



MARTA REGINA PAULO DA SILVA

**LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E
CULTURAS INFANTIS:
“é uma história escorridinha”**

**CAMPINAS
2012**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E CULTURAS INFANTIS:
*“é uma história escorridinha”***

AUTORA: Marta Regina Paulo da Silva

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARTA REGINA PAULO
DA SILVA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA
GOULART DE FÁRIA

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in blue ink, reading "Ana Lúcia G. de Faria", is written over a horizontal line.

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si38L Silva, Marta Regina Paulo da, 1966-
Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha" / Marta Regina Paulo da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Co-orientador: Zeila de Brito Fabri Demartini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Pré-escolares. 3. Cultura infantil. 4. Imagem. 5. História em quadrinhos. 6. Adultocentrismo. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951- II. Demartini, Zeila de Brito Fabri, 1946-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

12-264/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Comic strips language and child cultures: "it's a smooth story"

Palavras-chave em inglês:

Preschoolers children

Child cultures

Image

Comics

Adultcentrism

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Goulart de Faria (Orientador)

Zeila de Brito Fabri Demartini (Co-Orientador)

Daniela Finco

Márcia Aparecida Gobbi

Cristina Bruzzo

Patrizia Piozzi

Miriam Celeste Ferreira Dias Martins

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Elisandra Girardelli Godoi

Data da defesa: 06/12/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: martarps@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E CULTURAS INFANTIS:
“é uma história escorridinha”**

**Autora: MARTA REGINA PAULO DA SILVA
Orientadora: PROFA. DRA. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA
Co-orientadora: PROFA. DRA. ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI**

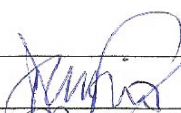
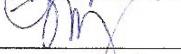
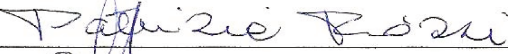

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por MARTA REGINA PAULO DA SILVA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06/12/2012

Assinatura Orientadora: 

Assinatura Co-Orientadora: 

COMISSÃO JULGADORA:

Daniela Finco	
Márcia Aparecida Gobbi	
Patrizia Piozzi	
Cristina Bruzzo	

2012



Agradecimientos...

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto*

Gracias a la vida, gracias a la vida

(Gracias a la vida, de Violeta Parra)

Li certa vez que “agradecer é emudecer no dia do discurso”, pois sempre o que dissermos será pouco. Resolvi então começar por agradecer a vida. “*Gracias a la vida*”, que me deu tanto, me deu pessoas queridas com as quais compartilho o meu canto.

Ao meu filho Gabriel Baldon, pela alegria, pelo amor, pela inspiração.

Ao meu companheiro Elydio dos Santos Neto, pela presença, pelo amor.

Ao meu pai Domicio Paulo da Silva (em memória) e à minha mãe Maria Leite de Paulo (em memória), pelo sonho, pela luta, por me ensinarem a não desistir.

Aos meus irmãos e irmãs, pela luta cotidiana, por acreditarem em mim.

À menina Jandaia e a todas as crianças, pela eterna inspiração.

À professora, crianças e a toda equipe da pré-escola em que se deu esta pesquisa por permitirem que eu pudesse compartilhar de suas experiências.

Às amigas e amigos queridos pelo incentivo, pelas discussões sobre educação e arte, pelas noitadas de viola.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, pela orientação deste trabalho, e, sobretudo, por instigar-me a olhar com olhos de criança e ouvir com “orelhas verdes”.

À Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini, pela orientação, pelas palavras de incentivo, e por compartilhar comigo de sua rica experiência.

Às colegas e aos colegas do GEPEDISC – Culturas Infantis, pelo coletivo, e por compartilharem comigo deste trabalho.

À amiga Reny Scifoni Schifino, pelos tantos diálogos e pelos momentos de colo. À Adriana da Silva, pelas ricas conversas sobre arte e educação, e pela leitura do material para a qualificação. Ao Peterson Rigato da Silva, pelo companheirismo e pela leitura deste material para a defesa da tese.

Ao amigo e “filho do coração” Bruno Tonhetti Galasse, pelo carinho, pela amizade, pela ajuda com as imagens e formatação deste material.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação da UNICAMP pelas muitas aprendizagens. Em especial à Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, pela escuta sensível, e por reafirmar em mim que a produção do conhecimento não precisa apagar os sujeitos, e nem construir “a” verdade.

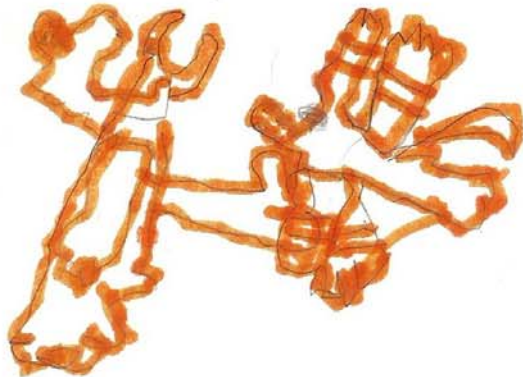
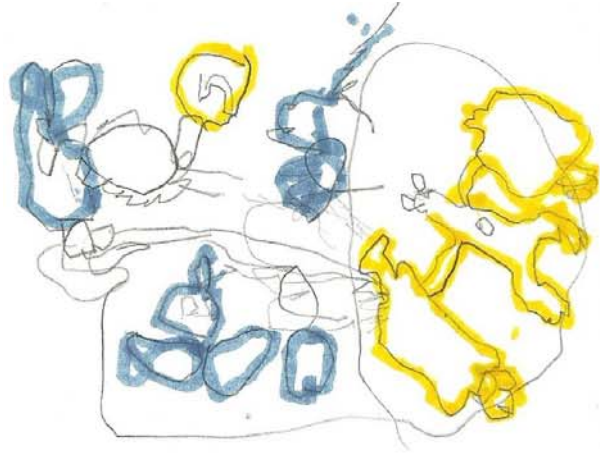
Às Professoras Dras. Daniela Finco e Cristina Bruzzo, pelo olhar crítico e atencioso para o material da qualificação, pelo incentivo, e pelas preciosas contribuições.

Às Professoras Dras. Márcia Aparecida Gobbi, Patrizia Piozzi, Miriam Celeste Martins, Elisandra Girardelli Godoi e ao Professor Dr. Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda, por aceitarem participar desta banca de defesa.

A todas e todos, minha eterna gratidão!!!

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

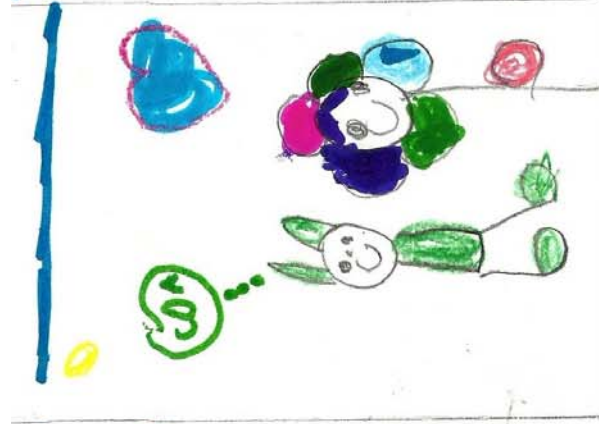
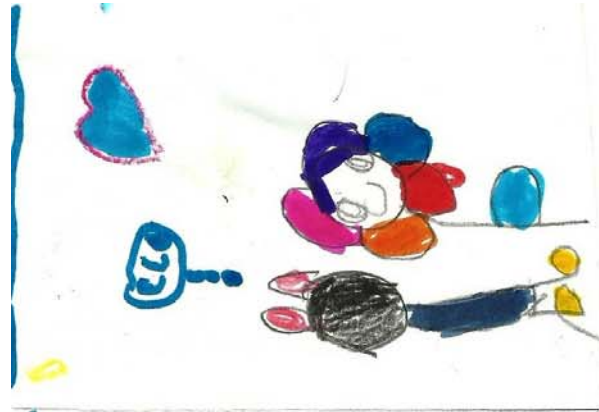
(Alberto Manguel)



Gui (5 anos)



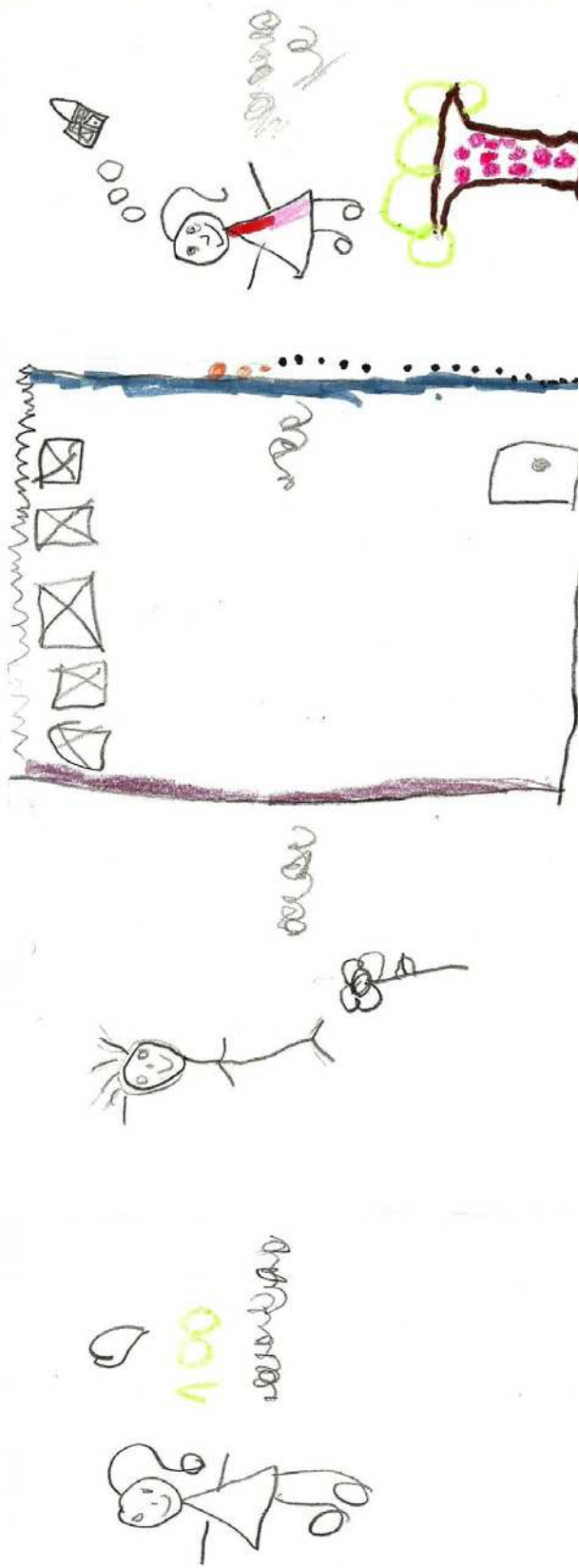
Calvin (4 anos)



Susie (4 anos)



Lucy (5 anos)



Marieta (5 anos)



Suriá (5 años)

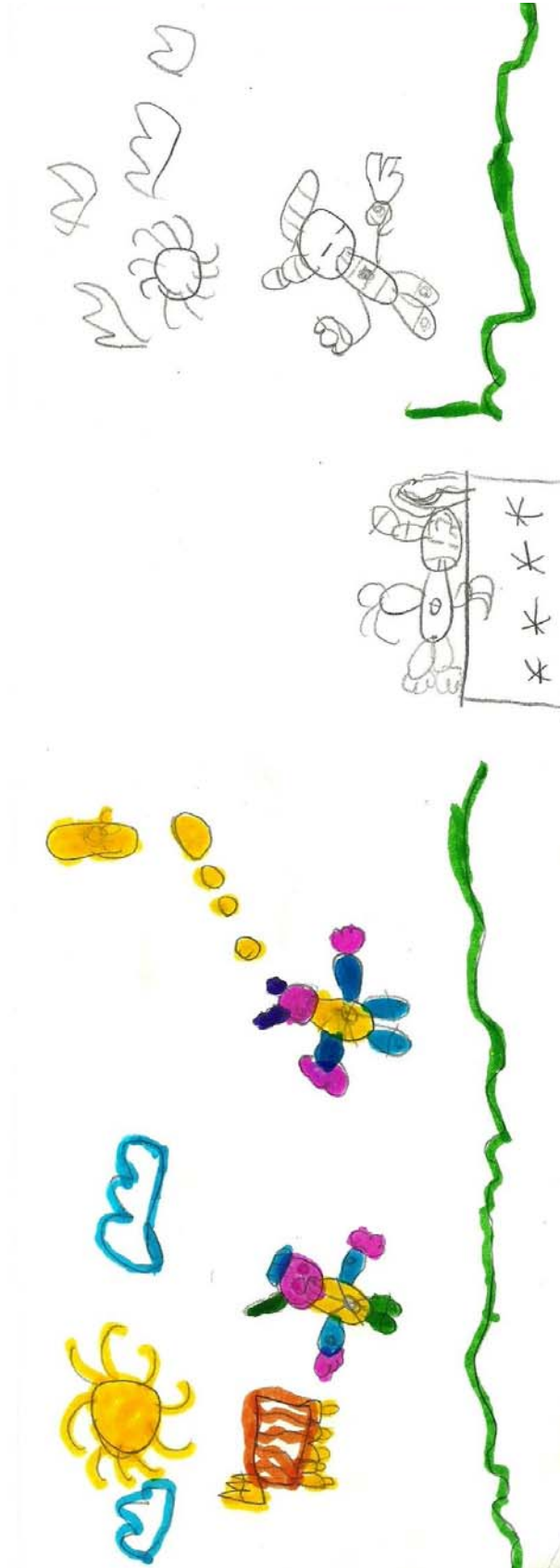
ACEI
ALUU



Filipe (5 anos)



