

**ESPELHO OU REFLEXO? OS DESENHOS DAS CRIANÇAS SOBRE  
NEGRAS E NEGROS EM UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO.**

**Ana Carolina Batista de Almeida Farias**

**Universidade de São Paulo**

anacarolfarias@usp.br

**Grupo de Pesquisa: Sociologia da imagem, artes e infância**

**Agência Financiadora: CNPQ**

O presente texto tem como objetivo apresentar o trabalho em andamento no mestrado sobre como as crianças representam negras e negros através dos desenhos. O estudo propõe debater dois elementos na pesquisa, os desenhos criados pelas meninas e meninos e as discussões sobre a questão étnico racial. O pano de fundo da investigação será a perspectiva das culturas infantis. O trabalho de campo com inspiração na etnografia será citado no presente texto. A pesquisa está em andamento dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da periferia da cidade de São Paulo, no bairro do Jaguaré, com crianças de 4 e 5 anos.

A bibliografia tem como base, entre outras referências, os estudos da sociologia da infância. A opção de entender as práticas e culturas infantis sob a ótica da Sociologia se dá por circunstância da minha formação na graduação em Ciências Sociais. Embora no Brasil a sociologia da infância esteja ligada entre a fusão da pedagogia e a sociologia (pedagogia com mais contribuições de discussões sobre a temática), o debate sobre as crianças e suas culturas aparece em um trabalho de relevância em 1944 com Florestan Fernandes em “As trocinhas do Bom Retiro”, onde o autor analisa com propriedade como as crianças constroem suas culturas de maneira inédita. No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, se constroem então um referencial teórico de cunho internacional sobre as crianças e suas culturas.

Com Roger Bastide na orientação de seu trabalho, Florestan Fernandes faz um estudo sobre as trocinhas que são grupos infantis criados nas ruas de onde as crianças moram com a finalidade de recreação, ao desejo de brincar. Porém, as trocinhas extrapolam a sua finalidade inicial, assumindo relações diferentes ao seu grupo e as relações diversas das trocinhas. Desta maneira, Fernandes nota que as crianças fazem outras relações a partir de uma finalidade que é a reunião pela brincadeira.

As trocinhas estão pré estabelecidas na vizinhança, o que marca sua definição prévia pelos adultos, porém, logo após a formação da trocinha, o grupo se liga de maneira autônoma na rua, inclusive elegendo líderes dentro de cada trocinha, que podem definir o aparecimento ou desaparecimento do grupo, dependendo da ausência do líder.

O agrupamento acontece, a priori, por conta das brincadeiras e para recreação, porém, quando os laços se estreitam através dos jogos e brincadeiras, as relações se constroem de maneira singular. Segundo Fernandes (1944:237)

*...podemos dizer que a vizinhança é a condição e os elementos da cultura infantil tradicional a causa desses agrupamentos- as trocinhas. Esse é, esquematicamente, o quadro oferecido pela formação de um dos grupos infantis. Mas pode acontecer que a criança encontre o grupo já constituído e não acompanhe, como nós o fizemos, o seu desenvolvimento. Então torna-se necessário tentar sua integração ao grupo.*

Diante de tal afirmação, algumas crianças não acompanharão a trocinha e outras tentarão se adaptar, para que sejam aceitas no grupo social, motivo pelo qual não é apenas a brincadeira condição única do estabelecimento dos grupos. Nas trocinhas se iniciam o contato da criança com o meio social (isso em 1944, função desenvolvida agora através das creches e pré - escolas, uma vez que houve um desaparecimento notável do espaço da rua como o espaço para a brincadeira e a socialização das crianças).

Fernandes observa que as trocinhas são mais flexíveis na primeira e segunda infância, sendo que na fase da puberdade existe a divisão sexual entre trocinhas de meninos e de meninas, isso significa que raramente após o período da puberdade esses dois grupos se misturam. O papel do rompimento entre indivíduos de um grupo para o outro são vistos como os transgressores, esses ficam estereotipados no grupo social, sobretudo as meninas que ficam excluídas de grupos fixos. As trocinhas também compartilham de direitos e deveres com seus membros (exceto aos transgressores). Além disso, as trocinhas também apresentam punição, segregação, disputas de poder, cisão temporária do grupo: todos esses são elementos da cultura adulta que aparecem resignificados nas trocinhas, a agência da criança aparece como organizadora desses grupos, e essa agência é fundamental para sua manutenção e também são responsáveis pelas amizades até a vida adulta.

Nesses grupos também é observada a divisão sexual das trocinhas ( no período em que os participantes das trocinhas chegam na puberdade) e recorte de classe social. As trocinhas são mais comuns nos grupos de classe baixa ou média, enquanto esses membros não se misturam nas trocinhas dos meninos ricos. A segregação relativa a nacionalidade também aparece como uma variável, por exemplo, a inclusão ou exclusão nas trocinhas dependendo de sua nacionalidade. Segundo Fernandes (1944: 242)

*A própria natureza do grupo infantil em ação favorece a inexistência de distinções extremas entre as crianças, as quais vivem um mundo próprio, seu nos folguedos, com uma hierarquia e um sistema de valores exclusivos. Doutro lado, essas distinções não existem no meio social ambiente, a ponto de influir nas avaliações das crianças. O máximo que pudemos observar em relação a nacionalidade (quase sempre a dos pais), foi a troca de “xingações” , como as seguintes: judeus por “gambás”; “brasileiro macaco”; “vendedor de ferro velho” para os espanhóis; “carcamano” para os italianos, “tiçuno” e “pau de fumo”, para o negro : “Tekago na Kara”, “Japão” para os japoneses.*

Desta maneira, podemos observar como as trocinhas trazem elementos segregadores, o que pode excluir indivíduos do grupo. Como a função das trocinhas é resolver problemas e distribuir papéis sociais no grupo, esses papéis são representados no lúdico, sejam desejados ou repudiados, como por exemplo, a escolha dos líderes no caso dos desejados, e no caso dos repudiados, pelas brincadeiras que excluem os membros das mesmas.

Diante do cenário observado, Fernandes afirma que a cultura infantil traz elementos da cultura geral, partilhado de maneira exclusiva pelas crianças, caracterizados por sua natureza lúdica. Muitas vezes esses elementos já desapareceram da cultura dos adultos, permanecendo somente na cultura infantil, sem saber exatamente por quando tempo esses elementos existem na cultura da infância. Além da aquisição dos elementos da cultura adulta, a cultura infantil se apropria e modifica esses elementos.

Florestan Fernandes nos traz a contribuição da observação das culturas da infância e como essas resignificam, marcam papeis sociais, reconstroem relações, excluem indivíduos, resgatam elementos da cultura adulta, que por muitas vezes, já desapareceram. Esse estudo será um dos pilares do mestrado em andamento. Estamos falando de um estudo de 1944, pioneiro no Brasil, mas que ainda norteia parte dos estudos atuais. Ainda assim, outros

referenciais sobre culturas infantis serão utilizados. No cenário mundial, os principais teóricos que pensaram sobre a sociologia da infância entre as décadas de 80 e 90 são: Qvortrup (2011), Sarmiento (1997). Jean Qvortrup Oriundo da sociologia quando supervisionava projeto sobre famílias e divórcio entre 1987 e 1992 percebeu a falta de estudos voltados sobre a infância. Os estudos foram desenvolvidos na Europa e investigou a infância em dezesseis países daquele continente. Segundo Nascimento (2011:64)

*“Apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância. Dessa forma, admite as outras categorias clássicas de análise no campo das ciências sociais (classe social, gênero e etnia) como categorias complementares à geração”.*

É possível notar o quanto as crianças estão à margem de uma sociedade estruturalmente observada. A exclusão das crianças do mundo dos adultos possuía aspectos multifacetados: por um lado era uma decisão de proteger as crianças dos perigos do mundo, mas por outro, um projeto ilusório e duvidoso: ilusório, pois não se pode “fingir” que as crianças não fazem parte do coletivo, e duvidoso, pois dessa maneira elas caem num “limbo analítico” uma espécie de não analisar a macroforça e sua importância na vida das crianças. Qvortrup trabalha com o conceito de infância e não de criança, considerando, desta maneira que a infância é algo estrutural geracional e não é apenas um assunto restrito a família.

