esqueci esse momento, pois me senti extremamente responsável pelas consequências derivadas dessa intervenção biográfica. No entanto, foi nessa intersecção de fatos biográficos semelhantes, entre mim e as crianças, nossa estrangeiridade, que os fatos biográficos deles vieram à tona. Crianças sem essa vivência, sem essas lembranças não trariam essa narrativa em seus desenhos. Assim, houve uma influência detonadora, no entanto, havia um conteúdo biográfico latente na vida deles que dialogou com a minha. Não foi somente Hashid que narrou episódios de despedida de seus países em seus desenhos, mas várias crianças, que retrataram a partida de seus países em navio.

Continuando sobre a narrativa, importante dialogar, ainda que sucintamente, com Ricoeur (2010). Para o autor, a identidade narrativa está ligada a uma refiguração do si-mesmo que se dá “pela aplicação reflexiva das configurações narrativas” (RICOEUR, 2010, p. 419), o que também confere à narrativa um poder de construção

do eu por meio de refigurações elaboradas, por histórias verídicas ou fictícias, que o sujeito conta sobre si mesmo.

O autor afirma que “essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas” (Id.). Segundo ele, esse “si”, de si-mesmo, não é o si narcisista e egoísta, mas o que ele define como “si do conhecimento de si”: “o si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada” [...] “ora, uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura” (p. 419). A esse “si do conhecimento de si” ele dá o nome de “ipseidade”, que é individual e ao mesmo tempo coletivo.

Para Ricoeur (2010) uma simples sequência de frases de ação não caracteriza uma narrativa. É preciso que haja uma “ordem sintagmática”, ou seja, que, além do encadeamento sequencial desses agentes/ações, haja uma significação, que haja uma “intriga”, elemento, segundo ele, fundamental para a elaboração de uma narrativa, pois se constitui do fio condutor da relação entre tempo e narrativa. Porque ao falarmos de narrativa, não podemos nos esquecer de sua relação com o tempo! E o tempo, para o autor, não se enquadra numa definição de tempo linear e ordinário, mas na sua capacidade evocativa de um tempo sentido e vivido. Há o tempo dos relógios, a convenção das horas, mas o tempo vivido, sentido, experienciado, é subjetivo, é pleno de “devir” (ser-por-vir, tendo-sido e tornar-se presente) e de potencialidades projetivas, é praticamente uma categoria existencial.

O autor em questão define três fases (imbricadas) da narrativa, que se configura em um círculo hermenêutico, situado na criação literária, que vou narrar aqui de forma muito simples e sucinta para contextualizar: Mímesis I, II e III, em que a intriga é elemento chave para seu desenvolvimento. A atividade mimética, segundo Passeggi (2008, p. 48, *in* OLINDA, 2016) opõe-se ao mimetismo, no sentido de cópia fiel, definindo-se como uma imitação ou representação de uma ação que se autonomiza em relação ao modelo inicial, recriando-o. A Mímesis I corresponde à pré-figuração narrativa. Seria o mundo como existe enquanto observado pelo narrador, ou seja, o mundo real da ação.

Já Mímesis II é a fase da configuração narrativa, ele afirma que “abre-se o reino do como se”, caracteriza-se como mediadora entre os acontecimentos e a história narrada, ela transforma os acontecimentos em narrativa, por meio da intriga, no exercício de “configuração” que, graças ao “ato reflexivo”, pode ser traduzida num “pensamento”, que faz com que a narrativa seja compreendida. É nessa fase que o autor dá uma forma narrativa aos acontecimentos por meio da elaboração da intriga, criando sentidos, configurando, dando uma “figura” ao vivido, organiza a experiência dentro de uma temporalidade capaz de ser acompanhada pelo outro – é o ato de narrar, o ato de elaborar a narrativa.