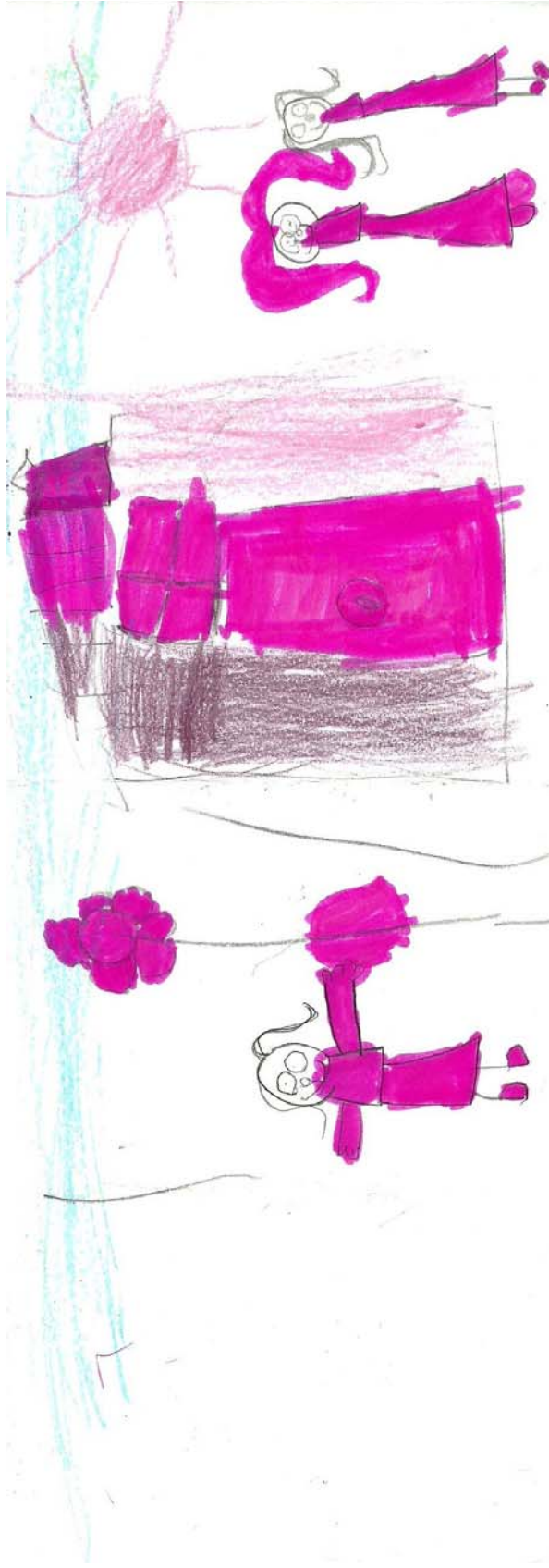
Lola (4 años)



Charlie (5 anos)



Marcelo (5 anos)



Sally (4 anos)



Marinês (5 anos)

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo de caso realizado em uma pré-escola municipal de São Bernardo do Campo/SP, com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, cujo objetivo foi o de investigar a produção das culturas infantis a partir das experiências destas com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs). Neste sentido, voltou seu olhar para as produções gráficas das crianças de modo a compreender como estas se apropriam dos códigos dos quadrinhos, o que deles reproduzem, inventam ou reinventam. Utilizou como procedimentos metodológicos: a observação e registro de campo; os relatos orais das crianças; a análise dos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação e da pré-escola; entrevista com quadrinhista; e a análise das HQs produzidas pelas crianças. Dada à complexidade das relações que envolvem a educação da pequena infância, buscou uma interlocução com a filosofia, comunicação, sociologia, sociologia da infância, pedagogia da infância e arte. Parte do pressuposto, fundamentada nesta interlocução, de que as crianças pequenas participam coletivamente e de maneira ativa na sociedade da qual fazem parte, portanto, não só reproduzem a cultura do mundo adulto, mas ao apropriarem-se criativamente desta produzem as culturas infantis. Demonstra serem as HQs parte da cultura material da infância, que se constituem em suportes para aspectos simbólicos das culturas infantis, que as crianças pequenas compartilham entre si, com as professoras, e com suas famílias. A partir da análise dos dados, constatou no interior da pré-escola, como desdobramento de políticas educacionais neoliberais, um trabalho pedagógico escolarizante, que marcado por uma visão adultocêntrica, procura acelerar processos de escrita e formar para competências. Frente a este processo, deparou-se com movimentos de resistências das crianças pequenas, que constantemente reivindicavam gestos de ruptura contra o aceleração do tempo do capital sobre suas vidas, demonstrando, em muitas situações, seu desejo de autonomia. Movimentos de resistências, ainda que tímidos, por parte da professora, também foram observados, sobretudo quando se permitia brincar com as crianças. Evidenciou que as crianças pequenas têm curiosidade pela linguagem dos quadrinhos procurando compreender seus códigos, seja na leitura seja na produção de HQs e em desenhos livres, em que não só reproduziam estereótipos como também inventavam soluções criativas para seus problemas gráficos. Aponta para a necessidade de outras pesquisas na área que continuem a investigar a relação das crianças pequenas com a linguagem dos quadrinhos, tendo as crianças e suas famílias como interlocutoras principais. Defende uma prática pedagógica que considere as vozes das crianças e a necessidade de uma formação docente que se constitua em uma formação estética na perspectiva da construção de um “olhar sensível pensante”; uma formação descolonizadora, que reconheça o outro e a outra em sua alteridade, o que implica ao professor e professora em reconhecer-se como autor e autora de seu próprio processo formativo.

Palavras-chave: crianças pré-escolares; culturas infantis; imagem; história em quadrinhos; adultocentrismo.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a case study conducted in a municipal preschool of São Bernardo do Campo (São Paulo), with children aged 3 to 5 years, whose objective was to investigate the production of child cultures from the experiences of children with the language of comics. In this sense, the study is based on the graphic productions of children in order to understand how they grasp the codes of comics, how they replicate, how they invent or reinvent the use of this language. The investigation used as methodological procedures: the field observation and recordings; the oral reports of children; analysis of the official documents of the Municipal Administration of Education (São Bernardo do Campo) and the documents of preschool; an interview with a comic artist, and analysis of comics produced by children. Considering the complexity of the relationships that involve the education of young children, there is a dialogue with philosophy, communication, sociology, childhood sociology, childhood pedagogy and art. Based on this approach, it can be argued that young children participate collectively and actively in society to which they belong, therefore, they do not only reproduce the culture of the adult world, but creatively appropriate the child cultures. It demonstrates that comics are part of the material culture of childhood that constitute supports for symbolic aspects of child cultures that young children share with each other, with teachers and with their families. From the analysis of the data, it found within the preschool, as a consequence of neoliberal educational policies, a schooling oriented pedagogical work which, permeated by an adult-centered vision, seeks to accelerate the processes of writing and forming skills. Considering this process, the study highlighted the resistance of movements of small children, who constantly demand gestures of rupture against the acceleration of time imposed on their lives by Capitalism, demonstrating in many situations their desire for autonomy. Movements of teachers resistance, albeit timid, were also observed, especially when allowed to play with the kids. It showed that young children are curious about the language of comics trying to understand its code, either in reading or in the production of free comics and drawing, in which not only they reproduced stereotypes but also invent creative solutions to their graphical problems. It shows the need for further research in the field to continue investigating the relationship of young children with the language of comics, having children and their families as the main interlocutors. It advocates a pedagogical practice that considers the voices of children and the need for teacher training that would constitute a training in aesthetic perspective of building a sensitive view that leads to reflection; a decolonizing training, recognizing the other in this otherness, leading that the teacher to recognize himself as author of his own formative process.

Keywords: preschoolers children; child cultures; image; comics; adultcentrism.

LISTA DE SIGLAS

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

HQ – História em quadrinhos

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNBE – Plano Nacional de Bibliotecas Escolares

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: <i>Angelus Novus</i> , quadro de Klee.....	03
Figura 2: Charge de Francesco Tonucci (2005).....	15
Figura 3: Desenho elaborado por Marcie (4 anos).....	51
Figura 4: Desenho elaborado por Calvin (4 anos) e Talita (5 anos).....	85
Figura 5: Desenho elaborado por Suriá (5 anos) e Charlie (5 anos).....	87
Figura 6: Desenho elaborado por Lucy (5 anos) e Marcie (4 anos).....	89
Figura 7: Desenho elaborado por Linus (4 anos) e Lola (5 anos).....	91
Figura 8: Desenho elaborado por Haroldo (5 anos) e Miguelito (5 anos).....	93
Figura 9: Desenho elaborado por Luca (4 anos) e Patty (4 anos).....	95
Figura 10: Desenho elaborado por Gui (5 anos) e Guto (5 anos).....	97
Figura 11: Desenho elaborado por Duda (5 anos) e Filipe (5 anos).....	99
Figura 12: Desenho elaborado por Susie (4 anos) e Susanita (5 anos).....	101
Figura 13: Desenho elaborado por Marinês (4 anos) e Sally (4 anos).....	103
Figura 14: Desenho elaborado por Marieta (5 anos) e Marion (5 anos).....	105
Figura 15: HQ Carol (Laerte Coutinho, 2010).....	122
Figura 16: Desenho elaborado por Linus (4 anos).....	135
Figura 17: Desenho elaborado por Haroldo (5 anos).....	135
Figura 18: HQ elaborada por Susie (4 anos).....	149
Figura 19: Tira de Calvin e Haroldo (Bill Watterson, 1996).....	153
Figura 20: Tira elaborada por Gui (5 anos).....	158
Figura 21: Tira elaborada por Gui (5 anos).....	160
Figura 22: Tira elaborada por Calvin (4 anos).....	161
Figura 23: Tira elaborada por Susie (4 anos).....	164

Figura 24: Tira elaborada por Lucy (5 anos).....	164
Figura 25: Tira elaborada por Marieta (5 anos).....	165
Figura: 26: Tira elaborada por Suriá (5 anos).....	165
Figura 27: Tira elaborada por Filipe (5 anos).....	167
Figura 28: Tira elaborada por Marcie (4 anos).....	169
Figura 29: Tira elaborada por Lola (4 anos).....	169
Figura 30: Desenho elaborado por Marinês (5 anos).....	171
Figura 31: Desenho elaborado por Suriá (5 anos).....	172
Figura 32: Tira elaborada por Charlie (5 anos).....	173
Figura 33: Tira elaborada por Marcelo (5 anos).....	174
Figura 34: Desenho elaborado por Charlie (5 anos).....	176
Figura: 35: Capa da Revista Mônica, n. 30 (Sousa, 2009).....	181
Figura 36: HQ do quadrinhista Laerte Coutinho (2010).....	186
Figura 37: Tira elaborada por Sally (4 anos).....	190
Figura 38: Desenho elaborado por Lola (4 anos).....	192
Figura 39: Tira elaborada por Marinês (5 anos).....	193
Figura 40: Charge de Francesco Tonucci (2009).....	199

Sumário

Introdução

Educação infantil e pesquisa: investidas da escolarização e resistências na produção das culturas infantis.....	01
--	-----------

Capítulo I

Estrangeiridade e pesquisa com crianças pequenas: caminhos investigativos.....	13
1.1. Educação Infantil, culturas infantis e histórias em quadrinhos: definição do campo.....	17
1.2. A trajetória metodológica.....	33
1.2.1. A opção pelo estudo de caso.....	33
1.2.2. Estranhar, estranhar-me.....	41
1.2.3. Mais que informantes, “nativos de carne e osso”.....	43

Capítulo II

A pré-escola no contexto da pesquisa: apresentando o campo.....	49
2.1. Os espaços da pré-escola: entre permissões e transgressões.....	53
2.2. “Ah, prô!!! Já?!? Deixa mais um pouquinho!!!”: organização, negociação e usos do tempo.....	71

Capítulo III

“Vou fazer um lobo bem mau... olha os dentes dele”: dos contos para as HQs, entre subordinações e resistências.....	81
3.1. O contexto da produção: a escolarização das infâncias.....	111
3.2. A produção do reconto pelas crianças: entre estereótipos e reinvenções.....	125

Capítulo IV

“Mas antes ela ouviu um barulho escrito”: ler e produzir HQs na pré-escola.....	147
4.1. “História escorridinha” e arte sequencial.....	151
4.2. Produzindo tiras e outras HQs.....	157
4.3. Lendo HQs, compartilhando histórias.....	179

Considerações finais

“Mas as histórias não têm fim”.....	197
--	------------

Referências Bibliográficas.....	213
--	------------

Anexos.....	233
--------------------	------------

Introdução

*Educação infantil e pesquisa:
investidas da escolarização e
resistências na produção das
culturas infantis*



Figura 1: *Angelus Novus*, quadro de Klee.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo, que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter este aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

(Walter Benjamin)

O momento em que finalizo esta pesquisa de doutorado é marcado, mais uma vez, por tensões e preocupações quanto aos rumos da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Conquistas na área, que tiveram como marco histórico a Constituição Federal de 1988, que reconheceu creches e pré-escolas como um direito das crianças pequenas e suas famílias, veem-se hoje ameaçadas frente aos avanços de políticas neoliberais cuja tendência é a fragmentação deste segmento da educação e o retorno a propostas assistencialistas para a creche e de preparação para o ensino fundamental para a pré-escola.