Se a infância é algo que transcende apenas o comprometimento familiar, na visão de Qvortrup, ela deve ser pensada também no âmbito das desigualdades raciais. Como as próprias crianças enxergam as desigualdades raciais, através dos traços dos seus desenhos?

Na contemporaneidade, encontramos uma infância mais institucionalizada, diferente dos tempos das trocinhas de Florestan Fernandes. Tanto em 1944 quanto em, 2014, a socialização infantil torna-se fundante para a observação das crianças em ambos os contextos, desta maneira, o processo de socialização nos dois períodos não é necessariamente harmônica, indolor, simples e tranqüila. Segundo Cavalheiro (2010) existe muito de dominação nessa construção de sociabilização entre adultos e crianças. A socialização torna possível a compreensão do mundo pelas experiências vividas, nesse início de vida, a família e a escola são mediadores primordiais que apresentam o significado do mundo social. Apesar de mediadores, os comportamentos das crianças diante desses aprendizados não são cópias fieis da realidade.

Cavalheiro (2010) fala da creche e da pré-escola como espaço de socialização de crianças com outras crianças e outros adultos. Nesse sentido, família e escola não necessariamente compartilham os mesmos conceitos e opiniões. A autora também leva em conta o processo formação identitária nos primeiros anos de vida. Segundo Cavalheiro (2000:20)

*Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva supor que uma imagem desvalorativa/ inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio de processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desses grupos sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.*

O que significa ser uma criança negra ou uma criança branca na pré- escola? O que o silêncio identificado dentro da instituição de educação quer dizer sobre isso? Uma indagação de Cavalheiro (2000:21)

*Se a educação é um processo social, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a produção escolar de cidadãos? Qual tipo de cidadão está sendo formado na escola?*

A pesquisa em curso não tem o foco principal em saber sobre que tipo de cidadão está sendo formado na pré-escola, mas sim como as crianças se identificam, reinventam, e observam as dinâmicas, como elas representam esse contexto através dos desenhos?

A definição que Cavalheiro (2000) utiliza de racismo está contida nas teorias evolucionistas do século XIX e no racismo científico. Cavalheiro (2000:22)

*De acordo com Carlos Hasenbalg (1982), os conceitos do denominado racismo científico, de geração em geração, acabaram por se tornar comuns na sociedade contemporânea, justificando e mantendo as práticas racistas, espalhando o preconceito e promovendo a discriminação, o que prejudica essencialmente o grupo negro.*

O racismo então constitui o domínio de um grupo sobre o outro. Existe o racismo institucional e individual. Segundo Cavalheiro (2010:26)

*Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que elas, inevitavelmente, permanecerá a sua relação com os demais cidadãos.*

O racismo se toma forma singular em nosso país, diferente dos E.U.A. (que tinha o racismo institucionalizado, dentro da legislação). No Brasil o racismo apesar de histórico, é silenciado. A manutenção para que o racismo continue a existir mantém o imaginário coletivo da democracia racial brasileira. Por conta do racismo combinado com o preconceito, negras e negros têm sido desencorajados e impedidos de construir uma cidadania plena diante de tanta situação de violência (simbólica e concreta).

Os estudos de Chaia (1987) revelam o retardamento do processo de cidadania de negras e negros e seu impacto na vida econômica e social dessa população. Nos índices de educação, negras e negros já mostram desde as pesquisas com dados de 1982 em Rosenberg já revelavam a exclusão da população no sistema escolar. O silenciamento seja nas questões pedagógicas, seja nos materiais didáticos incute nas crianças e nos adolescentes negros a falta do desenvolvimento pleno da cidadania e nos brancos um sentimento de superioridade.

Em pesquisas anteriores, como as de Cavalheiro (2000) e Oliveira (2010), essas identificam um ambiente educativo não preparado para lidar e combater o racismo. Como em 2014 esse cenário se constitui? Como se constitui sobretudo pelo ponto de vista da observação e representação através dos desenhos das próprias crianças sobre a reconstrução e representação desse imaginário coletivo?

Cavalheiro (2000:38)

*O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição sine qua non para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/ superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade de as crianças*

*receberem educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, apresenta um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas da autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor. Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livres de preconceitos, representa uma possibilidade real de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infanti-familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias conseqüências para a vida adulta.*

Diante dessa afirmação, Cavalheiro não tem a preocupação de trabalhar com conceito de culturas infantis, mas está focada na questão do racismo e preconceito.

Para pensar em infâncias do âmbito brasileiro, precisamos considerar que a pobreza tem entre outras coisas, cor. O Brasil possui um contexto diferente dos países europeus e norte americanos especialmente no quesito raça, o que deve ser levado em conta para o desenvolvimento das pesquisas sobre culturas infantis.

Os estudos de Qvortrup colocaram a infância como categoria geracional, o que é um avanço, uma vez que posteriormente o mesmo grupo não era visto nem com essa representatividade. A sociologia da infância brasileira, mesmo carregada da influência de Qvortrup, encara as infâncias como plural.

Como então entender esses processos de construção, reconstrução, de racismo entre as crianças? Através de uma das linguagens próprias da infância: o desenho.

O desenho, por sua vez que é comumente visto nas paredes da escola pesquisada, com desenhos das crianças nos murais dos corredores, a primeira pergunta que fica é: qual é o lugar que estes ocupam? Eles estão sendo expostos dentro de uma significação pelas crianças, ou sua exposição se torna fundante de uma cultura escolar? Gobbi (1999) traz referência teórica de pensadores clássicos como base para sua dissertação: *Lápis vermelho é de mulherzinha*: relações de gênero, educação infantil e desenho infantil. A autora levanta as contribuições teóricas que falam sobre os desenhos infantis, ainda que seja para refutar alguns

argumentos. Quando Gobbi (1999) traz Lowenfeld (1977), a principal contribuição da autora é problematizar sobre o espontaneísmo dos desenhos das crianças, entende-se no pensamento de Lowenfeld que o ambiente externo não influencia nos desenhos infantis, e que os mesmos, são classificados por fases.

Em Mérideu (1974), a principal contribuição é para que não haja a comparação do desenho infantil com a obra artística do adulto, para que o desenho da criança não seja encarado erroneamente como uma “etapa” para chegar a obra artística dos adultos. Além disso, o uso dos desenhos como maneira meramente pedagógica e ou ilustrativa de outras disciplinas eleitas como mais importantes também é criticada por Mérideu.

Uma autora que pensou sobre os estereótipos raciais retratados nos desenhos das crianças negras foi Gusmão (1995) em uma área que depois de sua pesquisa tornou-se oficialmente remanescente de quilombo. Em sua pesquisa, foi constatado o quanto os estereótipos raciais aparecem de maneira sistemática nas representações gráficas dos desenhos.

Em Gobbi (1999), uma das principais contribuições para a presente pesquisa é a conjugação da oralidade com os desenhos, essa junção é de fundamental importância para compreender os artefatos culturais em um contexto mais amplo, sendo a criança o principal informante para a pesquisa sobre culturas infantis.

Desta maneira, o que as crianças têm para falar e desenhar sobre negras e negros? Como elas podem ser informantes das culturas infantis sobre o que percebem sobre questões étnico-raciais?