Em Mímeses III, dá-se a refiguração narrativa, onde vamos ter o diálogo dessa narrativa com o “leitor”, aquele que vai completar o significado. Eu diria que é o momento de experiência estética do espectador, é o momento em que “a narrativa alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir” (p. 123). Assim, em três etapas, Pré-figuração Configuração e Refiguração, a narrativa cumpre um ciclo, sendo a leitura vivenciada e na prefiguração, o “término da obra”, para Ricoeur (2010). Este é o momento em que se atribuem sentidos próprios e pessoais à narrativa, o que demanda uma “estética da recepção”, uma capacidade de acolhimento, sentido e referência com o que está sendo lido, ou seja, é preciso que o leitor tenha uma “bagagem” que lhe permita “ler” a narrativa e atribuir novos significados a ela.

Ao pensarmos sobre o desenho infantil, antes de a criança desenhar, ela vivencia e experimenta uma série de situações em seu cotidiano: interage, dialoga, troca, sente, realiza atos e manifesta aprendizagens latentes que, no ato de desenhar, ela elabora em uma narrativa gráfica, ou seja, ela configura esse vivido, organiza a experiência numa figura que representa e interage num determinado contexto, por meio de símbolos singulares. Na última instância desse ciclo narrativo, ela apresenta sua narrativa gráfica aos pares e aos adultos, momento em que, dependendo do interesse, da interação e do diálogo instaurado esse desenho será “lido”, ou seja, interpretado. Todo desenho guarda uma história a ser contada, que pode estar visível em signos, ou não, o que vai depender do nível gráfico em que a criança se encontra.

Estamos preparados para receber e ler o desenho de uma criança? Qual a capacidade de acolhimento do adulto diante dessa representação gráfica? Percebemos a potência narrativa dessas expressões gráficas, dessas figuras no papel? Dialogamos com a criança para entender melhor suas figuras e saber mais do que ela nos quer mostrar, contar?

No desdobramento do que seria a narrativa temos a experiência como o elemento provedor, ou seja, a narrativa objetiva organizar e dar uma forma e significado para uma experiência, para o que foi vivido, mas, afinal, o que seria uma experiência? Tomando o desenho há pouco apresentado, vemos claramente a organização da experiência derivada da partida do país de origem e, por consequência, a despedida dos familiares. A partida, a despedida é a experiência, “o que” aconteceu com a criança; o desenho realizado é a narrativa gráfica desse acontecimento, a organização e a representação do evento para a criança, que no momento do desenho revive a experiência para poder desenhá-la.

Para Dewey (1975, p.14) “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Assim, o autor entende a experiência como um modo de existência da natureza, que se define por meio da interação entre seus elementos que ao interagirem

modificam-se mutuamente. Ele aponta como experiências humanas essenciais a reflexão e o conhecimento. No processo de interação do ser humano com o mundo, ele vai tendo várias experiências, aquelas enquanto bebê, como a fome, a sede, a dor, o mal ou bem-estar, por exemplo, as quais ele tem, mas ainda não as conhece, que ele afirma como fenômenos da natureza; as experiências derivadas do desenvolvimento de uma ação consciente, ou seja, derivam em conhecimento, que ele aponta como expressão da inteligência humana e por fim as experiências indefiníveis, que vão além das objetivas.

Por considerar que a experiência é o cerne da relação do ser humano com o mundo, ele afirma que a vida é um “tecido de experiências de toda sorte”, que não podemos viver sem “estar constantemente sofrendo e fazendo experiências” e que, portanto, “vida, experiência e aprendizagem não se pode separar” – vivemos, experimentamos, aprendemos (DEWEY, 1975, p. 16). É aí então que o autor define o que seria uma experiência educativa, que está diretamente ligada à capacidade de reflexão, o que é extremamente importante para atribuímos significados mais profundos à vida (!). Em suas palavras:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades não percebidas. Toda vez que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (DEWEY, 1975, p.17).