A imagem deste cenário parece-me aquela proposta por Walter Benjamin, a partir do quadro de Klee (Fig.1) em sua tese IX sobre o conceito de história (1996, p.226), em que o anjo da história é impelido para o futuro pelo progresso, ele resiste, fixa seu olhar no presente ao mesmo tempo em que olha o passado e movimenta-se para o futuro. As ruínas, não são apenas construções destruídas, elas também marcam a possibilidade de outros cenários possíveis que o progresso procura soterrar e fazer esquecer.

A educação infantil também vem sendo impelida para o futuro através de *tsunamis* neoliberais, que querem soterrar toda uma história de luta e conquistas desta área; mas assim como o anjo, há resistências: de crianças, docentes, pesquisadores e pesquisadoras, e todos aqueles e aquelas que ainda acreditam serem as creches e pré-escolas territórios de infâncias, espaços educacionais públicos e coletivos, marcados pela curiosidade, pela inventividade, pelo respeito às diferenças e às múltiplas linguagens como formas de expressão humana.

A alegoria proposta por Benjamin, e que tomo aqui para pensar este momento da educação infantil, provoca-nos a atentar para como estes ventos do progresso materializam-se no trabalho pedagógico no interior destas instituições educacionais; os efeitos que produzem nas equipes, crianças e famílias.

Esta pesquisa de doutorado voltou-se para o cotidiano de uma pré-escola municipal de São Bernardo do Campo, através de um estudo de caso, que envolveu uma turma de crianças de 3 a 6 anos de idade e sua professora, com o propósito de investigar a relação das crianças pequenas com a linguagem das histórias em quadrinhos na produção das culturas infantis.

A preocupação por tomar tal relação como objeto de estudo remonta a minha experiência no trabalho de orientação pedagógica em creches e pré-escolas nesta Rede Municipal de Educação no período de 1994 a 2008, onde observava a presença das HQs nestes espaços, em sua grande maioria a Turma da Mônica, por vezes, sem muita reflexão por parte das equipes quanto a esta presença. As personagens do desenhista e empresário Maurício de Sousa eram tão naturais para as equipes quanto a presença das próprias crianças.

Soma-se a esta preocupação meu interesse pela característica específica desta narrativa, a conjunção desenho e palavra, que, como observava, possibilitava às crianças pequenas lerem suas histórias, mesmo ainda não sabendo ler convencionalmente, o que me instigava a pensar como elas resignificavam tais narrativas.

Tomando as histórias em quadrinhos como um dos artefatos da mídia dirigida também às crianças, esta pesquisa procurou compreender como meninas pequenas e meninos pequenos apropriam-se dos códigos da linguagem dos quadrinhos e o que deles reproduzem, inventam ou reinventam na produção de suas próprias narrativas gráficas.

Tal objetivo colocou também a necessidade de conhecer melhor as condições em que tais produções são elaboradas, o que implicou em examinar o cotidiano da pré-escola, sua dinâmica, a fim de verificar como estas articulam-se na complexa rede de relações sociais que neste espaço vai sendo constituída.

Assim, a pesquisa procurou evidenciar os movimentos de imposição, negociação, resistência e transgressão das crianças e professora frente às normas instituídas; uma vez que reconhece estes sujeitos como seres sociais,

históricos e culturais, portanto, não apenas reprodutores, mas produtores de cultura.

Neste sentido, embora os ventos das políticas neoliberais, com todos os seus dispositivos de vigilância e controle - e sabemos que as HQs podem também estar a este serviço - empurrem as crianças para o futuro, há resistências. Estudar as resistências e as subordinações, e como elas se materializam nas produções das crianças pequenas, foi o intuito central desta investigação.

Nesta perspectiva, não foi objetivo deste trabalho dizer o quanto as HQs são ou não pedagógicas; o foco está marcado na recepção pelas crianças pequenas deste artefato cultural e o que fazem com ele na produção das culturas infantis. Daí, a opção por uma metodologia de pesquisa que pudesse ouvir e considerar as vozes das próprias crianças.

Para isto, tomou como uma de suas referências teóricas a sociologia da infância, que, ao interrogar abordagens clássicas de socialização afirma a criança como sujeito ativo neste processo. Deste modo, o conceito de “reprodução interpretativa”, de William Corsaro, tornou-se central à medida que provocou o olhar para como as crianças, coletivamente e criativamente, apropriam-se de informações do mundo adulto, não se limitando, portanto, a internalizar a cultura, mas contribuindo para sua produção e mudança.

Esta compreensão dialogou, ao longo de toda a pesquisa, com outras referências, de modo especial com aquelas provenientes dos campos da filosofia, arte e pedagogia da infância, na perspectiva da compreensão das diferentes formas de colonialismo que ainda se fazem presentes na pré-escola, e a luta por sua superação.

Walter Benjamin contribuiu nas reflexões acerca das infâncias e da experiência, de modo especial ao demarcar a distinção entre a experiência do adulto e da criança, em que esta última caracteriza-se pelo começar “mais uma vez do início”, assim, a repetição para meninos pequenos e meninas pequenas

não é mera reprodução, mas a possibilidade de se estabelecer novas e diferentes relações com os objetos.

Marcia Gobbi e Miriam Celeste Martins foram essenciais na compreensão da relação das crianças com o desenho e na possibilidade de sua análise, instigando meu olhar para as produções das crianças pequenas na construção de um “olhar sensível pensante”. Will Eisner contribuiu na compreensão da linguagem das HQs, não só com seus trabalhos teóricos sobre quadrinhos, mas também com toda sua obra quadrinhística em que demonstra várias possibilidades criativas de elaboração dos mesmos, indo além do lugar comum presente na maioria das HQs.

As produções de Ana Lúcia Goulart de Faria e as do grupo de pesquisa GEPEDISC – Culturas Infantis, por ela coordenado, foram fundamentais para a compreensão das instituições de educação infantil como territórios de infâncias, fundamentalmente não-escolarizantes, marcados por contradições e disputas, mas, sobretudo, pela inventividade, curiosidade, fantasia e imaginação.

Na interlocução, portanto, com estas referências e outras que se apresentam ao longo deste texto, esta pesquisa de doutorado defende então a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e também fixa seu olhar no presente da história, sem com isto esquecer o passado de lutas e sem abandonar a utopia.

No primeiro capítulo, *“Estrangeiridade e pesquisa com crianças pequenas: caminhos investigativos”*, inicio problematizando o cenário atual da educação infantil, apontando os avanços, no sentido do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e seu status como ator social, ao mesmo em que se observa os constantes ataques das políticas neoliberais, com destaque a obrigatoriedade de 4 e 5 anos na pré-escola. Discuto então como desde bem cedo as crianças são iniciadas aos códigos da linguagem dominante (grafocentrismo) acelerando processos de escrita, de modo a adaptá-las aos valores da sociedade, nas palavras de Guattari, “homogeneizar competências semióticas”. Trago então o papel das mídias e nela as HQs, compreendida como um artefato da cultura

mediática, e a necessidade de compreender a relação das crianças com esta cultura. Apresento as concepções de criança e de socialização assumidas na pesquisa, a definição de HQ, e o objetivo de compreender a produção das culturas infantis a partir das experiências com a linguagem dos quadrinhos. Finalizando este capítulo, apresento a opção metodológica e a descrição dos procedimentos utilizados ao longo desta investigação.

No segundo capítulo, *“A pré-escola no contexto da pesquisa: apresentando o campo”*, descrevo a pré-escola: a organização e usos dos espaços e tempo, e as relações que se estabelecem em seu interior. A partir desta descrição discuto a tensão presente entre o tempo *“chronos”*, o tempo mecânico, linear, do capital, em detrimento do tempo *“aión”*, da duração intensa, do presente, o tempo da criança. Problematizo então as formas adultocêntricas de organização e usos dos tempos e espaços, estes pensados pelos adultos e pelas adultas, com pouca participação das crianças. Ao longo do capítulo vou situando a presença das HQs.

No terceiro capítulo, *“‘Vou fazer um lobo bem mau... olha os dentes dele’: dos contos para as HQs, entre subordinações e resistências”*, inicio discutindo nossa condição de seres imagéticos e a partir daí trato da complexidade das produções infantis discorrendo sobre a necessidade de compreendê-las como fonte documental e expressiva; bem como de acompanhar as crianças enquanto realizam suas produções para melhor conhecer as soluções encontradas por estas para seus problemas gráficos. Apresento a proposta do trabalho com o reconto dos *“Três Porquinhos”* e o contexto em que se deu esta produção. Um trabalho na área de Língua Portuguesa, em uma pré-escola que assume em seu projeto a alfabetização; aqui analiso tal opção a partir dos mitos da precocidade, da superespecialização, e da explicação. Discuto então a produção das crianças e como estas vão encontrando soluções para os problemas gráficos com que vão se deparando, em que, apesar da presença de codificações estereotipadas, elas encontram espaços para transgredir.

No quarto capítulo, *“Mas antes ela ouviu um barulho escrito’: ler e produzir HQs na pré-escola”*, dou sequência ao capítulo 3 apresentando a produção das

crianças. Neste, porém, trago o trabalho realizado com as tiras e HQs que as crianças produziram em atividades menos dirigidas. Nele procuro mostrar como as crianças vão apropriando-se de forma criativa da linguagem quadrinhística, em composições que trazem desenho, letras e outros recursos da linguagem dos quadrinhos. Discorro sobre a imagem como narrativa, o que possibilitou que crianças de outra turma lessem as HQs das crianças da turma do semi-integral, criando sobre elas outras histórias. Discuto então como as crianças se apropriam, transformam e compartilham da cultura simbólica, sendo possível observar alguns aspectos desta cultura que já estão incorporados e que, por vezes, terminam por submetê-las a uma “fôrma” de olhar; assim como se observam também resistências e transgressões a esta mesma “fôrma”.

Nas considerações finais, “*Mas as histórias não têm fim*”, apresento de modo mais sistematizado os dados da pesquisa, que revelam o caráter escolarizador presente no trabalho pedagógico da pré-escola, com destaque àquele referente às HQs. Os dados demonstram ainda que, apesar das limitações e imposições, as crianças pequenas encontram soluções criativas para suas produções, ao mesmo tempo em que reivindicam maior autonomia. Por fim, aponto para a necessidade de novas pesquisas na área que investiguem a relação crianças pequenas e linguagem das HQs tendo como interlocutoras as próprias crianças e suas famílias.



Capítulo 1.

*Estrangeiridade e pesquisa com
crianças pequenas: caminhos
investigativos*



Figura 2: Charge de Francesco Tonucci (2005).

1.1. Educação Infantil, culturas infantis e histórias em quadrinhos: definição do campo

Presenciamos hoje, no campo da educação da pequena infância, avanços significativos tanto no âmbito legal, com o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, quanto no âmbito dos estudos e pesquisas na área, que passou a conceber a criança como ator social, portanto, participante ativa na construção da sociedade.

Ao mesmo tempo, presenciamos os constantes ataques das políticas neoliberais a estes avanços, dentre eles: a Emenda Constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009a), que estabelece a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos, o que, no caso da Educação Infantil, significa a obrigatoriedade de 4 e 5 anos na pré-escola; e o *Agas & Stages Questionnaires – ASQ-3*, apresentado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, e já em uso pela Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças pequenas.

Propostas de avaliação das crianças pequenas e a obrigatoriedade do atendimento de meninos e meninas com idades mais próximas à do ensino fundamental, demonstra sua estreita relação com a ideia de preparação para este segmento da educação e, conseqüentemente, a perspectiva de sucesso escolar futuro, o que traz à tona a discussão acerca da educação compensatória, perspectiva esta em que a educação pré-escolar, sobretudo na década de 1970, foi tomada como medida de prevenção contra o fracasso escolar das crianças nos primeiros anos do ensino primário (Kramer, 2003), hoje ensino fundamental.

A pesquisa de Campos (2012) demonstra como esta política de obrigatoriedade da pré-escola segue as orientações de documentos elaborados por organismos multilaterais como UNESCO, UNICEF e CEPAL, cujo discurso assenta-se em “concepções biologizantes de desenvolvimento infantil e pragmática da educação” (p. 92). Para a pesquisadora, duas perspectivas são predominantes nestes documentos:

a) educação da “primeira infância” é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; b) quanto mais cedo se educa a criança, mais “oportunidades” de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se assim que privações se transformem em futura situação de iniquidade social. Educar torna-se assim a principal estratégia para combater a pobreza. (idem)

Assim, longe de compreender a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas como um direito delas, esta se constitui em medida de combate a pobreza, o que na realidade mascara discursos e práticas que criam novos dispositivos de controle social sobre a vida das crianças e de suas famílias.

Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é direito das crianças de 0 a 6 anos e opção de suas famílias a educação em creches e pré-escolas, bem como dever do Estado garantir este direito. Tal conquista na forma da Lei foi reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A partir desta legislação, os sistemas municipais de educação tiveram que reorganizar suas propostas para a educação infantil, procurando rever suas concepções sobre criança, infância e educação da pequena infância, chegando à elaboração de propostas curriculares e de projetos político-pedagógicos que tivessem como preocupação central a educação da criança pequena em espaços coletivos.

Para auxiliar os municípios na elaboração de suas propostas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou uma série de documentos, dentre eles os “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Brasil, 2009b¹), que ressalta vários direitos das crianças, como: a brincadeira, a atenção individual, a proteção, o afeto, e a amizade.

¹ O documento foi publicado em 1995 e republicado em 2009.

Em 1998, lança o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), documento este que significou um retrocesso em relação aos avanços da área, uma vez que, trata a educação infantil como ensino, e não como um contexto educativo que “deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não, o ensino” (Cerisara, 2005, p. 28). Com isto, traz para a área o modelo do ensino fundamental, o que reforça a ideia de uma escolarização precoce das crianças pequenas, cujo foco está no “sujeito escolar” e não no “sujeito criança”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009c), apresenta outra concepção de criança: como sujeito de direitos e ator social, capaz de estabelecer múltiplas relações. O documento traz ainda como eixo do trabalho pedagógico com crianças pequenas: as interações e as brincadeiras.

Concomitante a estes documentos oficiais, surge e prolifera-se a aquisição dos sistemas apostilados de ensino, que:

(...) acenavam com uma suposta garantia de qualidade (...). A eficácia desses materiais parecia comprovada pelo sucesso das escolas (privadas) que os adotava e, nessa linha, começaram a ser comercializadas também nas redes públicas de educação. (Nascimento, 2012, p. 63)

Todo este movimento, marcado pela obsessão da novidade, pelo aceleração da vida cotidiana pressionada pelo tempo do capital e pelos interesses econômicos, dificulta às crianças viverem seus tempos de infância em espaços educacionais que primem por suas experiências infantis. Experiências marcadas pela descoberta, inventividade, imaginação, por suas “peraltagens” e “despropósitos”, como diz o poeta Manoel de Barros (1999).

No sistema capitalista é preciso desde bem cedo iniciar as crianças aos códigos da linguagem dominante; no caso das sociedades grafocêntricas como a brasileira, a linguagem escrita em detrimento das múltiplas formas de expressão das crianças pequenas. Porém, como denuncia Britto (2005), dada sua relação

estrita com o poder, a escrita como “técnica tão poderosa será sempre, na sociedade de classes, desigualmente distribuída e desigualmente possuída” (s/p).

Em função dessa posse desigual, os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados “ganham, principalmente nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores daqueles grupos que a controlam, mesmo que haja expansão de certas formas de uso” (idem), o que nos ajuda a compreender o fato de que, mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica, temos ainda hoje no Brasil, sérios problemas quanto à apropriação da leitura e da escrita pela maioria da população brasileira.

Contudo, não será acelerando processos de escrita na pré-escola, um desdobramento provável da Emenda Constitucional n. 59/2009, que se resolverá o problema do fracasso escolar ou da pobreza no país. Concordando com Britto (2012):

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (p. 18).

No entanto, não é intenção das políticas neoliberais a participação crítica das crianças na sociedade. Como diz Guattari (1981), um dos elementos primordiais da evolução da iniciação das crianças, cada vez mais cedo aos sistemas de representação e valores do capitalismo, “concerne ao primado da escrita na formação semiótica de base da infância” (p. 51). Deste modo, é preciso que desde bem pequenas as crianças estejam aptas a “decifrar os diferentes códigos do poder” (p.52), no intuito de adaptá-las ao saber e aos valores da sociedade dominante.

Para Guattari, é fundamental ao sistema de economia capitalista que haja uma homogeneização das competências semióticas e para isto o uso dos meios audiovisuais, de modo especial a TV, torna-se fundamental, uma vez que

“modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (idem, p. 51).

De fato, vivemos um momento na história da humanidade, onde a mídia constitui-se, junto com a família e a escola, em uma poderosa instituição de socialização que interfere diretamente nos modos de viver das crianças; no entanto, não é fato que estas relacionem-se de forma tão passiva frente aos produtos midiáticos.

Setton (2005), ao analisar o processo de socialização na contemporaneidade, discute o surgimento de um universo cultural plural e diversificado, em que se observa uma maior circularidade de experiências e referências identitárias heterogêneas. Para a autora, a criança convive, desde bem pequena, com uma série de situações diversas e, por vezes, contraditórias, onde é possível afirmar:

(...) que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciadas e as biografias dos sujeitos (p. 345).

Assim, como mais uma instância de socialização junto com a família e a escola, a mídia, ao provocar o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação para tempos e espaços localmente distantes da interação face a face, potencializa nos indivíduos sua capacidade reflexiva de articular uma infinidade de informações as quais tem acesso (Giddens, 1991).

Com isto, para Giddens (1993), a socialização não é uma “programação cultural” na qual as crianças absorvem passivamente as influências das realidades com as quais entram em contato; mas ao contrário, desde o nascimento elas são seres ativos neste processo, o que faz com que, o próprio conceito de identidade já não possa mais ser pensado como algo predeterminado e universal.

Concordando com esta premissa, Hall (1997) discute que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p. 14)

Neste sentido, também as crianças estão inseridas nesta multiplicidade de identidades das quais elas participam de sua construção ativamente, sendo a própria mídia um campo de contradições, uma vez que seus produtos são resultados de uma produção complexa que incorpora representações, desejos, expectativas, angústias, valores, costumes... de uma dada sociedade em um determinado contexto histórico.

Como afirmam Vianna e Setton (2004), as mensagens da cultura da mídia, por serem expressões parciais de realidades, são por excelência ambíguas, pois “ao mesmo tempo que promovem os interesses das classes dominantes (...) suas mercadorias participam das lutas sociais difundindo posições conflitantes” (p. 84).

Dada a força desta instituição de socialização e sua penetração no cotidiano das crianças pequenas, e a compreensão de que a infância é construída a partir de diversos discursos e práticas, o estudo das infâncias contemporâneas solicita que se considere em suas análises a relação das crianças com a mídia.

Desta forma, investigar como meninas pequenas e meninos pequenos recebem estes produtos, dentre eles as HQs, como os ressignificam na produção das culturas infantis, pode auxiliar na compreensão da relação delas com a cultura midiática, de modo especial o papel que esta desempenha em suas vidas. Tomar tal investigação na pré-escola possibilita, ainda, compreender as intencionalidades pedagógicas de sua presença na educação das crianças pequenas, sobretudo neste momento em que se afirma a obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Neste sentido, é que esta pesquisa toma como objeto de investigação as experiências das crianças pequenas com a linguagem das histórias em quadrinhos, sendo estas compreendidas neste trabalho não apenas como produto de entretenimento, mas como um artefato da cultura midiática que se situa, utilizando da análise de Giroux (1995) sobre a Disney, “na intersecção entre entretenimento, defesa de certas idéias políticas e sociais, prazer e consumo” (p. 60).

Sabemos, desde a publicação em 1971 do livro “Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo”, do chileno Ariel Dorfman e o belga Armand Mattelart, que denunciava a ideologia imperialista norte-americana contida nas histórias em quadrinhos da Disney, que é impossível compreender as HQs como uma leitura inocente, desprovida de sua dimensão ideológica.

Segundo Dorfman e Mattelart (1977), as narrativas da Disney projetam uma imagem ideal da infância, à margem de conflitos e contradições. Através delas veiculam-se valores individualistas, consumistas, e relações sociais motivadas por interesses, sobretudo econômicos.

Esta faceta ideológica da Disney também se faz presente em produções de quadrinhos brasileiros, que se revestem desta imagem sacralizada da criança inocente, assexuada, à margem dos problemas sociais, produzindo e reproduzindo valores da classe social dominante, que deseja vender seus produtos, sejam eles bens simbólicos ou materiais. Este é o caso, por exemplo, da Turma da Mônica, do desenhista e empresário Maurício de Sousa, um dos maiores sucessos editoriais no Brasil.

Assim, a opção pelas histórias em quadrinhos, dentro do universo das mídias, deve-se ao fato de sua presença em muitas creches e pré-escolas, seja na decoração, seja na presença das próprias revistas de HQs, ou ainda a imagem de suas personagens compondo propostas de atividades para crianças, carimbos avaliativos, capas de cadernos e demais objetos culturais. Importante destacar o grande predomínio da Turma da Mônica nestes espaços.

Sobre esta presença da Turma da Mônica, muitas professoras atribuem a estas personagens a imagem da infância brasileira, como demonstrou Cunha (2005) em sua tese de doutorado, e também como pude acompanhar no trabalho pedagógico de creches e pré-escolas no período em que atuei na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Não havia estranhamento por parte de muitas equipes quanto a este predomínio.

Ao optar por investigar as experiências das crianças pequenas com as HQs, escolhi focar o processo de construção das culturas infantis a partir da relação das crianças com a linguagem dos quadrinhos, uma vez que observava crianças lendo quadrinhos e perguntava-me como elas estariam apropriando-se desta linguagem complexa que conjuga desenho e palavra. Esta perspectiva, que inicialmente era apenas observação secundária tornou-se, no processo de construção de minha pesquisa, seu foco central.

Investigar as experiências das crianças pequenas com as HQs implica em reafirmar a compreensão da infância como uma construção histórica e social. Segundo Bujes (2002, p. 24), “os significados da infância variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala”. Assim, desde a Antiguidade é possível observar discursos sobre a criança e projetos político-educacionais pensados para ela.

No entanto, sobretudo na modernidade europeia, criança e infância tornaram-se objetos de estudo e de disputa entre as mais variadas áreas do conhecimento: medicina, pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, dentre outras. Neste campo de disputa, muitas foram as práticas discursivas e institucionais construídas sobre e para ela, cada uma com seu estatuto de “verdade”, que passaram a ditar para as famílias, educadores e educadoras, legisladores e legisladoras, modos pelos quais meninas e meninos deveriam ser educadas e educados, disciplinadas e disciplinados; nas palavras de Elias (1994), civilizadas e civilizados, para que então pudessem viver e conviver em sociedade.

Para Foucault (1982), no início do século XVIII, na perspectiva de se estabelecer sobre a infância uma rede de poder, era importante uma reorganização das relações entre adultos, adultas, e crianças: a intensificação das relações intrafamiliares; a criança transformada em problema comum para as famílias, instituições educativas e instâncias de higiene pública; e a criança como semente das futuras populações. Era fundamental, portanto, um projeto civilizador, que estabelecesse novas condutas entre os seres humanos.

Neste projeto prevaleceu o discurso dominante sobre a criança e a infância associado à ideia de falta. A criança como um ser da falta de razão, de juízo, de controle do corpo; o ser imaturo, dependente, e que precisa, portanto, ser moldado para tornar-se um futuro cidadão. Uma imagem quase sempre marcada pelo caráter pueril, ingênuo, simples e prematuro, como afirma Kohan (2005, p. 233).

Frente a tal compreensão da criança, a infância só poderia ser pensada como um tempo de “preparo” para a vida adulta. Uma etapa cronológica do desenvolvimento humano; este, organizado por estágios sucessivos do crescimento físico e moral. Às instituições, de um modo especial as famílias e escolas, caberiam, como já afirmava Marcel Mauss na década de 1930, o papel de socialização das crianças no intuito de “moldá-las” e “adaptá-las” ao meio social e físico (Mauss, 2010).

Contrapondo a concepção de criança e infância, universal e homogênea, Benjamin (1984), no início do século XX, chamava atenção para as particularidades das crianças reconhecendo-as como sujeito social e histórico, pertencente a uma classe social, que participa da cultura ao mesmo tempo em que também produz cultura. Para Benjamin (1995), a criança, com o seu olhar, subverte a ordem instituída, sendo capaz de dar outros sentidos à realidade, faz a história a partir do lixo da história. Em uma era de racionalidades instrumentais, defendia que a especificidade da infância está em sua capacidade de fantasiar, imaginar e criar.

Ainda na primeira metade deste mesmo século, Mauss (2010), propunha o estudo da criança como um “meio social”, chamando atenção para a necessidade

de se compreender a relação entre as gerações: permanências e mudanças de uma geração para outra, como se agrupam crianças de diferentes idades, como se diferenciam os sexos etc. Para Mauss, “meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações” (idem, p. 243).

Estudar o meio infantil é o que fez também o sociólogo Florestan Fernandes (1961), na década de 1940, em sua pesquisa sobre as “trocinhas” no bairro operário do Bom Retiro em São Paulo. Neste trabalho investigou como as crianças, a partir do mundo que os adultos oferecem para elas, vão construindo cultura, a “cultura infantil”. Observou o quão essencial é o lugar que as brincadeiras ocupam no coletivo infantil, em que os diferentes grupos de crianças criam uma linguagem específica, rituais, formas de organização definindo diferentes papéis dentro do grupo, e, sobretudo, o sentido de coletividade. Com essa investigação, contribuiu para a compreensão das crianças como produtoras de cultura, tecendo, assim como Benjamin, críticas às teorias que viam nas brincadeiras das crianças apenas imitação do mundo adulto.