A escola de educação infantil localizada no bairro do Jaguaré, periferia da cidade de São Paulo, está situada dentro de um Centro de Educação Unificada (C.E.U.) que também mantém um Centro de Educação Infantil (C.E.I.) e uma escola de Ensino Fundamental até o nono ano. O trabalho sobre questões étnico-raciais, que está previsto na lei 10639/2003, válido para todas as etapas da Educação Básica, se mostra falho, principalmente na educação infantil. Na EMEI pesquisada, a professora responsável pela turma de crianças é negra e se mostra preocupada em apresentar questões pertinentes e coerentes com as crianças. Leva material gráfico diferenciado (de catálogos de arte, fotografias, livros especializados no tema para as crianças), que promover debates entre as professoras da unidade. Faz alguns projetos, e por mais que pareça empenhada em trabalhar dentro dos parâmetros da legislação, encontra



muita resistência por parte das colegas e da coordenação. Nesse contexto que se encontra o ambiente a ser pesquisado.

Em registro no caderno de campo no dia 25/04/2014, o desenho foi utilizado como forma de “boas vindas” por parte das crianças para com a pesquisadora.

*Em contato pela primeira vez com a turma, as crianças me olharam um pouco desconfiadas. A professora me apresentou, disse que iria desenvolver uma pesquisa de observação com a turma. Diante disso, ficaram curiosos. A professora faz uma leitura de uma história no primeiro momento, logo em seguida, fomos para o parque fazer uma apresentação das crianças para comigo, uma brincadeira chamada “cumprimento mineiro”, também brincamos de corre cotia. Depois da atividade, as crianças ficaram mais relaxadas e quando retornamos a sala, duas meninas negras me entregaram desenhos já prontos que guardavam em suas mochilas. Alguns eram feitos por elas mesmas, outros mimeografados. Diante disso, pude perceber algumas coisas: os desenhos foram utilizados pelas meninas como um gesto de ‘boas vindas’, pois ofereceram ‘um pedaço de uma produção das mesmas’ para uma pessoa que estava chegando. Como estão sendo tratados os desenhos das crianças na escola? Onde elas produzem os desenhos que guardam na mochila? Porque guardam os desenhos na mochila? Após a atividade externa, a professora pede para que as crianças fizessem um desenho sobre o que mais gostaram. Algumas crianças me desenharam junto a elas, e muitas delas me entregaram o desenho no final da atividade, como uma forma de ‘presente’. Uma das crianças (negro) que é estereotipado na turma por não saber desenhar. Muitas crianças dizem várias vezes para a professora que ‘fulano não sabe desenhar’ e que ele ‘estragava o desenho’. Ele fez os desenhos sobre as atividades e fiquei observando. Quando ele terminou, foi na caixa de livros e catálogos, e me mostrou um catálogo sobre desenhos em corpos africanos (a professora da sala, negra, oferece referenciais visuais, estéticos e políticos que contemplam a questão étnica racial).*

Outro dia de trabalho de campo, na observação das culturas infantis, desenho e relações étnico – raciais, após 42 dias de greve na rede municipal de ensino, volto ao trabalho de campo. Dia 6/06/2014:

*Após o retorno da greve, quando volto a visitar a turma, a maioria das crianças me reconheceu. As mesmas duas meninas negras que haviam me presenteado no primeiro encontro com desenhos que estavam guardados na mochila, estavam indo até as mochilas pegar alguma coisa (estavam fazendo*

*um tipo de transgressão, uma vez que a professora pediu para que toda a turma prestasse atenção na história que ela estava contando). As duas meninas então burlaram a regra, e tiraram das mochilas dois pacotinhos feitos de folha de caderno pautado. Quando a professora percebe a transgressão das meninas, dá bronca nas duas publicamente, e exige que os pacotinhos que estavam na mão fosse deixado na mesa dela imediatamente. Quando a história terminou e a professora conduzia as crianças para a brinquedoteca, as duas foram na mesa das professoras onde estavam os pacotinhos, pegaram e me entregaram. Disseram que era um presente. Quando abri, haviam colagens, desenhos mimeografados e desenhos feitos pelas meninas. Perguntei porque elas me presentearam novamente com mais desenhos e elas responderam 'porque você é bonita'.*

*Após voltarmos da brinquedoteca, a professora pediu que desenhassem o que mais gostaram de brincar. As crianças desenharam e depois da 'encomenda', entregaram para a professora e pediram para 'desenhar o que quisessem'. Os desenhos quando encomendados pela professora as crianças fazem de uma maneira, como se quisessem desempenhar a tarefa de maneira rápida, para então poder desenhar, com mais empenho, o que elas quiserem. Quando desenharam o que queriam desenhar, muitas crianças vieram me entregar esses desenhos para me presentear. Faziam 'envelopinhos' de papel sulfite, embrulharam os desenhos para me entregar, quando uma das crianças indagou: 'tudo isso de desenho é para ela'?*

*Nesse momento, perguntei para as crianças porque elas gostavam de desenhar, e elas disseram: 'porque nós somos crianças e crianças gostam de desenhar. Quando estava de saída para ir embora, uma das meninas me entregou um desenho e disse para mim: 'tome, para você'. Eu observei o desenho (era de uma mulher loira) e indaguei: 'mas eu não sou loira', ela disse: 'eu sei, mas eu pintei o seu cabelo porque loiro é mais bonito'.*

Em outro dia de observação (27/06/2014), o contexto diferenciado. A maioria das crianças estava em recesso escolar, as professoras que estavam trabalhando foram aquelas que fizeram greve, e estavam repondo neste dia. Tinham 35 crianças na unidade escolar inteira (sendo que o número de criança por sala é de 35 crianças). Crianças de idades diferentes e turmas diferentes, convivendo na mesma atividade: a festa junina. Nesse contexto de festa, a maioria das crianças fica mais descontraída, mas nem todas, como podemos observar no relato do diário de campo do dia 27/06/2014:

*As crianças estavam no parque e subiram para a atividade da festa junina, havia algumas brincadeiras típicas de festa junina (boca do palhaço, frango na panela e pescaria). Quando o pátio foi liberado para que as crianças pudessem comer, haviam alguns pratos trazidos pelas mesmas e algumas comidas feitas na escola. O espaço de compartilhar a comida e servir-se livremente revela a autonomia das crianças diante desse cenário. As crianças passam a mão na comida, mudam de pão, mudam o recheio do pão, misturam sabores, trocam comida com os amigos, misturam coxinha com gelatina na mesma mordida e essa comida se torna a mais deliciosa do mundo, tão gostosa que emitem sons de satisfação quando levada a mistura até a boca e tão agradável que precisa ser compartilhada com os amigos. Uma das meninas negra (que não é da turma que acompanho regularmente) está isolada. Pouco brinca com as outras crianças, não dança. A única atividade que se dedica com afinco é a atividade de comer e experimentar tudo que tem na mesa, doces, salgados. Quando vejo que ela me olhou, chamei em minha direção e perguntei se ela não ia dançar. Ela disse que não, pois tinha vergonha e ninguém gostava dela. Perguntei porque, ela disse que se tratava de um segredo e que só me contaria se eu promettesse não contar a nenhuma professora ali presente. Eu disse que não contaria e ela disse: 'eles não gostam de mim porque sou são Paulo e eles são corintinhas'. Mal se aproximava alguma outra professora que iria falar comigo sobre alguma coisa, ela dizia: 'tá vendo, você contou meu segredo', ficando insegura que eu pudesse revelar o porque ela se sentia rejeitada. Quando fomos para a sala, as professoras pediram para as crianças desenharem o que mais gostaram e essa menina disse pra mim: 'eu quero desenhar a Barbie, me ensina'?(Não tinha Barbie na festa junina). Nesse momento veio uma das professoras e disse que não era pra desenhar a barbie e sim o que eles mais tinham gostado da festa. Passando entre os grupos de crianças que desenhavam, algumas delas disseram: 'Os grandes sabem desenhar melhor', uma outra crianças me perguntou: 'faz um coração pra mim'? A criança ao lado dessa disse: 'se você não sabe desenhar um coração, deixa que eu faço' e a outra disse: 'eu sei sim, deixa que eu faço, é que eu queria um coração feito por ela (por mim)'. Percebi que as crianças também encaram o desenho como uma representação simbólica, afetiva, uma representação do que talvez gostariam de simbolizar, ou de ser.*