Outro autor que aprofunda a definição de experiência é Larrosa (2002). Para ele a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Ele compartilha conosco origens da palavra: provém do latim *experiri*, provar (experimentar) e seu radical, *periri*, de perigo, a raiz *per* designa uma ideia de travessia, assim experiência estaria diretamente ligada à educação quando pensamos que ela proporciona a formação e a transformação, pois ela é adquirida a partir das nossas respostas àquilo que nos acontece, imprimindo sentidos e significados aos acontecimentos, portanto “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Ele fala de experiência, situando-a a partir das palavras que possuem o “ex, de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de ex-istência”. Estes termos dialogam com a relação com a criança, a alteridade e com a questão do autobiografismo, de grafar a existência pelo desenho para significar a vida. Em suas palavras: “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma

forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2012, p. 25). Vai ao encontro das definições de Dewey (1975) quando afirma que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo uma espécie de mediação entre ambos.

Retornando à narrativa, sendo ela uma forma de organizar a experiência, ela se configura como elemento fundamental para a formação humana, para produzir sentidos sobre o mundo a partir do vivido, para o fortalecimento de si e das possibilidades de expressão e de identificação desde a infância pois, como nos coloca Passeggi e Rocha (2012, p. 402):

É com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades. E é justamente por seu caráter aberto e transitório que a narrativa torna-se esse modo privilegiado para se aprender e se compreender a permanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e diversificados. (Passeggi e Rocha, 2012, p. 402)

De Conti (2012, p. 150) nos coloca que a habilidade de narrar experiências pessoais desenvolve-se nas crianças entre 24 e 36 meses de vida, inicialmente dependentes do suporte do adulto, e que a autonomia para narrar histórias pessoais é atingida em média aos 9 ou 10 anos de idade. Sobre a narrativa de crianças em situação de sofrimento psíquico, a autora considera que “a necessidade de narrar, ou criar ficções históricas, tem função elaborativa em relação às angústias e medos, sendo a narração uma resposta humana ao medo, ao terror e à angústia primitivos” (p. 151).

A narrativa (auto)biográfica em 1ª pessoa, mais especificamente, a narrativa de vida da criança realizada por meio do desenho, ao relacionar essa perspectiva do ato de desenhar com a atividade biográfica, nos revela que há uma natureza similar, que dialogam nesse processo representativo do ato de se contar, de se constituir por meio da narrativa. Delory-Momberger (2012, p. 42) nos diz sobre a atividade biográfica:

Não se pode mais restringir-se apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado, mas diz respeito a uma atitude mental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de modo constante, na relação do homem com o seu vivido e com o mundo que o cerca. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 42)

É o caráter processual que instaura esse potencial, que é maior e mais complexo, pois vai reunir uma série de operações no ato de autobiografar-se, “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43), portanto, além dos desenhos, registros de

outra natureza como fotográficos, de vídeo, entre outros, nos auxiliam a “apreender” esse processo, essa complexidade, essas operações, “pelas quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade” (Id.), que, no caso, seria existir, ser si mesmo, elaborar-se, constituir-se.

Pensando o desenho como uma “ação narrativa”, Santos e Richter (2010) defendem que a narração gráfica é um momento híbrido entre o visível e o não visível, ultrapassando o tempo, o que caracterizaria o desenho como um “pensamento em ato” que torna inteligível a experiência da criança no e com o mundo:

A ação de desenhar é uma possibilidade narrativa de constituição do humano que emerge alicerçada tanto na contingência de testemunhar experiências no e com o mundo quanto no interesse de compartilhá-las com os outros. Trata-se de um processo simultaneamente afetivo e cognitivo que vincula interação e enunciação e que, para ser significado e compartilhado, não apenas comunicado exige considerar as condições artesanais do vivido (SANTOS e RICHTER, 2010, p. 2).

As autoras corroboram o fato de que o ato de desenhar é extremamente complexo, constituindo-se de um processo e que a escuta não pode ocorrer de forma isolada da multiplicidade do vivido no coletivo (Id. p. 6). Elas defendem o desenho como “ação”, tanto quanto salientam a importância da fala que acompanha o desenho, estando para além da imagem, caracterizando-se como uma encenação. Assim, é preciso mais do que “ler” as imagens, mas estar atento a essa encenação durante o ato de desenhar, havendo muitas informações importantes sobre a criança e seu mundo circulando em torno do ato de desenhar.