Contudo, foi, sobretudo, a partir da última década do século XX, que tais ideias tiveram ressonância nos diferentes campos do conhecimento, de modo especial, com a emergência da sociologia da infância, que toma a criança como categoria social, como uma “variável em si” e não “mediante intermediários de outras categorias” (Sirota, 2001, p. 25), como a família e a escola. Para Sirota, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (idem, p. 28).

Nesta perspectiva, de compreensão da criança como ator social, participante ativa da sociedade e não apenas reprodutora da cultura, mas também produtora de cultura, vários estudos e pesquisas no âmbito da sociologia da infância têm sido realizados em vários países, inclusive no Brasil, em um diálogo profícuo com outras áreas como a Pedagogia da Infância, Antropologia, Filosofia e Arte, o que tem contribuído na perspectiva de reconhecer meninos pequenos e

meninas pequenas em sua alteridade, como sujeitos de direitos, da inventividade, que não agem de forma passiva frente aos valores da sociedade na qual estão inseridos, mas que participam ativamente da construção desta mesma sociedade.

Minha pesquisa de doutorado procura inserir-se neste campo em emergência, em que tal compreensão da criança constitui-se como um dos fundamentos que norteou toda a investigação e, neste sentido, teve como desdobramento a construção de uma perspectiva metodológica que procurou ouvir as crianças em seu meio, no caso, em seu cotidiano em uma pré-escola, isto porque as “crianças produzem as culturas infantis, entre elas, no mundo dos adultos” (Faria, 2012, p. 111). Deste modo, compreender as condições destas produções torna-se fundamental.

Frente a tal compreensão, que concebe a criança em sua diversidade a partir dela mesma, rompe-se também a compreensão da infância como etapa de preparação para a vida adulta. A infância passa a ser concebida como um tempo social importante em si mesmo, o que leva ao reconhecimento das múltiplas infâncias, uma vez que estas são marcadas por sua diversidade no que diz respeito às categorias de gênero, idade, classe social, e etnia.

Nesta perspectiva, atuando em contextos culturais concretos, as crianças não se aproximam passivamente dos objetos culturais que lhes são oferecidos pelo mundo adulto, que também é seu mundo. Ainda que muitos adultos e adultas não prestem atenção, desde suas experiências culturais meninas pequenas e meninos pequenos fazem suas próprias leituras e interpretações, apropriando-se, reproduzindo e também transformando tais objetos. Como afirma Benjamin (1984), a criança constrói o seu próprio mundo inserido em um mundo maior.

Contudo, a desqualificação de seu brincar, de sua curiosidade, de suas invenções linguísticas, de sua imaginação e do seu corpo, ainda marcam as formas como a sociedade capitalista relaciona-se com as crianças, pois, embora muitos estudos, pesquisas e práticas venham reconhecendo-as em sua alteridade e protagonismo, ainda coexiste a esta compreensão aquela do discurso

dominante, em que a criança é vista tão somente como reprodutora de cultura e conhecimento, sendo seu desenvolvimento “biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto”. (Moss, 2002, p. 239).

As crianças são seres sociais, ativos e inventivos, que reproduzem e também produzem culturas. Neste sentido, não cabe pensar que elas estão apenas a incorporar, passivamente, aquilo que a sociedade lhes impõe. É preciso considerar que o processo de socialização das crianças “não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (Corsaro, 2011, p. 31). Assim, ao compartilharem dos objetos culturais também criam cultura, entre si e com os adultos e as adultas.

Procurando considerar esta dimensão participativa das crianças nas diferentes práticas sociais, Corsaro (2011) propõe ao conceito de socialização, tão carregado de certa conotação “individualista e progressista”, a noção de “reprodução interpretativa”. Para o autor:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. (Corsaro, 2011, p. 31-32)

Assim, mais do que se adaptarem a sociedade, ou imitarem os adultos e as adultas, as crianças pequenas estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e, neste processo, coletivamente produzem as culturas infantis; cultura esta “concernente ao segmento da cultura total partilhada, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis” (Fernandes, 1961, p. 170), e que:

(...) se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto. (Prado, 2002, p. 101)

Deste modo, partindo daquilo que é disponibilizado para elas, as crianças vão apropriando-se destes elementos através de suas brincadeiras, desenhos, falas, e demais formas de expressão, e com isto criando novos e diferentes sentidos aos mesmos, o que, por sua vez, produz efeitos no “mundo adulto”. Elas são, portanto, nas palavras de Qvortrup (2011, p. 206), “coconstrutoras da infância e da sociedade”.

No caso das histórias em quadrinhos, pode-se considerar que a ação das crianças sobre estes artefatos provocam mudanças no próprio cenário dos quadrinhos. Um exemplo recente foi a entrada da “Turma da Mônica Jovem” no cenário brasileiro. Tal produção foi impulsionada ao se verificar que a Turma da Mônica, HQs destinadas ao público infantil, já não mais interessava às crianças da faixa etária de 11 anos, conforme depoimento do próprio empresário, em entrevista à Schahin e Reyman da Revista Sax (2008):

(Sax) Você era resistente à idéia de fazer crescer os personagens da Turma da Mônica. Por que mudou de idéia?

(M.S.) Antigamente, as crianças liam meus quadrinhos até os 14 anos. Hoje, aos 11 já deixam de ler. Elas estão deixando de ler para ir para o computador. Então, mudei para que crianças desta idade, de mais de 11 anos, continuassem a ler.

Claro está o interesse de Mauricio de Sousa em não perder esta faixa de mercado, mas o que interessa marcar aqui é que foram as crianças, no caso as crianças maiores, a partir de suas respostas aos quadrinhos da Turma da Mônica, o não interesse por estas, e também influenciadas pelos mangás, histórias em quadrinhos japonesas, que levaram o empresário a esta nova produção.

Com isto, podemos observar que não apenas as crianças são influenciadas pelas HQs em suas produções, como também influenciam o mercado e a própria

produção das HQs, isto porque as crianças passam a ganhar poder como consumidoras; embora como discuta Buckingham (2007), ao analisar as “infâncias midiáticas”, este poder tenha claras limitações:

As crianças são vistas cada vez mais como um mercado específico. Nesse processo, suas características e necessidades têm sido amplamente investigadas e reconhecidas, e até certo ponto atendidas. Porém, as formas como as crianças expressam suas próprias necessidades são muito restritas aos termos adultos: em grande medida, elas só conseguem afirmar sua necessidade em relação aos serviços e produtos que os adultos lhes podem prover. Nos debates a respeito das mudanças na natureza do ensino e da oferta de lazer e de mídia, as vozes das crianças ainda são raramente ouvidas. (p. 147)

Isto faz pensar, quais necessidades das crianças pequenas as histórias em quadrinhos estão a atender ou ainda a criar, sobretudo quando publicadas por grandes corporações de entretenimento, em que as HQs não se resumem às revistas, mas a toda uma rede de produtos de consumo.

Nesta pesquisa, está sendo assumida como definição² de HQ aquela proposta por Cagnin (1975), por sua objetividade e clareza: “a história em quadrinho é um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho, e a linguagem escrita” (p. 25).

São, portanto, narrativas gráficas, compostas por palavras e desenhos, que exigem de seus leitores e leitoras interpretações visuais e verbais. Nelas a escrita tem uma função diferente dos livros de literatura, pois nos quadrinhos o desenho substitui, por exemplo, a descrição de cenários, as características físicas dos personagens e muitas de suas ações.

Por vezes a escrita nas HQs é dispensada pelo autor ou autora, “pois apesar de ser um elemento importante da linguagem dos quadrinhos, não é indispensável para a criação de uma HQ; o mesmo não se pode dizer das imagens” (Franco, 2011, p. 107). Difere ainda do livro de imagem, pois neste caso,

² Muitas são as definições e polêmicas acerca do que sejam as HQs, para conhecer conferir Franco (2008).

“é o desenho que conta a história, e o texto, quando existe, é que o ilustra” (Lago, 2009, p. 37).

Como produto da cultura midiática, as HQs transitam entre as diferentes instâncias de socialização, estando presente em muitas famílias, em instituições educacionais e em diferentes produtos da própria mídia, em que se observa a passagem de suas personagens e histórias seja das páginas das revistas em quadrinhos para as telas do cinema e/ou televisão ou vice-versa, das telas para as revistas, e mais recentemente para as páginas da internet.

Isto reafirma a necessidade de investigar as experiências infantis com estas histórias, na perspectiva de compreender como estas tocam as crianças e como estas se apropriam de sua linguagem. E aqui se impõe mais um desafio, como proposto por Fischer (2003):

Imagino que operar sobre as imagens da mídia na educação pode ser um trabalho vivo, criativo, alegre, explosivo, na medida em que puder sair da sisudez e mesmice das análises das representações da mídia sobre isto ou aquilo, na medida em que ultrapassar os estudos que replicam o quanto a mídia é pedagógica e o quanto ela ensina. E dizer mais: dizer que há experiências em jogo nesses espaços, que há aprendizados de experiências ou que há negação de outras experiências (p.10).

Experiência está sendo concebida nesta pesquisa como “o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca” (Larrosa, 2004, p. 154). Assim, o sujeito da experiência seria algo como “um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (idem, p. 160).

Experiência em que o que acontece a alguém, e que foi verdadeiramente sentido, passa a ser narrado, o que marca seu caráter coletivo, em que a experiência passa de pessoa a pessoa, daí ser infinita. Diferente da vivência, cuja ação encerra-se no próprio momento de sua realização, portanto finita (Benjamin, 1996, p. 198). Diferente também, como afirma Agamben (2005) de experimento,

como propõe a ciência moderna, cuja lógica é a do consenso, da homogeneidade, do genérico, daquilo que é previsível.

Para Benjamin há uma diferença entre a experiência dos adultos e a das crianças. Segundo este pensador, “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (1984, p. 75).

Deste modo, a repetição torna-se central nas experiências infantis e, portanto, também na análise destas, visto que fazer “mais uma vez” possibilita às crianças novas relações com os objetos, novas descobertas. Esta ideia aproxima-se do conceito de “*continuum* experiencial” proposto por Dewey (1974), para quem a experiência não é só um fazer, mas também um pensar sobre este fazer, o que o faz voltar-se sobre si mesmo e produzir um novo fazer.

Frente a isto, experiência não cabe com excesso de informações e com o aceleração dos tempos, o que fez com que Benjamin (1996) denunciasse o empobrecimento da experiência em função do declínio da arte de narrar; arte esta que estava ancorada na vida coletiva, em que a experiência transmitida através do relato era comum ao narrador ou a narradora e também ao ouvinte (Gagnebin, 2004).

Neste sentido, em tempo de empobrecimento da experiência (Benjamin, 1996; Larrosa, 2004; Agamben, 2005), esta pesquisa de doutorado procurou ver e ouvir as crianças pequenas na sua relação com a linguagem das histórias em quadrinhos, conhecer e compreender suas experiências com estas, como se deixam tocar ou não pelas personagens das histórias, pelas narrativas; o que reproduzem e o que produzem nas culturas infantis.

1.2. A trajetória metodológica

1.2.1. A opção pelo estudo de caso

Nas últimas décadas vem crescendo, também no cenário brasileiro, o número de pesquisas sobre crianças que tem como interlocutoras principais as próprias crianças. Tal visibilidade de meninos pequenos e meninas pequenas nas investigações decorre da compreensão destes e destas como atores sociais, portanto, como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento; tais pesquisas passam a considerar as vozes, gestos, desenhos e tantas outras linguagens das crianças em suas análises.

Segundo Faria (2006), os resultados destas pesquisas na educação infantil “têm mostrado que as crianças pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos” (p. 285). Neste movimento, pesquisar como as crianças se expressam, o que pensam, sentem, falam, produzem, implica reconhecê-las em sua alteridade.

Nesta perspectiva, é pioneira a pesquisa, anteriormente citada, de Fernandes (1961) com os grupos de crianças, conhecidos como “trocinhas”, no bairro do Bom Retiro, que, já na década de 1940, observou como estas constroem, no coletivo, o que chamou de “cultura infantil”. Em seu trabalho, destacou a importância das interações entre as próprias crianças, tendo por base as “relações de companheirismo”. Para este sociólogo, nestas relações, que ocorrem, sobretudo, nas brincadeiras, a criança pode “inserir-se num mundo social em que as relações sociais deixam de ser, por natureza e inevitavelmente, assimétricas, como ocorre no convívio com os adultos – os pais, os vizinhos, os professores etc” (idem, 1961, p. 16).

O trabalho de Fernandes, ao mesmo tempo em que marca a importância de pesquisar as crianças entre si e na relação com os adultos e as adultas na perspectiva de conhecer e compreender suas produções culturais, coloca-nos

também o desafio de ter as crianças como colaboradoras da pesquisa, como ele próprio o fez ao considerar as opiniões e críticas dos meninos e meninas na análise do material por ele coletado (idem, p. 157). Frente a tal desafio, várias pesquisas no Brasil têm ouvido e considerado as vozes das crianças pequenas em seus estudos, dentre elas: Bufalo (1997), Gobbi (1997), Prado (1998, 2006), Guimarães (2008), Rosetto (2009), Finco (2004, 2010) e Santos (2010).