Em outra data de trabalho de campo (18/07/2014), ocorreram alguns outros relatos interessantes referentes a desenhos e questões étnico-raciais:

*Após a atividade dos bambolês no gramado, as crianças retornaram a sala e foram desenhar. Uma das crianças desenhou seu pai seu irmão e ela mesma.*

*Toda a família estava pintada de marrom, quando disse que o seu desenho estava ficando muito bonito e perguntei quem eram as pessoas do desenho e porque ela tinha escolhido a cor marrom. Ela disse que ela estava desenhando de marrom pois era a cor dela e que ela adorava sua cor marrom, que também era a cor do seu pai e do seu irmão. Perguntei o que ela ia fazer com o desenho, se ela poderia me presentear com ele. Ela disse que não era possível, pois iria entregar para o pai (os pais são separados e ela mora apenas com a mãe). No final do desenho, ela perguntou se eu poderia escrever o nome do pai na frente do envelope que ela havia feito de papel sulfite com um coração vermelho contornado de canetinha.*

Diante desses fragmentos das observações do diário de campo é possível identificar que o olhar para o desenho precisa ser refinado e treinado, a sutileza na observação de cada detalhe ou troca de conversa entre as crianças revelam universos de intenções, de simbologia, de representações. Para que a questão das crianças representando negras e negros nos desenhos apareçam é preciso ficar muito mais atento a cada representação ou intenção dela nas produções infantis, pois essas representações podem revelar-se silenciadas e ocultas.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa, ainda em andamento, apresenta algumas questões para a construção da dissertação. Por exemplo: como as referências teóricas podem apontar caminhos para as metodologias mais adequadas de pesquisa e a observação do trabalho de campo? Como chegar ao objetivo da pesquisa (observação de como as crianças representam negras e negros nos desenhos) de maneira mais direta, através das leituras e dos apontamentos realizados em pesquisas anteriores? Como está o cenário atual sobre questões raciais entre as crianças depois das primeiras pesquisas de Gusmão (1995) e Cavalheiro (2000) e depois da inclusão da lei 10639/2003?

### **Referências bibliográficas**

- BASTIDE, R. Arte e Sociedade. São Paulo: Nacional. 1979.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.
- CAVALLEIRO, E. dos S., (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

- FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *Pro-Posições*. V. 15, n.1 (43). 2004 (1944).
- GOBBI, M. *Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, educação infantil e desenho infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- \_\_\_\_\_ Crianças nos parques: imagens de infância. *Pro-Posições*, Campinas, Revista FEUSP- UNICAMP v. 13, n. 2 (38), p. 143-159. 2002.
- \_\_\_\_\_ *Desenhos de outrora, desenhos de agora: desenhos de crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.
- \_\_\_\_\_ GOBBI, M. A. *Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011. v. 01. 154
- GUSMÃO, N. M. M. Abandono escolar: função da escola que temos? *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), v.2, n.1. 1997.
- \_\_\_\_\_ Socialização e ideologia de recalque, *Cadernos CEDES*. Campinas: CEDES, Papirus, p.49–84. 1993.
- \_\_\_\_\_ *Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro*. Brasília: MINC/Fundação Cultural Palmares. 1996.
- \_\_\_\_\_ Linguagem, cultura e alteridade: Imagem do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107. 1999.
- HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- JAMES, A. PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood-contemporary issues in the sociological study of childhood. Hampshire: The Falmer Press. 1990.
- OLIVEIRA, F. Um estudo sobre as creches: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação UFSCAR 2004.
- OLIVEIRA, W.T.F.; TELES C.P. infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades In: Bento, M. A.S. e SILVA Jr. H. (org). *Práticas pedagógicas em Educação Infantil*. 1 ed. São Paulo CEERT, 2011.: 2011, v.01 p. 01-96.
- PINHO. O.A.S.L.: Raça, novas perespectivas antropológicas. ABA/EDUFBA, 2008.
- QVORTRUP, J. *Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research. 1991

\_\_\_\_\_ O trabalho infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura*, p. 129-152. Rio de Janeiro: Nau. 2001.

ROSEMBERG, F. "Raça e educação inicial": *Cadernos de Pesquisa*, 77. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 1991.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância, definindo conceitos, delimitando o campo. IN PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Bezerra. 1997.

\_\_\_\_\_ Sociologia da infância: correntes e confluências. IN: *Estudos da infância, educações e práticas sociais*. SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org). 2009.

SCHWARCZ, L. K. M. Nem preto, nem branco muito pelo contrário; cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

SOARES, N.F. A investigação participativa no grupo social da infância. 2006.

SOUZA, E.F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (org)., *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.

## OS DESENHOS INFANTIS NO PARQUE IBIRAPUERA

**Nailze Neves Figueiredo**

nailze\_nf@yahoo.com.br

**Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo**

**Grupo de Pesquisa: Sociologia da imagem, artes e infância**

**PIBIC - CNPq**

**Resumo:** A presente pesquisa, realizada no âmbito do Grupo de Estudos *Sociologia da imagem, artes e infâncias*, teve como objetivo investigar como as crianças em idades variadas manifestam, através do desenho, seus modos de ver e representar o espaço urbano, mais especificamente o Parque Ibirapuera, localizado na cidade de São Paulo. A escolha deste local deve-se ao fato de que atualmente, de acordo com a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente da cidade de São Paulo, ele é o parque mais frequentado e com o maior número de atrações. Buscou-se conhecer, a partir de meninas e meninos, como estão se relacionando e construindo este lugar, como este espaço da cidade, destinado ao chamado lazer e cultura, está sendo apropriado e usufruído pelas crianças, que se relacionam sem aparente distinção de classe social, etnia, raça ou gênero. Essa abordagem está baseada na perspectiva da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011), em que a criança é reconhecida como ator social, que interage, apropria e recria cultura, bem como o espaço onde está inserida. Espaço este, muitas vezes não pensado e nem destinado a ela. Seguindo esta concepção de infância, foi utilizada uma metodologia que incluísse as perspectivas das crianças e que garantisse sua participação na pesquisa. Para tal, foi realizado o procedimento de recolha de desenhos feitos pelas crianças no parque. Às crianças que aceitaram participar da pesquisa, foi pedido para que desenhassem o Parque Ibirapuera ou o que mais gostam naquele lugar. O desenho considerado uma significativa forma de expressão infantil e neste contexto concebido como um artefato cultural, que permite conhecer um pouco mais sobre os diferentes aspectos das culturas infantis e sobre as crianças frequentadoras daquele espaço, foi utilizado como instrumento de pesquisa que possibilitou interpretações sobre o universo infantil, o espaço do desenho e a percepção do parque pelas crianças que ali frequentam. As possíveis leituras dos desenhos foram embasadas na Sociologia da Imagem e nas concepções de desenhos defendidas principalmente por Gobbi (2009), Staccioli (2011) e Derdyk (2003). Também fez parte da metodologia um exercício etnográfico para observações e proposições sobre o parque, a partir da abordagem da Antropologia Urbana (MAGNANI, 2002). Deste modo, a partir dos desenhos recolhidos, foi possível perceber que as crianças optaram por registrar brincadeiras e os brinquedos do espaço projetado para elas: o parquinho, sinalizando a importância de espaços pensados para as crianças. Os desenhos infantis também mostraram traços construídos culturalmente e a influência que pode ter a escola e a família na relação da criança com este tipo de linguagem. Lembrando que os desenhos não são concebidos como cópias do real, mas sim como representações do real e que as possibilidades de interpretações dos mesmos são infinitas e o que se apresenta nesta pesquisa são algumas percepções sobre estes desenhos e estas crianças, mesmo assim destaca-se a importância de estar disposto a ver e perceber as diversas linguagens da infância. Os desenhos infantis ao sinalizarem a importância do espaço planejado para as crianças nos faz refletir sobre quantos mais destes espaços existem na cidade e sobre os espaços públicos serem também lugares de crianças, de convivência entre todas as pessoas.