Sarmiento (2011, p. 27) chama nossa atenção para a expressão “ouvir a voz da criança”, que segundo ele denota uma preocupação teórica, epistemológica e política que considero pertinente compartilhar aqui. No âmbito teórico “as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”. Dessa forma, ele resgata a perspectiva da criança como ator social e ser de direitos.

Interessante destacar que quando o autor supracitado refere-se ao fato de que a expressão “ouvir a voz das crianças” não designa necessariamente ao “escutar” a voz propriamente dita das crianças, pois esta voz se exprimiria quase sempre no silêncio, ou seja, as crianças se utilizam de diversas e múltiplas outras linguagens para se comunicarem. Dessa forma, “ouvir a voz das crianças” designa uma postura dialógica perante elas, atenta às suas diversificadas formas de expressão. É nessa constatação que Sarmiento (2011, p. 28-29) defende que:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede

a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p. 28-29)

Assim, o desenho que nos interessa aqui não é o desenho profissional, nem o desenho científico. Não é também o desenho artístico, de aprendizagem de técnicas e temas das artes visuais, mas um desenho que se quer espontâneo, pessoal, um desenho que se quer (auto)biográfico. Um desenho que, por ser biográfico, incorpora em si uma narrativa, uma história a ser contada, sobre a própria criança autora do desenho. Também não interessa um desenho induzido ou condicionado pelo adulto, e sim o desenho espontâneo, que potencialize o traço individual de cada criança, assim como o acesso ao seu mundo interior.

No recorte desta paisagem tão complexa busco evidenciar o desenho infantil não somente como um recurso metodológico de acesso à “fala” da criança, mas como elemento motriz de desenvolvimento e da constituição de si, como uma linguagem, uma narrativa de vida, que deve ser estimulado e preservado como elemento de expressão valioso e singular:

Porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas (MOREIRA, 2009, p. 20).

A criança que desenha geralmente “se conta” no espaço do papel, narra visualmente suas vivências e experiências, dando forma e conteúdo ao seu existir no mundo; dessa forma, o desenho é narrativo e figurativo. Vejamos o que dizem os autores abaixo:

Os desenhos infantis são, portanto, palavras; ao desenhar, a criança expressa coisa bem diferente do que sua inteligência ou seu nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem (PORCHER, 1973, P. 108).

O grafismo infantil [...] é, sobretudo narrativo e figurativo. Assim que descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, a criança contenta-se geralmente em desenhar objetos e não recorre com frequência à abstração (MÈREDIEU, 1997, p. 38).

Muitas vezes vemos a criança mostrando seus desenhos aos adultos que nem sempre param para ver e ouvir, que muitas vezes não dão atenção a esse momento, sem perceber que ali, naquele simples papel, há todo um universo a compreender. Se o adulto ouvisse e visse verdadeiramente as produções gráficas e os relatos orais, gerados no espaço do desenho, saberia tantas coisas sobre as crianças que nunca imaginaria, pois “para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe” (WILDLÖCHER, 1971, p. 18).

É preciso dar atenção consciente às crianças, dialogar e ouvir o que elas têm a contar, como percebem o mundo e como se veem nesse mundo e o desenho infantil se configura como elemento privilegiado de expressão e de representação, sendo, portanto, elemento de extrema importância àqueles que desejam pesquisar questões relacionadas ao universo infantil. A seguir, diálogos sobre o desenho infantil e sua importância para a formação da criança.

“INVENTO PARA ME CONHECER”: DO DESENHO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CRIANÇA

Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir.
Edith Derdyk

Aqui nos voltamos a um desenho em particular, o desenho das crianças. Uso a expressão “em particular” porque se trata de um desenho diferenciado, que passou a ser objeto de estudo da ciência quando a criança ganhou visibilidade enquanto ser único e singular diferenciado do adulto. Pois bem, quando a criança é “descoberta”, volta-se também o olhar para as suas expressões, para sua forma distinta e peculiar de representar a si e ao seu mundo. Nesse prisma, o desenho infantil desponta como um elemento importante a ser pesquisado, pois muitos estudiosos constataram ser uma linguagem muito rica e importante para a criança.