É neste cenário, e com tais desafios, que se insere esta pesquisa, que tem como objeto de estudo a produção das culturas infantis, a partir das experiências de meninos pequenos e meninas pequenas com a linguagem das histórias em quadrinhos em uma pré-escola municipal de São Bernardo do Campo. O objetivo é o de compreender como as crianças, em suas experiências com a linguagem dos quadrinhos, reproduzem, resistem, inventam e reinventam sua linguagem na produção das culturas infantis, contribuindo desta forma com os estudos e pesquisas sobre infâncias, mídia e culturas infantis.

Tal objetivo orientou a pesquisa para uma abordagem de cunho etnográfico, o que permitiu certa imersão no cotidiano da pré-escola investigada no intuito de conhecer sua dinâmica. Segundo Fonseca (1999), a etnografia “é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudos, ‘nativos em carne e osso’” (p. 58). Assim, a ênfase está no dia a dia dos “nativos de carne e osso”, usando aqui a expressão do antropólogo Malinowski (1976), no diálogo estabelecido com eles; diálogo marcado pelas subjetividades do pesquisador e da pesquisadora e nativos. Diálogo que, segundo Fonseca (1999) nem sempre é tão simples:

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. (...) Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença de faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos, capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros. (p. 59)

Compreender o que está sendo dito pelas crianças, seus pontos de vista, implica na adoção de uma abordagem interpretativa dos dados, considerando que tal interpretação será sempre de “segunda e terceira mão (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura)” (Geertz, 2008, p. 11). Neste sentido, a etnografia, na perspectiva da antropologia semiótica como propõe Geertz, objetiva ressaltar as alteridades no intuito de favorecer o diálogo e assim, possibilitar o conhecimento de outras formas de ver e entender o mundo, como aquelas presentes em outras culturas.

Esta perspectiva dialoga com os objetivos desta pesquisa, já que se pretendeu conhecer as culturas infantis produzidas no interior de uma pré-escola municipal de São Bernardo do Campo, que recebe crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses de idade. O estudo de caso etnográfico, portanto, configurou-se como a melhor opção metodológica, visto que implica na compreensão de um caso em sua complexidade (Rabitti, 1999).

Com isto, foi possível uma maior aproximação com o campo, a fim de apreender diferentes aspectos do cotidiano da pré-escola, de modo especial aqueles referentes às interações das crianças entre elas, destas com os adultos e as adultas, e com as HQs; uma vez que parte da premissa de que na interação com o “mundo adulto”, meninos pequenos e meninas pequenas negociam, compartilham e criam culturas (Corsaro, 2011), o que impõe a necessidade de olhar de dentro a fim de conhecer a produção das culturas infantis.

A instituição escolhida foi uma pré-escola pública de São Bernardo do Campo, município que durante muitos anos foi considerado referência para o trabalho em pré-escolas. Outro critério de escolha refere-se ao fato de já ter atuado nesta instituição no trabalho de orientação pedagógica, uma vez que, até o ano de 2008, fez parte do quadro de funcionários e funcionárias da Equipe de Orientação Técnica desta Rede Municipal de Educação, sendo que neste período pude acompanhar projetos realizados pelas professoras desta pré-escola que versavam sobre as histórias em quadrinhos.

Quanto aos procedimentos metodológicos foi utilizada a observação participante, compreendendo que o ato de observar implica em “participar, atuar, interagir, conversar, fazer coisas do dia-a-dia” (Silva e Milito, 1995, p. 10). Assim, foram fundamentais os relatos orais das crianças, que não tiveram um tempo, espaço e assunto pré-determinado para acontecer, mas foram dando-se e ampliando-se à medida que os vínculos se estreitavam.

Como discute Demartini (2002) se o pesquisador ou pesquisadora “não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo” (p. 12). Neste sentido, as brincadeiras, os momentos de atividades em sala e em outros espaços, todos se constituíram em cenários propícios para a coleta de dados; bem como permitiram que, ao longo da pesquisa, eu fosse aceita como membro do grupo, ao mesmo tempo em que seus membros foram constituindo-se em interlocutores e em interlocutoras na compreensão da realidade investigada.

Soma-se ao ato de observar, o registro descritivo do campo, realizado no intuito de apreender falas, ações, sentimentos, olhares, bem como dúvidas que surgiam a partir da observação e anotações relacionadas às questões teóricas vinculadas à pesquisa. Ainda como forma de registro, foram usadas a filmagem e fotografia, a princípio com o objetivo de auxiliar o registro do cotidiano, procurando captar nuances, pequenos detalhes nem sempre perceptíveis aos olhos da pesquisadora; porém, tais instrumentos terminaram por transformar-se em oportunidades de maior aproximação com as crianças, que sempre solicitavam que as deixassem fotografar e filmar, ou ainda, que mostrassem à elas as imagens captadas.

As imagens apreendidas possibilitaram, ainda, retomar vários aspectos verbais e não verbais durante a análise dos dados coletados, e que não foram a princípio observados pela pesquisadora. As filmagens e fotografias ocorreram em vários espaços da pré-escola e em diferentes momentos, não havendo qualquer tipo de modificação destes para sua realização. Nestes momentos também não

deixei de interagir com as crianças e professoras sempre que solicitada. Segundo Prado (1998), a mistura da pesquisadora com seus sujeitos não dificulta a análise dos dados, mas ao contrário constitui-se “tanto como fonte de questionamentos e de enriquecimento para a construção da pesquisa e de meu papel enquanto pesquisadora, quanto como uma aliada aos objetivos da própria observação participante, que se propõe, essencialmente, ao encontro direto com o outro, compartilhando com ele a mesma cena”. (p.40)

Com o intuito de uma melhor compreensão deste universo quadrinhístico, de modo especial quadrinhos para crianças, realizei uma entrevista com o quadrinhista Laerte Coutinho³, que há vários anos têm feito tiras para a “Folhinha”, suplemento infantil do Jornal Estado de São Paulo, além de ter participado como ilustrador da revista da Série Idéias, produzidos pelo FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 1993).

As HQs produzidas pelas crianças (reconto em quadrinhos da história “Os três porquinhos”, produção de tiras, HQs elaboradas no caderno de desenho, e aquelas realizadas em situações de desenhos livres) também foram objetos de análise, tendo sido critérios para selecioná-las o fato de ter acompanhado o momento em que se dava a produção das mesmas e destas não conterem os nomes das crianças.

Estas produções em sua maioria foram scaneadas, porém há aquelas que se apresentarão nesta pesquisa fotografadas, uma vez que se constituiu em material que as crianças terminaram levando para suas casas após a elaboração. Na escrita desta pesquisa, portanto, as imagens serão apresentadas em tamanhos diferentes daqueles de seus originais. Houve, contudo, a preocupação em deixá-las em um tamanho que possibilitasse aos leitores e leitoras uma boa visualização e, assim, fruírem. As tiras que abrem este material escrito estarão presentes

³ Além deste quadrinhista, foram contatados para uma possível entrevista os desenhistas Maurício de Sousa e Ziraldo. A assessoria de imprensa de Maurício de Sousa encaminhou e-mail respondendo da impossibilidade da entrevista, mas que as perguntas poderiam ser feitas para a própria assessoria. Quanto a Ziraldo, não houve retorno à solicitação.

novamente no corpo do texto, devidamente identificadas no sentido de uma melhor compreensão do mesmo.

Os documentos referentes à organização e diretrizes da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo e da pré-escola investigada também foram analisados e tornaram-se importantes para a compreensão do campo, de modo especial as concepções que embasam o trabalho pedagógico na pré-escola. Foram eles: Sumário de dados 2009; Proposta Curricular de 1981, 1985, 1992 e 2004; Cadernos de Validação de 2001; bem como, o Projeto Político-Pedagógico de 2010 da pré-escola.

Todos estes procedimentos foram fundamentais para a reflexão sobre o objeto de estudo, o que permitiu construir, a partir da triangulação destas diferentes fontes no diálogo com as bibliografias de referência, interpretações acerca das relações observadas no campo.

Assim, o estudo de caso desenvolveu-se em duas etapas. A primeira etapa, de caráter mais exploratório, ocorreu no segundo semestre de 2010, em que procurei conhecer o entorno da pré-escola, seu cotidiano, as formas de organização dos tempos, espaços, atividades, e as interações que ali se estabeleciam. Durante este semestre observei as turmas do período da tarde, turmas de 3 e 4 anos, duas vezes por semana, nos diferentes espaços da pré-escola; foi um período importante de reconhecimento da dinâmica da instituição, da riqueza e diversidade das relações estabelecidas entre os diferentes atores sociais, e da constituição de vínculos com as crianças, professoras, gestoras e equipe de apoio.

A partir deste reconhecimento surgiu a necessidade de acompanhar de forma mais efetiva uma única turma a fim de observar sua relação com a linguagem das HQs, já que, acompanhar várias turmas não me permitia estabelecer um vínculo de confiança com as crianças de modo a aproximar-se dos diferentes grupos constituídos por estas, o que, conseqüentemente, dificultava conhecer suas produções.

Deste modo, a partir de março de 2011 iniciei uma segunda etapa em que passei a acompanhar a turma do semi-integral do período da manhã de duas a três vezes por semana. Optei por esta turma pelo fato desta receber crianças das diferentes faixas etárias, por conhecer a maioria das crianças, uma vez que as mesmas frequentavam no período da tarde a turma do “regular”, e por saber que sua professora, em anos anteriores, havia trabalhado HQs com suas turmas.

A turma era composta por 26 crianças, sendo 13 meninas e 13 meninos. No início do ano, 03 estavam com 3 anos de idade, 13 com 4 anos, e 10 com 5 anos. Na ficha de matrícula 05 famílias declararam suas crianças de cor parda e o restante como branca. A maioria das crianças não reside no bairro onde está localizada a pré-escola. Não há informações sobre o motivo de terem procurado esta unidade, embora seja possível levantar algumas hipóteses: pai ou mãe trabalhar na região; os avós residirem nas proximidades da pré-escola; falta de vagas para o integral próximo às suas casas (a hipótese mais provável); ou ainda em função do trabalho realizado por esta unidade.

Com relação à professora, ela é branca, há 25 anos atua na área da educação; estava em 2011 em processo de contagem de tempo de serviço para aposentar-se, o que ocorreu no início de 2012. Trabalhava há aproximadamente 20 anos na pré-escola pesquisada, tendo uma jornada de 40 horas semanais. Quanto a sua experiência com as HQs, é leitora de quadrinhos como, por exemplo, Turma da Mônica, Menino Maluquinho, Calvin e Mafalda. Já havia trabalhado, em anos anteriores, com outras turmas, com projetos com HQs, tendo como foco as personagens de Maurício de Sousa, em que teve a oportunidade de conhecer pessoalmente, junto com as crianças, este empresário e desenhista e seu estúdio.

Ao longo de todo este processo de pesquisa pude compreender com Demartini (2001) que:

(...) não há hoje caminhos pré-definidos para a condução de um estudo, não há metodologias prescritas que dêem conta de levar o pesquisador ao esclarecimento das questões que o mesmo se propõe a esclarecer (...). O processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolvendo

descobertas e impasses que devem ser analisados; coloca os pesquisadores sempre em situação de incertezas, mais do que em condições de trilhar caminhos previamente definidos. (p. 49-50)

A complexidade que envolve o cotidiano da pré-escola, as relações que se estabelecem em seu interior entre os diferentes atores sociais, as mudanças no quadro de professores e professoras, as reorganizações das turmas, fizeram com que, em cada momento, encaminhamentos da pesquisa fossem revistos.

Uma vez que o objetivo de minha pesquisa era o de investigar as experiências das crianças com a linguagem das HQs, e, neste sentido, precisaria primeiro conhecer quais eram tais experiências, a delimitação do foco da pesquisa foi sendo construída ao longo da mesma. Neste período, foi possível verificar o quão complexas são as relações das crianças com as HQs na pré-escola, uma vez que, estão em jogo várias outras questões como: as concepções de crianças, de educação infantil, de conhecimento, da relação professora-criança, criança-criança, dentre outras, que permeiam a relação entre os sujeitos e destes com o conhecimento.

Neste processo, acompanhando o cotidiano da pré-escola, um ponto chamou minha atenção, a relação entre imagem e palavra; e, neste ambiente, a supremacia da palavra sobre a imagem, o que parecia um cenário favorável a uma perspectiva escolarizante na pré-escola. Foquei então meu olhar para as produções gráficas das crianças no trabalho com as HQs, no intuito de investigar como meninos pequenos e meninas pequenas apropriam-se dos códigos dos quadrinhos, o que deles reproduzem e o que inventam ou reinventam a partir dos mesmos. A perspectiva é a de contribuir com a construção de possíveis respostas à pergunta de Guattari (1981):

Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão? (p. 50)

Assim, foi “estando lá” e “estando aqui” (Oliveira, 2000), neste vai e vem entre o campo e o distanciamento dele, discutindo-o com as orientadoras deste trabalho, com o grupo de pesquisa, com as referências teóricas, que foi possível a construção da própria pesquisa, e nela o estranhamento daquilo que, aparentemente, era por mim conhecido e familiar.