**Palavras-chave:** desenho, infância, Parque Ibirapuera.

## Da cidade ao Parque Ibirapuera

As cidades foram constituídas a partir da necessidade de organizar a convivência coletiva, os espaços e o fluxo de pessoas por estes. Essa organização não acontece simplesmente por forças externas, mas também através da ocupação da cidade por seus habitantes, que através do uso dos espaços e equipamentos da cidade “em esferas do trabalho, religiosidade, lazer, cultura, estratégias de sobrevivência, são os responsáveis por sua dinâmica cotidiana” (MAGNANI, 2002, p.18).

Neste sentido, são seus moradores, os responsáveis por fazer a cidade por meio dos usos e das relações que acontecem nos espaços coletivos. No entanto, a organização dos espaços dentro da cidade também é fruto de políticas, planos e planejamentos urbanos, existindo assim espaços bem diferentes na mesma cidade: “é como se a cidade fosse demarcada por cercas, fronteiras imaginárias, que definem o lugar de cada coisa e de cada um dos moradores”, ou seja, uma “segregação espacial” (ROLNIK, 1995, p. 41).

Para Lefebvre (2001), a *segregação* nas cidades modernas é fruto da industrialização, que separa grupos, classes sociais e etnias, ameaçando a vida urbana, a qual é concebida como prática social, que deveria ser reconhecida como criação coletiva, com participação e apropriação dos espaços urbanos por todos os cidadãos.

No entanto, nestas cidades que tanto segregam, as crianças também encontram seus espaços delimitados não só ao pertencerem a grupos sociais e culturais diferentes, como também por não terem, ainda, seu direito de participação reconhecido, desta forma, poucos são os espaços pensados para as crianças e estes, na maioria das vezes, são delimitados em oposição ao espaço dos adultos.

Lima (1989) dedicou-se a pesquisar parte das relações entre criança e cidade e relata que nas sociedades pré-industriais (até o século XVIII), a rua era o espaço comum do público e do privado, ocupada por crianças e adultos. Neste espaço de convivência, as crianças aprendiam por imitação a transição para a vida adulta, o que não significa a inexistência de opressão dos adultos sobre as crianças e nem que a formação das crianças era melhor, mas havia “menos conflitos visíveis e todos – adultos e crianças – enfrentavam dificuldades semelhantes e proporcionais, vivendo nos mesmos espaços” (LIMA, 1989, p.91).

Porém, ocorreu uma série de medidas, que passou a regular e direcionar o uso dos espaços e a rua passou a adquirir cada vez mais a função de circulação. Assim as crianças de famílias mais abastadas começaram a ser confinadas em casas, creches ou asilos, pois a rua não era mais segura e as crianças da classe trabalhadora foram para as fábricas (LIMA, 1989).



Nas cidades modernas, os espaços que restam para as crianças são suas moradias, creches, pré-escolas, escolas, alguns espaços de recreação, parques infantis, clubes, bibliotecas infantis, o espaço doméstico em oposição ao espaço público, muitas vezes encarado como perigoso, confinando ainda mais crianças e adultos em espaços privados.

E essa forma de organização das cidades modernas, não é diferente na cidade de São Paulo, como na acepção de Lefebvre (2001), São Paulo, como as cidades é uma obra coletiva, que como as demais, sofre pela perda de poesia. Perda essa da capacidade humana de criação e recriação da mesma que poderá gerar a apropriação da cidade por todos, incluindo, claro as crianças desde que nascem.

No entanto, ao considerar a criança um agente social, que interage, se apropria e recria a cultura (CORSARO, 2002), bem como o espaço onde esta inserida, as crianças como sujeitos sociais se apropriam dos espaços da cidade e os reconstrói. Espaços estes, muitas vezes não pensados e nem destinados a elas. Assim, mesmo que não seja reconhecida a efetiva participação das crianças, principalmente, nos espaços públicos, são nestes espaços que as crianças têm a possibilidade de experimentar formas de vida em diferentes grupos sociais de origens étnicas, raciais, sociais e etárias iguais e diferentes.

Desta forma, escolheu-se um lugar da cidade de São Paulo, onde se buscou observar como as crianças o ocupam e representam: o Parque Ibirapuera. Para alcançar tais objetivos, procurou-se uma metodologia de pesquisa com a efetiva participação das crianças, utilizando uma de suas formas de expressão: o desenho, concebido como artefato cultural, capaz de manifestar diferentes aspectos das culturas infantis e do parque.

A escolha deste local deve-se a sua importância para a cidade, sua diversidade e dimensão e ao fato de atualmente ser o parque mais frequentado de São Paulo e com o maior número de atrações, conforme a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente da cidade de São Paulo. Perceberam-se nos seus inúmeros espaços, os diversos grupos sociais que ali frequentam e entre estes, as crianças, que se apropriam e ocupam os espaços pensados ou não para elas. Neste espaço que é público, podemos encontrar o convívio, sem aparente distinção, entre adultos e crianças de diferentes classes sociais, etnias, gêneros e idades.

**Entrar em campo: a etnografia como inspiração e a busca pela efetiva participação das crianças na pesquisa.**

A entrada no Parque Ibirapuera e observação dos grupos sociais que o compõem e especificamente a observação dos usos feitos pelas crianças neste espaço ocorreu através de um exercício etnográfico, a partir da proposta de um “olhar de perto e de dentro” defendida

por Magnani (2002), em que se investe nos atores sociais e se considera a paisagem em que se desenvolvem as relações entre o grupo estudado.

Neste exercício procurou-se apreender principalmente as relações das crianças com o parque, o que é carregado de incertezas, pois “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (GRAUE E WALSH, 2003, p. 56 apud DELGADO E MULLER, 2005, p. 8 e 9).

Como se trata de um espaço público e onde as crianças dificilmente estarão desacompanhadas de um adulto, para as abordagens procurou-se a aproximação com seus responsáveis como primeira forma de ter acesso as crianças. Nesta aproximação de modo geral com a família, conversou-se com os seus responsáveis a respeito da vinda naquele dia ao parque e a quais lugares que costumam frequentar com as crianças nos momentos de lazer, tentando descobrir como as famílias proporcionam momentos para as crianças utilizarem os espaços da cidade e mais especificamente o Parque Ibirapuera. Ao mesmo tempo, buscou-se uma aproximação com as crianças, através da conversa e do desenho.

Ao considerar que as crianças recriam e dão significados aos espaços onde estão inseridas e as relações sociais que ali se desenvolvem, e que esta pesquisa objetiva verificar como as crianças frequentadoras do Parque Ibirapuera representam e se apropriam deste lugar, buscou-se uma metodologia que possibilitasse a participação das crianças no âmbito da pesquisa.

Neste sentido, o desenho infantil foi escolhido como uma das linguagens da infância, capaz de manifestar diferentes elementos do universo infantil e dos aspectos da realidade ao seu redor, conforme defende Gobbi (2002):

A perspectiva de que os desenhos infantis também podem ser considerados documentos deve-se ao peso que adquirem como informantes que são sobre determinados momentos históricos e sobre a infância existente nestes contextos. (...) Sua riqueza e sua complexidade permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores. (p.73-74)

Assim, mais do que perceber como as crianças representam este espaço de lazer através dos desenhos, este instrumento de pesquisa possibilitou conhecer parte das crianças frequentadoras do parque, ao considerarmos juntamente as condições de vida de cada criança, suas experiências, sua relação com esta linguagem e o contexto de produção destes desenhos.