Segundo pesquisas realizadas por Herbert Read (2001), o interesse pelo desenho infantil, como objeto de estudo, iniciou com John Ruskin (1857), Ebenezer Cooke (1885), Corrado Ricci (1887) e, principalmente James Sully (1895), o qual ensaia as primeiras definições teóricas sobre o desenho infantil. Inicialmente, tais estudos seguiram uma linha evolucionista, aproximando as representações gráficas infantis dos fenômenos da ‘cultura primitiva’ e já propondo distinções entre os diferentes estágios de desenvolvimento (READ, 2001, p.129).

Cox (1995) afirma que Corrado Ricci, em 1887 “deflagrou o interesse pelo desenho infantil” ao trazer um olhar diferenciado sobre as produções infantis, identificando sua peculiaridade e distinção do desenho do adulto. Esses interesses iniciais deram origem ao estudo do grafismo infantil de forma mais intensa e sistemática

por muitos autores em diferentes momentos históricos, chegando a formar correntes de pensamento a respeito de como o desenho infantil “evolui” dos primeiros rabiscos da criança, em torno de 1 ano de idade, ao realismo da arte do adolescente.

É com base na obra de Lowenfeld e Brittain (1970) que tomei conhecimento mais aprofundado sobre o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), conhecimentos estes que foram incorporados por Cleusa Peralta-Castell (2012) e que chegaram a mim ainda no período da graduação em Artes Plásticas, conforme já compartilhei nesta tese. Assim, essas ideias e teorias são a base do conhecimento que passei a elaborar sobre o desenho infantil, dialogando posteriormente com autores como Luquet (1984), Arnheim (1980), Mèredieu (1997), Kellog (1985), Cox (1995), Derdyk (1989, 1990, 2007), Iavelberg (2008) e atualmente com Sarmiento (2011), entre outros.

Há uma grande corrente de estudiosos do desenho denominados “desenvolvimentistas”, “espontaneístas” e “autodidatas”, representados por Viktor Lowenfeld, Florence de Mèredieu, Georges Luquet e Rhoda Kellog, por exemplo, que se enquadram no que chamamos de Escola Nova ou Renovada, momento em que se descobre o desenho como objeto de estudo psicológico da criança, tendo como base as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (IAVELBERG, 2008, p. 20).

Tais autores fizeram estudos longitudinais (acompanhando a mesma criança em todo seu desenvolvimento gráfico até a adolescência), estudos culturais (acompanhando desenhos de uma grande quantidade de crianças na mesma faixa etária em diferentes culturas, em países do mundo) e estudos em ateliê (acompanhando desenhos provenientes de atividades de ateliê). Eles concordavam no fato de que toda criança começa a desenhar espontaneamente, de forma autodidata e que, se não forem interrompidas durante o processo do grafismo, que vai dos primeiros traços do bebê (início a partir de 1 ano de idade) até o desenho realista do adolescente terão concluído as fases fundamentais importantes para esse Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI).

O estudo desses autores contribuiu para uma categorização de fases que tendem a se repetir em elementos semelhantes expressos pela faixa etária, mas que depois foi observado que não eram estanques e nem encerradas na idade, o que veio a denotar um “processo”, que tem variações derivadas de questões individuais (cognitivas, afetivas, emocionais, etc.), sociais e culturais. Ou seja, há traços que se assemelham e permitem essa identificação, mas não podem ser considerados como “camisas de força”, como fases fechadas em faixas etárias.

O que se constata, em grande parte da bibliografia sobre o assunto e, a partir da minha experiência como educadora, é que a criança para de desenhar muito cedo, por variados motivos, mas principalmente pela falta de conhecimento das pessoas ao seu redor. Dessa forma, muitas crianças deixam de encontrar um modelo próprio

de representação, o seu jeito de desenhar, o seu traço, o seu estilo pessoal, a sua linguagem.