1.2.2. Estranhar, estranhar-me...

Segundo Gusmão (2001), “mais que tudo, para poder fazer pesquisa, o pesquisador deve ser um estrangeiro, ou seja, ser membro do grupo, estar próximo dele e, ao mesmo tempo, ser um outro” (p. 81). O desafio de ser estrangeira em um contexto supostamente conhecido por mim pareceu-me difícil a princípio. Afinal, o que significa ser estrangeira nesta perspectiva da pesquisa?

A entrada no campo e os primeiros contatos, sobretudo com as crianças, rapidamente remeteram-me a pensar na condição estrangeira, isto porque, embora reconhecesse paisagens e pessoas, estas, obviamente, já não eram mais as mesmas de quando atuei na instituição.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1975), estrangeiro é aquele “de nação diferente daquela a que se pertence (...). Que é de outra região, de outra parte, ainda que pertencente ao mesmo país; ádvena, forasteiro, estranho”. Tal definição possibilita-nos duas considerações iniciais. A primeira de que a palavra “estrangeiro” implica em diferença em relação a um outro ou outra. A segunda que, o estrangeiro ou a estrangeira não seja necessariamente um desconhecido ou desconhecida da nação ou região onde se encontra, e nem a desconheça totalmente.

O estrangeiro, estrangeira, portanto, é aquele ou aquela que estaria na fronteira; no entre espaços. Pertence a um lugar onde já não mais se encontra ao mesmo tempo em que se encontra em um lugar o qual não lhe pertence. Ele, ela, não está presente em nenhum destes lugares, mas possui a presença de ambos.

Está no “entre-lugar”. Para Bhabha (2010) o “entre-lugar” é o lugar do contato, da interação entre indivíduos e culturas distintas, é o local da negociação.

Contudo, Gagnebin (2010), ao discutir a diferença entre os conceitos de limiar e de fronteira em Walter Benjamin, pontua o caráter de delimitação territorial que está contido na compreensão de fronteira e que, portanto, não pode ser transposta impunemente, uma vez que “sua transposição sem acordo prévio ou sem controle regrado significa uma transgressão, interpretada no mais das vezes como uma agressão potencial” (p. 13).

Daí Benjamin (2006, p. 535) preferir o termo limiar ao de fronteira. Para este pensador “o limiar é uma zona”, em que “mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra” e cuja etimologia não deve negligenciar estes significados. O limiar é uma zona que permite os sujeitos transitarem entre os territórios sem maiores dificuldades, visto que, ele “não faz só separar dois territórios (como fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do tempo” (Gagnebin, 2010, p. 14).

Nesse sentido, caberia compreender o estrangeiro, estrangeira, não como aquele, aquela, que está na fronteira, mas, sobretudo, como aquele, aquela, que se encontra nessa zona, no limiar. Assim, o pesquisador, pesquisadora, atua neste limiar, transitando no campo, ora como membro do grupo, ora afastando-se dele para analisá-lo. Nesse vai vem é que “se resgatam as sutilezas da análise social” (Fonseca, 1999, p. 60), que possibilitam, no trabalho etnográfico, encontrar semelhanças e diferenças entre os grupos estudados.

Reconhecer-se como estrangeiro, estrangeira, na pesquisa implica por sua vez reconhecer a estrangeiridade do outro, outra, nas palavras de Malinowski (1976) reconhecê-los e reconhecê-las como “nativos de carne e osso”, sujeitos concretos, que constroem cotidianamente suas histórias. Deste modo, neste limiar encontram-se pesquisador, pesquisadora, e nativos, nativas.

1.2.3. Mais do que informantes, “nativos de carne e osso”

Reconhecer crianças como nativas e não apenas como informantes exige descolonizar nosso próprio olhar para a pesquisa, e buscar formas de participação com elas, em que nossa presença no grupo não seja marcada por uma visão adultocêntrica.

Adultocentrismo compreendido aqui como uma das formas de colonização de nossa sociedade capitalista sobre as crianças, em que estas são vistas como “um vir a ser”, como potencialidade e promessa (Rosemberg, 1976), portanto, como alguém que não é, mas sim como um adulto futuro, que precisa adaptar-se a uma sociedade pensada e construída para e pelos adultos e pelas adultas. Nesta visão, predomina uma relação de poder marcada pela imposição das normas, regras, valores, concepções etc dos adultos e das adultas sobre as crianças.

Para Almeida (2001), na perspectiva da ciência capitalista, a criança é vista como uma “matéria nova, sem história, que aceita as formas que lhe quisermos impor, ou que a sociedade deseja impor” (p. 5); e, neste sentido, a educação escolar na busca da criança ideal, bem preparada, utiliza de diferentes procedimentos para forçar esta transformação; transformação esta a qual as crianças resistem, como foi possível verificar ao longo desta pesquisa.

Cabe destacar, que ao criticar a perspectiva adultocêntrica não estou negando a importância do adulto e da adulta na educação das crianças pequenas, mas a forma, ainda dominante, de subordinação que prevalece na relação com as mesmas. Como afirma Jobim e Souza (2000):

A criança precisa do adulto, enquanto um “alter”, como um “outro” diferente, para se constituir como sujeito e se lançar continuamente para além de si mesma em busca de seus projetos e utopias. Por outro lado, a criança também encarna um “alter” para o adulto. (p. 97)

Em vários momentos, de modo especial no início do trabalho de campo, traí-me em meu próprio discurso e quando percebia já estava a enquadrar formas de capturar as vozes das crianças. Isto ficou nítido quando Linus⁴ (5 anos), apresentou-me à sua mãe na festa cultural da pré-escola como sua “professora”. Por que ele me identificava como sua professora? Quais foram minhas ações, palavras, gestos que o levaram a isto?

Concordo com Kramer (2000), quando esta diz que as crianças viram pelo acesso a ordem das coisas; as palavras de Linus demonstravam que para as crianças eu era mais uma adulta, que possivelmente estaria ali para cuidar, ensinar, e pouco para aprender com elas. Como poderia desta forma aproximar-me delas?

Retomando meus registros de campo, verifiquei que as professoras apresentaram-me às crianças como sendo professora ou então colega delas, e por mais que eu tenha procurado explicar para as crianças que fazia uma pesquisa e estava ali para conhecer suas produções, a imagem da professora prevaleceu, possivelmente reforçada pelos momentos em que as docentes saíam da sala e pediam para que eu “cuidasse” da turma, ou então que auxiliasse nas atividades.

Embora tais solicitações me aproximassem das professoras, parecia marcar, para as crianças, este lugar da adulta-professora. Somado a isto, encontrava-me preocupada em captar dados com informantes, meninos pequenos e meninas pequenas, que desde o início receberam-me muito bem, mas que ainda não confiavam em minha participação em seus grupos. Corsaro (2009, p. 94), ao discutir o método etnográfico no estudo da cultura de pares, destaca a importância do pesquisador, pesquisadora, “desenvolver um *status* participante como um adulto atípico, menos poderoso, na pesquisa com crianças pequenas”.

⁴ No intuito de preservar a identidade das crianças, seus nomes foram substituídos por nomes de personagens de HQs, que não constam do acervo da pré-escola. *Linus* é um dos personagens da Turma do Charlie Brown, de Charles Schulz.

Inspirada então nas pesquisas de Corsaro (2009, 2011) e de Prado (1998, 2006), passei a sentar-me mais próxima das crianças, mas respeitando seus espaços, de modo que elas reagissem a minha presença, o que Corsaro denomina de “estratégia reativa”. Diferente deste pesquisador, quando comecei a usar esta estratégia já era conhecida das crianças, portanto alguém que já era chamada para ajudá-las a realizar suas atividades ou para conversar.

Passei então não só a estar mais próxima delas, como também a sentar na areia do parque, a arremessar bolas na cesta de basquete, brincar de bambolê etc; o que foi fazendo com que as crianças quisessem jogar comigo, e que depois me chamassem para jogar com elas.

Assim, desisti de captar dados convencionalmente para a pesquisa e permiti que eles emergissem, a partir de minha “com-vivência” com as crianças e com os adultos e as adultas; e à medida que me permiti conviver fui sendo aceita pelos diferentes grupos de crianças, não apenas como uma adulta, professora, pesquisadora, mas como alguém que faz parte do grupo. Concordo com Ghedini (1998) de que:

(...) todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos.

Assim, os momentos rotineiros, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem as crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com elas. (p. 201)

O trabalho de campo, portanto, é muito mais que um puro ato científico, ele pode constituir-se em experiência, uma vez que possui uma dimensão intensa de subjetividade, já que “todo trabalho de produção de conhecimento passa através de uma relação subjetiva. (...). Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece” (Brandão, 2007, p. 12).

Deste modo, passei a ser convidada pelas crianças para sentar-me à mesa com elas durante as refeições ou atividades, não somente para ajudá-las, mas

para pintar também, *“Marta esta folha é para você”, “pinta aí”*, claro que elas observavam minhas dificuldades em desenhar e riam de minhas produções, por vezes comentando umas com as outras, ou ainda me ensinando a desenhar. Conversávamos sobre filmes, desenhos animados, programas da TV, tais como “Os carros”; *“Transformers”*, “Batman”, “Homem Aranha”, “Chaves”; passeios; perguntavam-me sobre meu filho; contavam de suas famílias; entre outros assuntos.

Ainda no horário do almoço demonstravam a brincadeira do “macarrão triturador”, inventada por Calvin⁵ (4 anos), em que a boca transformava-se em um robô triturador de monstros que invadiam a Terra. Brincávamos no parque; víamos e líamos livros; e em muitos momentos fui convidada para esperar todos e todas saírem da sala para mostrar-me seus “segredos”, trazidos em suas mochilas e que a “professora não podia ver”, porque “não era dia do brinquedo”.

Destas mochilas, e por vezes dos bolsos da jaqueta, saíam pequenos bonecos dos *Smurfs*, *cards* do Naruto, batons, *goones* da Turma da Mônica, chaveiros etc; pequenos tesouros que transgrediam a regra da instituição de que não trouxessem objetos de casa, exceto no dia do brinquedo.

Deste modo, ao final de 2011, eu não era mais a “professora”, mas a “Marta” que fazia coisas com eles e elas, como disse Suriá⁶ (5 anos): *“ela é minha amiga, o nome dela é Marta”*, apresentando-me a uma criança de outra turma; ou ainda no retorno em 2012 com uma abraço forte de Sally⁷ (4 anos), apresentando-me aos seus novos e novas colegas, *“é a Marta, que brinca com a gente”*.

Daquela que no parque era a expectadora das brincadeiras das crianças ou a adulta que as empurrava nas balanças, fui sendo convidada a ser parceira. De fazer comidinha a voar por espaços constituídos de heróis, monstros, meninos que se transformam (referência ao Ben 10), carros que viram robôs (*Transformers*), Mulher Maravilha, princesas e tudo mais que a imaginação permitisse, fui

⁵ Nome fictício, referência ao personagem Calvin das HQs Calvin e Haroldo (Bill Watterson).

⁶ Nome fictício, referência à personagem Suriá do quadrinhista Laerte Coutinho.

⁷ Nome fictício, referência à personagem Sally da Turma do Charlie Brown.

capturada por teias de muitos Homens Aranha que conheci nestes espaços em que me experimentei também a soltar teias.

Caminhei então neste limiar, entre o universo infantil e o adulto, dentro e fora, o que fez emergir o que Ghedini (1998) chama de “dimensão brincalhona”. Neste limiar também transitaram as crianças, que sabiam que eu era adulta, mas autorizaram-me a compartilhar com elas em alguns momentos de suas culturas.

Todo este movimento permitiu-me reconhecer que autorização das crianças para a pesquisa não se trata apenas de um documento de autorização, ou de uma conversa em que elas permitem nossa presença no campo; esta autorização das crianças se dá com o tempo, em que também somos observados, observadas, e testados, testadas, por elas, um tempo em que vamos experimentando nossa estranheira enquanto conhecemos a delas.



Capítulo 2.

*A pré-escola no contexto da
pesquisa: apresentando o campo*



Figura 3: Desenho elaborado por Marcie⁸ (4 anos).

⁸ Nome fictício, referência à personagem Marcie da Turma do Charlie Brown.

2.1. Os espaços da pré-escola: entre permissões e transgressões

O que pensamos serem estas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 87)

A pré-escola da pesquisa localiza-se em uma região central do município de São Bernardo do Campo. Observando seu entorno, verifica-se a presença de uma pequena praça e toda uma rede de serviços, tais como: escolas de ensino fundamental e médio, mercados, lojas, restaurantes, postos de saúdes, feira, biblioteca etc.

Quanto à sua estrutura, passou por uma série de reformas, acompanhando as políticas públicas de cada época, ao mesmo tempo em que crescia a demanda por vagas. Concordando com Escolano (1998), de que as construções arquitetônicas não são neutras, mas concebidas a partir de todo um sistema de valores e concepções que se materializam e ensinam valores como os de “ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre deferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (p. 26), esta pré-escola, inaugurada no final da década de 1960, como parque juvenil, com um amplo espaço externo foi ao longo dos anos dando lugar a mais salas.

Assim, em sua inauguração, recebia crianças de 7 a 12 anos de idade em período contrário ao horário de aula da Escola Estadual do então 1.º grau, com propostas de atividades manuais tais como: marcenaria, bordado, entre outras, além do acompanhamento das lições de casa que as crianças tinham que realizar; portanto, não se caracterizava ainda como um atendimento pré-escolar:

Ressalta-se, ainda, que as crianças com mais de 7 anos recebiam atendimento especial, com assistência no curso primário, além de atividades recreativas, esportivas, artísticas e de maior sociabilização e preparação para a vida prática (São Bernardo do Campo, 1981, p. 4).