Embora os desenhos sejam concebidos como artefato cultural e importante documento de pesquisa, estes são representações da realidade e tal como apresenta Staccioli (2011), representações podem ser infinitas como pensamentos:

podem ser um número imprevisível, podem misturar-se e entrelaçar-se entre si, podem encontrar soluções banais ou criativas... os desenhos das crianças são “pensamentos visuais”, o que coloca o problema da sua leitura, da sua compreensão, de seu acolhimento (e acolher não quer dizer apenas aceitar ou permitir). (p. 25)

Além das infinitas representações que as crianças podem criar, também é preciso perceber a infinidade de interpretações que podem ser feitas. Os desenhos infantis com suas complexidades trazem infinitas possibilidades de análise, interpretação e leitura. Porém, é preciso olhar para estas produções e permite-se perceber toda sua complexidade. (STACCIOLI, 2011; GOBBI, 2002)

Às crianças<sup>1</sup> que aceitaram participar da pesquisa, foi sugerido que desenhassem o Parque Ibirapuera ou o que mais gostam daquele espaço. Os desenhos foram realizados em folhas em tamanho A4 e tiveram à disposição: lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas e tinta guache.

#### **Em campo: as crianças do Parque Ibirapuera e suas famílias.**

As observações e abordagens ocorreram durante os finais de semana, dias em que há maior concentração de visitantes. É visível a diversidade de pessoas que frequentam o parque, a primeira vista notam-se as diferenças de idade, gênero, etnias, estilos, como também diferenças de classe sociais, percebidas pela roupa, pelos pertences que possuem, pelo *habitus*, entendido como “um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social.” (SETTON, 2002, p. 64)

Com o parque bem movimentado é possível encontrar crianças por toda parte, sempre acompanhadas por adultos, no entanto é nos parquinhos, onde elas aparentam brincar mais livremente e onde as famílias com crianças estão concentradas. As crianças costumam ficar nos brinquedos e os adultos formam uma espécie de cerca em volta do parquinho, desta forma a maioria das crianças brinca sem os adultos e a supervisão acontece a certa distância. É no brinquedo, na fila ou durante a brincadeira, que se percebem crianças que provavelmente não pertencem à mesma família, mas que dividem o brinquedo, possibilitando nestes momentos a socialização entre elas, a apropriação daquele espaço, a cultura de pares.

Para as abordagens, procurou-se ficar onde as crianças se concentram: nos parquinhos. As abordagens consistiram em uma primeira aproximação questionando as crianças sobre a disposição de participarem da pesquisa elaborando um desenho. Às crianças que estavam

---

<sup>1</sup> A idade limite das crianças participantes da pesquisa será de 12 anos incompletos, conforme é compreendido por criança no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990).

dispostas, foi disponibilizado o material e sugerido a temática do desenho. Enquanto as crianças desenhavam, conversei com seus responsáveis e paralelamente com elas.

A partir das conversas com as famílias, pode se considerar que estas revelam parte da diversidade das famílias frequentadoras do parque e como este espaço é reconhecido como uma opção de lazer ao ar livre na cidade. No entanto, em todas as conversas, os shoppings centers ou outros espaços fechados e privados são destacados como opção de lazer para as crianças e suas famílias, sinalizando parte da perda da apropriação e recriação dos espaços públicos e consequentemente da cidade.

Deste modo, as condições de elaboração do desenho, ao ar livre, em um parque da cidade, em momento de lazer e descontração, na presença da família e de uma adulta desconhecida (a pesquisadora), o tempo de elaboração, o material utilizado, o que as crianças desenharam e os dados que foram possíveis apurar sobre o contexto de vida destas crianças, serão fatores que juntamente com as discussões teóricas, levou-se em consideração para as possíveis leituras dos desenhos. No total, foram recolhidos desenhos<sup>2</sup> de dez crianças com faixa etária entre 5 e 11 anos, no entanto, somente os desenhos que seguiram a temática sugerida serão apresentados neste trabalho.

### **O que revelam os desenhos infantis no Parque Ibirapuera?**

Os estudos sobre desenhos infantis são de longa data e nestes encontramos diversas concepções de infância, de desenho e de arte. No entanto, as interpretações estão respaldadas na concepção de criança como ator social e de desenho como artefato cultural, o que direciona o olhar para o contexto de produção destes desenhos e de inserção das crianças que desenharam, mesmo assim, cabe refletir o quão desafiador é olhar para as produções infantis, pois fomos acostumados a não ver e não compreender as outras linguagens da infância, bem como nos afastamos das nossas outras tantas linguagens (GOBBI, 2014).

Retomo que as interpretações são infinitas, assim como são infinitas e complexas as representações criadas pelas crianças. E, que os desenhos embora reconhecidos como fonte documental, não são reconhecidos como cópias da realidade, mas como representações da mesma, que carregam elementos da imaginação, da fantasia e da vivência das crianças (GOBBI, 2014).

Assim ao considerarmos não só o contexto de produção dos desenhos, mas também o contexto sociocultural em que estas crianças vivem, reflete-se inicialmente sobre a instituição

---

<sup>2</sup> Todas as crianças e seus responsáveis autorizaram a publicação dos desenhos.

escolar como um espaço de grande influência na relação da criança com esta linguagem. Cabe destacar que somente uma das crianças que participaram da pesquisa está na educação infantil e ainda assim é seu último ano, ou seja, todas as demais crianças estão no ensino fundamental, etapa esta que já não encara o desenho com ludicidade, como afirma Derdyk (2010):

O sistema escolar, de uma forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados. Simplesmente exercita-se, de maneira impessoal, o desempenho e a eficiência da mão e do olho. A destreza e a técnica são componentes fundamentais dentro deste sistema de pensamento. O desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica. (p. 102)

Para estas crianças e tantas outras ao entrar no sistema escolar, o desenho, na maioria das vezes, principalmente após a educação infantil, não é reconhecido como expressão da infância e sim como um exercício que deverá ser treinado. Com o avançar dos anos escolares, as crianças ficam cada vez mais distantes do desenho enquanto linguagem, perdendo seus traços próprios e incorporando os que são sócio e culturalmente aceitos, ao buscarem um desenho ideal ou optarem por desenhos estereotipados.

Os desenhos estereotipados são aqueles que se tornam modelos facilmente reproduzidos, como o sol no canto do papel, as nuvens, as árvores com a copa em formato de nuvem, as casinhas, para citar alguns exemplos. De acordo com Vianna (2012), embora os desenhos estereotipados estejam em todos os lugares, é na escola sua forte presença, nas paredes, murais e livros didáticos, na tentativa de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente para a criança.

E mais do que estar em todos os lugares, para Albano (2012) o desenho estereotipado, em si, não teria o poder de subjugar, mas sim o valor que o adulto confere a este ou a maneira como estabelece sua relação com a criança.

Para Vianna (2012):

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples.

Ao valorizar o que está exposto, valoriza-se o mais simples, o mais esquemático. As crianças ao perceberem esta valorização querem imitá-los e aos poucos vão perdendo o seu próprio desenho e a confiança nos seus traços.