Toda criança “se conta” ao desenhar, ao representar, ao simbolizar a si e ao seu ambiente exterior, narrando fatos, histórias e revelando aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos por meio da linguagem gráfica. Para Duarte Júnior (2002), a atividade artística da criança representa uma forma de organização de suas experiências, pois, por meio delas (desenho, música, pintura e teatro), “a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo” (p. 112). Dessa forma, ela busca um sentido geral para sua existência no ambiente no qual está inserida, levando a maior autocompreensão e identificação com aquilo que produz (p.113).

Se há esse caráter de autoconhecimento, de construção de conhecimento sobre o mundo ao redor, de organização das experiências vividas, de criação de um sentido existencial no ato de desenhar, podemos dizer que a criança elabora narrativas de si, organizando seus símbolos e signos no papel. Segundo Moraes (1985) apud Derdyk (1989), [o desenho] “É menos uma técnica ou meio expressivo e muito mais um modo de comportar-se, por exemplo, fazer aflorar um certo intimismo do artista, um tom confessional, como se desenho fosse um diário” (p.43). São exatamente esses aspectos que compõem o autobiografismo. A arte, seja por meio do desenho, das histórias, da dramatização, entre outros, constitui-se num meio eficaz de acesso à criança e seu universo, pois:

As produções das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com o que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento (LOWENFELD & BRITTAIN, 1970, p. 50).

Sarmiento (2011) dialoga com essa perspectiva de que o desenho é um “objeto simbólico”, que são mais do que processos biopsicológicos do desenvolvimento da criança, mas pelo qual perpassa a interpretação, a inteligibilidade do mundo, desta forma “os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” (p. 40).

Assim, o desenho infantil se configura num espaço de acesso a esses símbolos produzidos pela criança que muitas vezes não encontram caminhos de expressão no discurso oral. Tais símbolos são de extrema importância para a promoção das experiências e vivências adquiridas, pois:

Os símbolos são polissemânticos e polivalentes, aparando-se também no referencial significativo que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores dos comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas (LAPLANTINE & TRINDADE, 2003, p. 22).

Mèredieu (2004) afirma que a linguagem gráfica infantil se caracteriza como um modo de expressão próprio da criança, podendo constituir assim “uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe” (p.14). Continuando, a autora confirma que a criança possui um repertório de signos gráficos: “signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade” (p.14). Assim, é como se a criança possuísse um “vocabulário plástico” que constitui uma “verdadeira gramática dos signos básicos do desenho”. Para a autora o grafismo infantil é narrativo e figurativo; sendo assim, tais desenhos narram e procuram transmitir mensagens do universo em que a criança está inserida (GOLDBERG, 2012, p. 62).

Gobbi (2002) vem desenvolvendo importantes pesquisas com crianças pequenas na área das Ciências Sociais e da História. A autora vem estudando o desenho infantil atrelado à oralidade para estudos sobre educação e educação infantil no sentido de “afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas” (p. 73). Por se tratar de uma expressão particular da criança, pesquisar a partir do desenho infantil requer uma série de cuidados que vão desde um conhecimento básico a respeito do grafismo infantil, como ele se manifesta nas diferentes idades.

Como já mencionado, a primeira etapa da evolução do grafismo, segundo Lowenfeld & Brittain (1970), entre outros autores, as “garatujas”, são os primeiros rabiscos, onde a criança experencia puro movimento e tem grande prazer. Estes rabiscos não querem representar nada além de puro movimento:

Os primeiros rabiscos de uma criança não têm como objetivo a representação. Constituem uma forma de atividade agradável na qual a criança exercita seus membros, com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro. É uma experiência fascinante fazer surgir alguma coisa visível que não existia antes (ARNHEIM, 1980, p. 162).

Nesse caso, é essencial recorrer à oralidade, conversar com a criança enquanto desenha ou depois, sobre o desenho, pois por mais que não haja representação pode haver intenção e troca de informações sobre os mais variados temas vivenciados pela criança. Segundo Gobbi (2002), o desenho conjugado à oralidade pode:

[...] resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (p. 73).

Outro aspecto importante ressaltado pela autora a respeito da conjugação da oralidade com o desenho diz respeito ao auxílio que a oralidade pode trazer ao pesquisador adulto que, muitas vezes, traz questões que não são facilmente identificáveis no desenho, que requerem uma leitura visual, o que contribui para “a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (p. 74). Por isso dialoguei muito com as meninas-flor sobre seus desenhos e, sempre que possível, sempre que elas estavam de acordo registrei esses diálogos em vídeo, o que compartilharei com você mais adiante.

Sobre a fala da criança enquanto desenho, Sarmiento (2011, p. 53) afirma que frequentemente o desenho é acompanhado de verbalizações das crianças, desta forma:

Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são coconstitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. [...] O estudo da produção infantil e não apenas a análise dos produtos, quando possível, amplia a compreensão dos actos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela.

Como o desenho infantil é um processo, ou seja, é como se fosse um *frame* de um filme, não deve ser lido como algo estanque em si mesmo, seu sentido deve ser completado a partir de um diálogo com a criança sobre o desenho, além de ser importante acompanhar produções gráficas da mesma criança ao longo de um tempo, pois as formas e os temas evoluem, repetem-se e transformam-se. Há sempre um antes, um durante e um depois do desenho que tem a ver diretamente com a vivência e as experiências da criança incorporadas no ato de desenhar. Não interessa necessariamente uma explicação do que o desenho quer dizer, no sentido de uma tradução, mas explorar sentidos e significados e acompanhar visualmente essa “narrativa” aparentemente fragmentada entre um desenho e outro da mesma criança, portanto não faz sentido analisar um desenho isoladamente, assim como é importante dialogar com a criança sobre suas produções. Mèredieu (2004, p. 18-19) afirma com relação a estes aspectos:

A interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é portanto nula.

Ocorre com o desenho o mesmo que com a imagem cinematográfica, que recebe seu sentido das imagens que a precedem e a seguem: determinado pormenor só se torna pertinente retrospectivamente, pela repetição do mesmo tema ou redundância formal. Neste caso, é toda a dinâmica do sistema de signos que deve ser considerada.

Ainda sobre essa relação entre desenho e temporalidade, Royer (1995, p. 16) relaciona o desenho ao instante fotográfico capaz de reunir elementos do passado, do presente e do futuro, que, reunidos temporalmente, ou seja, em desenhos sucessivos de uma mesma criança, nos permitem seguir sua evolução e sua trajetória de vida. Em suas palavras:

Le dessin ressemble à un instantané photographique. C'est à la fois un message et un auto-portrait. Et chaque image contient non seulement les préoccupations présentes du dessinateur, mais aussi en filigrane, son histoire passé, et comme en pointillé, son devenir! Concrètement, c'est un document qui présente beaucoup d'avantages pour les professionnels de l'enfance: rapidement obtenu, il est pourtant riche de sens, dans sa globalité et ses détails; [...] La confrontation des oeuvres sucessives d'un enfant permet de suivre son evolution sur le chemin de la vie⁵.

Além de compreender como a criança se expressa por meio do grafismo, é importante atentar para uma variedade de resultados que podem ser obtidos por meio do desenho a partir das necessidades da pesquisa. Os desenhos se configuram como fontes de pesquisa reveladores dos olhares infantis sobre suas realidades que tanto contribui para variadas pesquisas quanto para tomadas de decisão política na prevenção e na garantia dos direitos das crianças. Gobbi (2002) defende a importância do desenho como documento, como informante sobre determinados contextos históricos e sobre a infância nesses contextos (p. 74).

Assim, concordamos com Passeggi *et al.* (2012, p. 7 e 8), a respeito da apropriação da linguagem pela criança como desdobramento do processo reflexivo extremamente importante para a constituição de si mesma:

*É pela apropriação da linguagem que a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como objeto de reflexão como ser reflexivo, como espectador e espetáculo, como pensador e objeto pensado. Essa cisão entre o ser e a representação do ser, mediada pela(s) linguagem(s), confere um modo próprio de existência ao humano: a capacidade de voltar-se para si mesmo como um outro. Compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo essa capacidade de reflexão que emerge na infância, enquanto 'marca do humano', e problematizar suas repercussões para pensar o desenvolvimento da criança. (PASSEGGI *et al.*, 2012, p. 7-8)*