E mesmo desenhando fora do contexto escolar, as crianças mostraram já ter estes desenhos incorporados, pois são mais simples, reconhecidos e “aprovados” socialmente. Bem como, carrega-se ao pedido da elaboração de um desenho a ideia de um desenho ideal, como a

representação mais próxima do real, um desenho que talvez a pesquisadora esperasse ou que permitisse uma leitura mais fácil. A interpretação desta ideia é feita quando a mãe de Vanessa<sup>3</sup> a ajuda a fazer outro desenho para entregar. No primeiro desenho, Vanessa desenhou falando que era ela brincando e fez pipas de vermelho, iguais a que seu irmão construía no momento da abordagem, como é possível perceber no desenho:

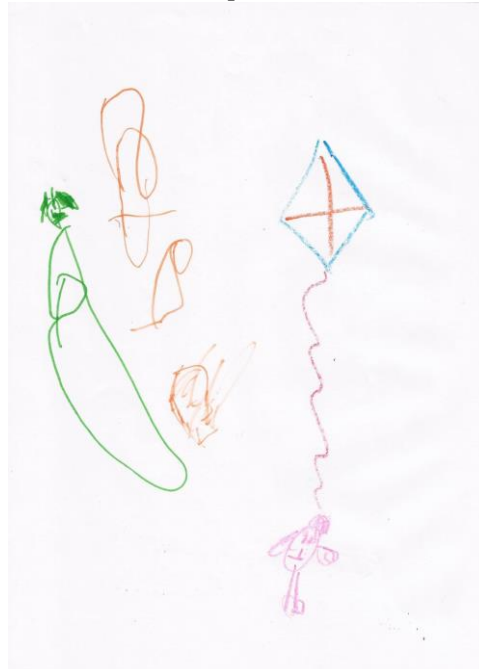
*Desenho elaborado por Vanessa*



Fonte: material empírico

No entanto, sua mãe fez com ela outro desenho:

*Desenho elaborado por Vanessa e Luciana*



Fonte: material empírico

---

<sup>3</sup> Adotaram-se nomes fictícios para as crianças, porém, para as crianças que assinaram seus desenhos, foi mantido o nome verdadeiro.

No segundo desenho, Vanessa ainda coloca um pouco dos seus traços com caneta hidrográfica em verde e laranja, mas ao lado percebe-se o desenho feito com a mãe: uma menina com uma pipa, sendo aquele que a mãe adulta considera como o que deveria ser feito, uma representação próxima do real.

Outro fator que deve ser considerado na produção destes desenhos é o tempo de elaboração. Ao compararmos com desenhos elaborados em outros contextos, onde as crianças costumam ter o tempo estipulado para desenhar ou elaborar outras atividades, independente se finalizaram ou não, muitas vezes sem a possibilidade de finalizar depois. A proposta de desenhar no parque não tem tempo estabelecido, mas era necessária a finalização ou escolha pela entrega sem finalizar, desta forma, foi possível perceber a diferença de tempo na elaboração de cada produção. Algumas crianças optaram por desenhar calmamente e atentar aos detalhes, outras foram brincar no meio da produção e depois voltaram e outras fizeram seus traços mais rapidamente.

Assim, além de pensarmos na influência do cotidiano destas crianças em seus desenhos, cabe também refletir sobre o contexto de produção dos mesmos. Derdyk (2010) reflete sobre a possibilidade de repensar os espaços físicos proporcionados para a criança desenhar, para a autora as diferentes situações espaciais e corporais implicam diferentes posturas e relações da criança com o olhar, os sentidos, os materiais e o espaço, possibilitando diferentes modos de desenhar. Neste sentido, temos o parque como um espaço físico diferente para desenhar, bem como o momento de lazer. As crianças quando não estavam próximas a uma mesa ou um banco, procuravam outros materiais que servissem de apoio ao papel, sentadas ou em pé, em diferentes posturas, seus corpos buscaram maneiras de desenhar naquele espaço.

No entanto, mesmo com esta aparente sensação de liberdade no espaço e naquele momento, alguns traços mantiveram-se “presos” a certas condutas sociais e culturais. Além de já sabermos que certos traços já foram incorporados por algumas crianças e que há diferentes relações com a linguagem do desenho, talvez a presença de adultos e principalmente de uma adulta desconhecida, pode ter insinuado expectativas quanto aos desenhos, assim é possível deduzir que suas produções também carregam influências do ambiente onde estão sendo produzidas e das pessoas presentes.

Outro aspecto notado nestes desenhos são as representações da figura humana com os desenhos de “palito”. Arnheim (1986 apud Gobbi, 2011, p.70) utilizou a denominação da figura “palito” ao descrevê-la como representante da figura humana constituída por uma linha vertical e duas horizontais, que simulam braços e pernas, afirmando se tratar de uma criação

adulta para ser ensinada às crianças. O que revela esta representação do corpo desenhada por crianças? A opção por fazê-la é por ser mais fácil? É aceita por ser uma representação já convencionalizada ou porque hoje há certa imposição estética e talvez todos procurem esta representação do corpo-palito? O que se percebe é que como outros desenhos, este é mais um estereótipo de corpo humano que já foi incorporado e é reproduzido.

No entanto, conforme afirma Gobbi (2011) “a inventividade das crianças, porém, dá conta de criar sobre esse estereótipo, produzindo chapéus, diferentes tipos de cabelos, saias, justamente para se tornar presente sobre algo que padronizaria sua criação” (p.70). Deste modo, ao observar o desenho do Vinicius, representado abaixo, percebe-se que ele desenhou o que mais gosta de fazer no parque usando o corpo “palito” de diferentes formas, acrescentando os brinquedos aos traços - os patins e a pipa - e dando até movimento ao corpo “palito” que anda de bicicleta.

*Desenho elaborado por Vinicius*



Fonte: material empírico

Embora nos apresente sua criação em cima de desenhos estereotipados, representando o que é significativo para ele naquele espaço, seus traços também revelam certa distância com esta linguagem, se pensarmos nas discussões anteriores sobre a influência da escola e como com o passar dos anos esta linguagem torna-se cada vez mais técnica, afinal Vinicius já está no 5º ano. No entanto, Vinicius também revela que seus desenhos e traços podem estar além do papel sulfite e do lápis grafite, quando constrói sua pipa e ao pegar uma folha de árvore do chão, colocar atrás do papel sulfite e passar o giz verde por cima para marcar a folha, mostrando onde mais há desenhos ao nosso redor e no próprio parque.

Eros também optou por representação do corpo “palito”, como podemos ver no seu desenho, bem como apresenta o estereótipo de sol, nuvens e coração, porém estes trazem significados com eles. O sol tem raios roxos, o que demonstra outras criações em seus traços,



os corações representantes do amor, podem revelar seu carinho por sua família, afinal, embora não diferenciasse as quatro figuras humanas representadas, contou-me que desenhou seus irmãos e sua mãe, que estão sempre juntos. Também representou a brincadeira que estavam fazendo no momento da abordagem, revelando ser significativa para ele, merecendo destaque em seu desenho, a representação criativa que faz do movimento do disco, ao desenhar mais que um como pode ser visto abaixo:

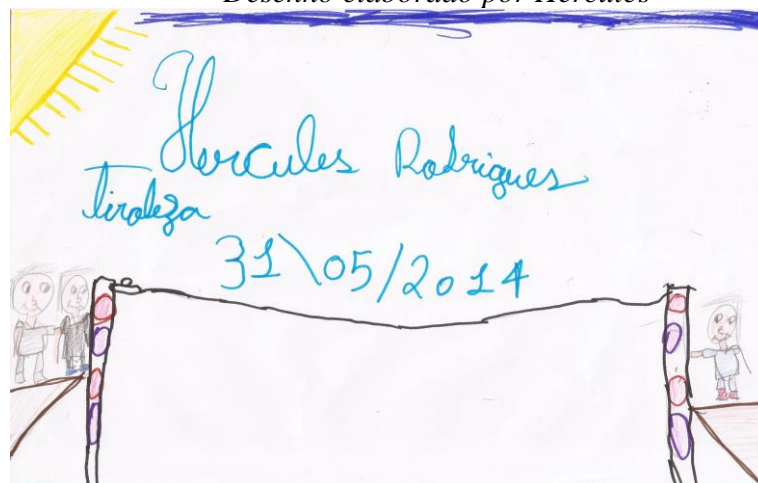
*Desenho elaborado por Eros*



Fonte: material empírico

Hercules escolheu desenhar um brinquedo do parque: a tirolesa, demonstrando sua importância naquele espaço. Atento aos detalhes procurou representá-la da forma mais próxima do real. Completou seu desenho representando seus irmãos na brincadeira, dando indícios do quão significativo é estar com eles. Também quis desenhar o sol e fez traços para representar o céu azul, como pode ser notado abaixo:

*Desenho elaborado por Hercules*



Fonte: material empírico

Cristina desenhou o que pode ser considerado como um dos principais símbolos do Parque Ibirapuera: o lago, revelando assim conhecer este espaço, bem como este ser

significativo para ela, assim como sua avó e sua mãe, que a acompanhava naquele dia e que foram representadas. Embora no 4º ano do ensino fundamental, demonstrou ter certa relação com esta linguagem e ainda desenhar bastante.