5 Tradução feita por mim: O desenho se assemelha a um instantâneo fotográfico. É, por um lado uma mensagem e um autorretrato. E cada imagem contém não somente as preocupações presentes do desenhador, mas também pequenas filigranas, sua história passada, e o destino como pontilhado! Concretamente, este é um documento que tem muitos benefícios para profissionais da infância: rapidamente obtidos, são ricos de sentidos na sua globalidade e em seus detalhes [...] O confronto de obras sucessivas de uma criança permite-nos seguir a sua evolução no caminho da vida.

Assim, tendo consciência da amplitude dessas discussões que parecem ainda estar tomando corpo quando se trata de pesquisar com a criança sobre ela mesma, ou seja, instaurar esse espaço da pesquisa (auto)biográfica com a criança em educação, no sentido de aprofundar conhecimentos a respeito das suas linguagens, de suas formas de expressão que ainda não temos total conhecimento, e que talvez nunca possamos entender por completo.

De toda forma, busco aqui contribuir com um olhar mais detalhado a respeito da importância do desenho da criança para sua formação e para sua constituição enquanto ser humano em desenvolvimento, o qual deve ser visto e estudado em sua completude e não somente como recurso ou instrumento secundário, visto que, por ser “falante”, o desenho contribui com informações extremamente valiosas sobre a criança e seu mundo, as quais devem ser tomadas como ponto de partida para educadores em todos os níveis e instituições que trabalham diretamente com a criança, como instituições de ensino, de acolhimento e demais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. Do Desenho. In ANDRADE, M. de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. Trad. Evandro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Edla & FISCHER, Beatriz Daudt (Org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais).

DERDYK, Edith.(Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez, 2012.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 9. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: n: DERMATINI, FARIAS e PRADO. **Por uma cultura da infância - Metodologia de Pesquisa com Crianças.** Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

_____. Histórias desenhadas: desenho infantil e formação humana. *In:* OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Artes do Sentir: trajetórias de vida em formação.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

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

KELLOG, Rhoda. **Analisis de la expresion plastica del preescolar.** 3. ed. Espanha: CINCEL: 1985.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. **O que é imaginário.** São Paulo: Brasiliense, 2003. (col. Primeiros Passos).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges Henri. **Le dessin infantin.** 4.ed. Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1984.

MACEDO, Lidia e SPERB, Tania Maria. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, 12, p 233-241, 2007.

MÈREDIEU, Floréncia de. **O desenho infantil**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Aprendendo a olhar as romarias e os romeiros: reflexões a partir de contributos de Hans-George Gadamer e Paul Ricoeur. *In* OLINDA, Ercília Marida Braga de (Org.). **Vidas em Romarias**. Fortaleza: Editora da UECE, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição e ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.44, p. 36-61, set./dez. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças**. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: Unicamp, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Helena. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho *trans* estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1973.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROYER, Jacqueline. **Que nous disent les dessins d'enfants?** Editions Hommes et perspectives, Paris, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. Desenhos da criação. *In*: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SANTOS, Michele Idaia e RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A criança e a ação narrativa de desenhar**. In: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/08_09_07_A_CRIANCA_E_A_ACAO_NARRATIVA_DE_DESENHAR.PDF. Acesso em 31/03/2016.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, ano 31, n.2, p. 19-29, 2010.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

WILDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

WOLLNER, Alexandre. Um episódio de desenho. In: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SOBRE A AUTORA

LUCIANE GERMANO GOLDBERG. Arte-Educadora. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Ambiental (2004) e Licenciada em Artes Plásticas (1999) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará - Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Faculdade de Educação. Líder do diretório de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). Associada da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Experiência na área de Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, arte-educação-ambiental, educação ambiental, educação estética, histórias de vida, desenho infantil, pesquisa (auto)biográfica com crianças, direitos das crianças e dos adolescentes. **ORCID:** 0000-0002-4140-3864

RECEBIDO: 28/02/2019.

APROVADO: 11/03/2019.