*Desenho elaborado por Cristina*



Fonte: material empírico

Laryssa é a única criança da pesquisa que está na educação infantil, etapa esta que o desenho costuma ter mais espaço. Laryssa não quis me contar sobre seu desenho, ela só conversava com a irmã e mostrou-se muito tímida. Seu desenho pode representar ela, sua irmã ou qualquer outra menina entre as árvores, que podem ser as do parque, afinal sua arborização é motivo de atenção ao compararmos com o restante da cidade, conforme revela seu desenho:

*Desenho elaborado por Laryssa*



Fonte: material empírico

Laryssa não se preocupou com proporções, seu desenho demonstra ainda ter muito de sua criação e de sua relação lúdica com esta linguagem. Embora tenha representado as convencionais árvores, estas chegam até as nuvens e a pessoa retratada está em um plano de destaque. Em seu desenho, destaco a cor utilizada nos braços da menina representada, que pode ser a manga da roupa, mas também pode ser a cor da pele da menina, sendo a única cor de pele presente nos desenhos que representaram a figura humana. O que nos leva a refletir sobre a escolha desta cor, normalmente no tom *salmon* é também muitas vezes solicitada como “cor de pele”. Mas esta é a cor da pele de quem? Uma reflexão mais aprofundada sobre este ponto demandaria uma nova pesquisa, aqui, cabe pensar que a predominância desta cor nestes desenhos revela indícios do contexto sociocultural destas crianças que ainda valoriza a cor de pele clara em detrimento das diversas cores de pele presentes em nossa sociedade.

Contudo, as questões levantadas a partir dos desenhos, das observações e das conversas com as famílias e com as crianças permitem conhecer as diversas infâncias frequentadoras deste espaço, bem como, possibilitou minha aproximação com estas crianças e suas famílias, no entanto, o objetivo principal deste projeto é descobrir como meninos e meninas, em idades variadas, manifestam, através do desenho, seus modos de ver e representar o Parque Ibirapuera e conseqüentemente, como se apropriam e recriam este espaço.

Desta forma, ao olhar mais atentamente para os desenhos que representaram o parque ou o que as crianças mais gostam de fazer naquele espaço, estes nos trazem brinquedos e brincadeiras, podendo revelar o que é mais significativo naquele espaço, pois:

(...) Ao desenhar, não apenas experimentamos o ato do desenho em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro. Apropriar-se do outro pelo lápis, caneta, giz, carvão independente da faixa etária de quem desenha. (GOBBI, 2014, p. 152)

Derdyk (2010) complementa:

O desenho requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial deste mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (p. 29)

Mais do que representar o parque e elementos da infância neste espaço, os desenhos nas perspectivas apresentadas possibilitaram que as crianças refletissem sobre si mesmas, seus processos de criação e sobre aquele espaço. Ao desenharem apropriaram-se do parque, dos objetos e das situações representadas, modificando a si e o que foi apresentado.

Novamente, reafirmo que os desenhos não devem ser considerados como cópias da realidade, mas sim como representação da mesma. Neste sentido, ao representar parte de seus mundos, os desenhos infantis revelam modos de ver, representar e se apropriar do parque através das brincadeiras possíveis naquele espaço e do uso dos brinquedos ali presentes. Assim como os desenhos, as brincadeiras também permitem a apropriação e recriação daquele espaço, afinal, por mais que os parquinhos infantis sejam espaços construídos e pensados para as crianças com suas famílias, é a apropriação deste espaço por elas que os transformam em seus espaços no parque.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho apresentou parte de uma pesquisa de iniciação científica<sup>4</sup>, que abordou apenas uma parcela das crianças frequentadoras do Parque Ibirapuera, ainda assim foi possível perceber a diversidade de infâncias presente naquele espaço por meio do exercício etnográfico e dos seus desenhos, que embora carreguem traços estereotipados, revelando indícios do distanciamento das crianças com esta linguagem, principalmente a partir da escolarização, também revelaram aspectos de seu contexto social, de suas criações e da cultura infantil. No entanto, faz-se necessário conhecer outros elementos apresentados e constados na pesquisa, que permitem compreender mais profundamente os desenhos e as crianças desenhistas.

Ao buscar a efetiva participação das crianças através dos seus desenhos, uma de suas formas de expressão e aqui reconhecido como um artefato cultural da infância, consequentemente buscou-se reconhecer o direito de participação e apropriação dos espaços públicos pelas crianças ao procurar identificar como elas representam um espaço da cidade de São Paulo. Neste sentido, os desenhos infantis revelaram a importância dos brinquedos, de espaços de brincadeiras, dos parquinhos infantis, do espaço das crianças no Parque Ibirapuera, nos sinalizando da importância de espaços planejados para elas. E quando me refiro a espaços para crianças, a ideia vai além dos parques infantis, os quais, aliás, devem receber atenção, refiro-me também aos espaços na cidade serem considerados de crianças, dos espaços públicos serem de convivência entre todas as pessoas. Conforme defende Tonucci (2005), uma cidade adequada para crianças, possibilita que todos vivam bem. No entanto, destaca-se que não basta os adultos planejarem espaços *para* as crianças, mas que reconheçam seus direitos e planejem os espaços da cidade *com* as crianças.

---

<sup>4</sup> Intitulada *As crianças no Parque do Ibirapuera: seus desenhos e seus pedaços*, desenvolvida de agosto/2013 a julho/2014 com bolsa concedida pelo CNPq, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Gobbi, no âmbito do Grupo de Estudos *Sociologia da imagem, artes e infância*.

### Referências Bibliográficas

- ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador. - 15. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> acesso em 10 dez. 2013.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.
- CORSARO, William. **A reprodução interpretativa do brincar ao “faz-de-contas” das crianças**. In: Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, p.113-134, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. In: Reunião Anual da ANPED. 28, 2005, CAXAMBU. **Anais...** Caxambu, 2005.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 4ª ed. rev. ampl.: 2010.
- GOBBI, Márcia. **Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil**. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.
- GOBBI, Márcia. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011.
- GOBBI, Márcia. **Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância**. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.29-54.
- GOBBI, Márcia. **Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas**. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, FARIA, Ana Lúcia e PRADO, Patrícia Dias (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.69-93.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O pedaço das crianças**. Revista E, SESC, 2007.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 17, n. 49 – São Paulo, junho de 2002.
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. Coleção primeiros passos 203. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. In: FILHO, A.J.M. e PRADO, P.D. (orgs) Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.
- STACCIOLI, Gianfranco. **As di-versões visíveis das imagens infantis**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, Aug. 2011.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- VIANNA, Maria Leticia. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&>> acesso em 10 mai. 2014.
- Parque Ibirapuera**. Disponível em <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio\\_ambiente/parques/regiao\\_sul/index.php?p=14062](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/parques/regiao_sul/index.php?p=14062)> acesso em 10 jan. 2014.