Um ano depois de sua inauguração, acompanhando as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação, transformou-se em Parque Infantil, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Embora chamados de Parques Infantis, sua proposta pedagógica distanciava-se dos princípios e objetivos propostos por Mario de Andrade, idealizador dos Parques Infantis: assistir, educar e recrear, privilegiando atividades lúdicas e artísticas (Faria, 2002); ao contrário, como é possível verificar nas entrevistas que constam na pesquisa de Toscano (2006), havia forte preocupação em “preparar” as crianças para o ensino primário.

Desde então, a pré-escola recebeu várias denominações até a atual, em que passou a ser designada como Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), assim como as demais pré-escolas, creches e escolas de ensino fundamental. Extinguiram-se na denominação, desta maneira, as diferenças entre estes segmentos de educação. Neste processo, seus espaços foram sendo reestruturados com a construção de novas salas e outras áreas.

Embora delimitada por uma cerca de arame, é possível, tanto para quem está do lado de fora da pré-escola quanto para quem está do lado de dentro, visualizar o outro lado. A cerca, de modo especial a parte que se encontra próxima ao parque, é constantemente visitada por familiares e/ou pessoas da comunidade que param para conversar com as crianças e professoras. É também visitada pelas próprias crianças com seus olhos curiosos para o mundo além dos muros da instituição. É um local de contato, de falas, olhares, sorrisos; e, em certo sentido, um local de encontros, assim como o portão.

No portão encontram-se mulheres em sua grande maioria, homens e crianças, que se cumprimentam e conversam enquanto esperam que este seja aberto para a entrada das crianças. Alguns/algumas mais apressados/as pelas exigências do dia a dia rapidamente se dispersam, outros e outras permanecessem ali um pouco mais conversando ou acompanhando os instantes iniciais de seus filhos e filhas dentro da pré-escola. Neste momento, enquanto

aguardam a entrada, é possível observar crianças brincando, inclusive usando o próprio portão e cerca onde escalam e por vezes “soltam teias”⁹.

Aberto o portão, entre beijos e abraços de despedidas, as crianças entram e encaminham-se às suas salas. Quanto aos adultos e as adultas, aqueles e aquelas que precisam conversar com a direção, coordenação e/ou professoras, encaminham-se para os espaços em que estas se encontram. Nesta breve circulação pelo espaço, cumprimentos, sorrisos, preocupações, angústias e uma infinidade de afetos vão se estabelecendo entre a comunidade e equipe, delimitada pela ocupação dos espaços por parte de cada um/uma. Delimitação que marca o lugar social que ocupam dentro da instituição, e que permeia as relações que ali vão se constituindo.

Adentrando a pré-escola, deparamo-nos com um local bastante arborizado, com instalações preservadas, organizadas e limpas. Entrando pelo portão, à esquerda um conjunto com três salas, chamadas pela equipe de “salas de aula”, um espaço tomado por mesas e cadeiras para todas as crianças, armário, mesa e cadeira para a professora, e lousa, o que denota uma concepção de educação infantil marcada pelo modelo escolar.

Portas largas e em vidro na parte superior, permitem a visualização do interior das salas. Nas paredes, desenhos das crianças, relógio, calendário, as letras do alfabeto, números, lista com nome das crianças, e alguns textos. Olhando de dentro das salas para fora, temos à frente um jardim, que constantemente convida as crianças a correrem por seu gramado ou ainda a observarem pássaros, formigas, tatuzinhos de jardim etc, até que o chamado da professora, ou de algum/a outro funcionário ou funcionária, faça com que retornem para dentro da sala.

A distribuição das salas é feita a partir da formação das turmas, organizadas pelo critério faixa etária, atendendo à orientação da Secretaria de

⁹ Referência ao Homem Aranha, personagem das histórias em quadrinhos criado pelo roteirista Stan Lee e pelo desenhista Steve Ditko.

Educação. No caso desta pré-escola, a organização das crianças por turma em 2011, ficou constituída do seguinte modo:

Turma	Faixa etária	Quantidade de turmas		Quantidade de crianças por turma
		Manhã	Tarde	
Infantil II	3 anos	02	01	23
Infantil III	4 anos	01	01	28
Infantil IV	4/5 anos	02	02	25
Infantil V	5/6 anos	01	02	32
Semi-integral	3 a 6 anos	01	01	25

Assim, no ano de 2011 a pré-escola recebeu 321 crianças de 3 anos¹⁰ a 5 anos e 11 meses em período parcial, tendo duas turmas, chamadas de “semi-integral”, nas quais as crianças permanecem em período integral na instituição, sendo que, em um dos períodos estão nas salas “regulares” e no outro ficam no “semi”.

A matrícula de crianças com 3 anos ocorreu em função da diminuição da demanda na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, o que fez com que a instituição passasse a receber, nos anos de 2000 e 2001, crianças com 3 anos de forma a completar o número de vagas nas turmas de 4 anos. Observando a procura por vagas para esta faixa etária, a Secretaria de Educação autorizou oficialmente a formação de turmas de 3 anos, a partir de 2002, “desde que atendesse o critério do edital de matrícula para a montagem das classes tendo como prioridade a faixa etária do maior para o menor” (São Bernardo do Campo, 2010, p. 8).

Esta organização das turmas por faixa etária demonstra como o trabalho na Rede Municipal de São Bernardo do Campo ainda está marcado por uma concepção etapista de desenvolvimento humano, que afirma uma evolução linear dos sujeitos, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de preparação

¹⁰ Em algumas turmas havia crianças que não tinham completado 3 anos.

destes para etapas posteriores. Além disso, reafirma a necessidade de controle e disciplina, haja vista que a fala de muitas professoras é a de que é mais fácil trabalhar com as turmas homogêneas.

Nesta perspectiva, a única turma que era composta por crianças de diferentes idades na pré-escola, o semi-integral, passou a ser organizada em 2012 com crianças da mesma faixa etária (uma turma de 5 anos e uma turma de 3 e 4 anos).

Outro ponto que também chamou atenção durante a pesquisa de campo foi o fato de que há poucas propostas em que as turmas, de diferentes faixas etárias, interajam; por vezes duas turmas encontram-se no parque. Há momentos de apresentação de trabalho das crianças, leitura ou contação de histórias, que ocorrem no saguão com todas as turmas do período, no entanto, as crianças ficam sentadas e em silêncio, terminada a apresentação retornam à suas salas.

Em uma destas apresentações, a turma que acompanhava ficou sem parque, pois ocorreu no mesmo horário. Tal organização das turmas pouco permite que meninos e meninas de diferentes idades compartilhem de experiências, aspecto este importante na produção das culturas infantis como mostram os dados da pesquisa de Prado (2006).

Para receber este número de crianças, a instituição conta com o seguinte quadro de funcionários e funcionárias:

- 01 professora respondendo pela direção
- 01 professora respondendo pelo apoio a direção
- 01 coordenadora pedagógica
- 13 professoras
- 01 auxiliar de educação (homem, acompanha as 3 turmas de Infantil II)
- 01 oficial administrativo (mulher)
- 05 auxiliares de limpeza (04 mulheres e 01 homem)
- 01 auxiliar de biblioteca (homem)
- 01 cozinheira
- 02 auxiliares de cozinhas (mulheres)

Das 321 crianças matriculadas¹¹, 58% são meninas e 42% meninos. Destes/as, 83% das famílias declararam ser suas crianças brancas, 10% declararam ser pardas, 2,5% negras, 2,8% amarelas, e 1,4% não declararam. Entre eles/as, 79% nasceram em municípios do Grande ABC, sendo 69% destes/as de São Bernardo do Campo; 16% nasceram em São Paulo capital; 1,5% no interior do estado de São Paulo; 3,5% em outros estados brasileiros.

No tocante à família, quanto a sua procedência, a maioria é da região do Grande ABC, seguida pela região nordeste. Há ainda famílias de cidades do interior de São Paulo, de outros estados do sudeste e sul do país, e também de Portugal e Itália. Em sua grande maioria, as crianças pertencem à classe média, tendo acesso a diferentes bens de consumo, lazer, educação e saúde.

O horário de funcionamento da pré-escola está organizado da seguinte forma:

- Período da manhã: 07h30 as 11h30
- Período da tarde: 13h00 as 17h00
- Semi Integral manhã: 07h00 as 13h00
- Semi Integral tarde: 11h30 as 17h30

Retornando aos espaços, localizado à frente do portão temos o prédio central com um saguão, sala da direção e coordenação, uma sala onde funciona a secretaria, o refeitório separado por biombos, a cozinha, banheiros e sala para os funcionários e funcionárias, banheiros para as crianças, um para menino outro para menina. Nestes espaços, observa-se uma constante movimentação, todos e todas envolvidos, envolvidas, com seus afazeres, ao mesmo tempo em que atentos e atentas às solicitações das crianças, familiares e aos diferentes profissionais da instituição.

O saguão, além de um local de passagem para os diferentes espaços da pré-escola, caracteriza-se como mais um espaço de encontro entre crianças,

¹¹ Os dados apresentados foram organizados pela pesquisadora a partir da análise das fichas de matrículas das crianças do ano de 2011.

equipe, famílias, comunidade. Nele, constantemente encontramos exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Local de passagem e de “paragens” daquelas e daqueles que apreciam, comentam e se encantam com as produções dos meninos e meninas.

Contudo, as produções mais comuns de se encontrarem neste espaço dizem respeito à releitura de obras de arte. Como a pré-escola trabalha com o eixo: “olhar, fazer e pensar” (São Bernardo do Campo, 2010, p. 78) há muitas atividades de releitura; porém, a compreensão de releitura parece estar atrelada à ideia de cópia, como será discutido no próximo capítulo.

Na perspectiva das crianças conhecerem obras de arte, há, neste mesmo espaço, em um canto na parede próxima à secretaria, reproduções de obras de pintores e pintoras, como: Picasso, Ademir Martins, Tarsila do Amaral, dentre outros e outras. Também neste local foi possível observar em 2011 uma exposição das reproduções dos “Quadrões” de Maurício de Sousa, uma releitura em que o desenhista coloca suas personagens em obras consagradas. Para Cunha (2006):

Mauricio em seus dizeres reafirma o culto aos grandes mestres da arte ocidental e a crença modernista a respeito da criatividade e da liberdade na elaboração da produção artística. No entanto, suas releituras, carecem de *criatividade* no sentido de elaborar algo novo, rompendo com o conhecido, o visto, o sabido. O que ele nos ensina nesta exposição é que releitura é manter as características das obras originais com pequenos acréscimos, sem que o autor recrie outra narrativa a partir daquela. Seu entendimento de releitura é uma atualização da pedagogia froebeliana, porém agora revestida como arte! É novamente o exercício de copiar que ele quer ensinar para a garotada brasileira? De certo modo, o que Maurício ensina através de suas revistas, a cópia, ele ensina novamente nesta exposição.

Ao colocar tal material em exposição para as crianças e comunidade, a pré-escola atribui certa valoração a esta produção de Maurício de Sousa e suas personagens, não a considerando como um modelo estereotipado, haja vista que no projeto pedagógico da unidade, há uma orientação de se “evitar modelos estereotipados que empobrecem a construção de conhecimento de Arte” (São Bernardo do Campo, 2010, p. 87).

Em outro canto, ainda neste saguão, tapete e livros ficam à disposição das crianças enquanto aguardam seus familiares que se atrasaram para buscá-las, ou ainda enquanto aguardam seus/suas colegas terminarem o lanche, embora neste último caso só seja permitido com a autorização da professora. Nele também são expostos, para exploração e leitura das crianças, obras do “escritor do mês”, projeto desenvolvido pela instituição com todas as turmas. Em painéis apresenta-se uma breve biografia do autor ou autora, xerox de capas de algumas obras, e, por vezes, alguns livros.

Atravessando o saguão temos à frente dois conjuntos de prédios. À direita um com a sala de professores e professoras, dois banheiros para crianças, sendo um adaptado para cadeira de rodas e outras deficiências físicas, e mais duas salas destinadas às crianças menores, estas com um mobiliário que permite mais reorganizações, lousa, relógio, calendário, produções das crianças, caixa com brinquedos. À esquerda um bloco com duas salas para o semi-integral, banheiros, depósito, ateliê, e até 2011 uma brinquedoteca. Em 2012 a brinquedoteca foi fechada. Segundo a gestora da instituição, esta foi uma decisão do coletivo docente por entender que este espaço não era funcional e que os brinquedos poderiam estar nas salas. A decisão não contou com a participação das crianças.

Na brinquedoteca o espaço era organizado com materiais para casinha: geladeira, fogão, mesa e cadeiras de madeira; material de oficina mecânica; carrinhos e outros brinquedos que remetem à brincadeira simbólica. Não observei a presença de outros materiais como, por exemplo, caixas de papelão e outros materiais de sucata.

No ateliê, um espaço com diferentes materiais para uso das crianças e dos professores e professoras. Todos acessíveis, respeitando a altura das crianças e movimentação pelo espaço. Mesas e cadeiras que permitem reorganizações em função das propostas realizadas. Verifica-se um espaço apropriado para produções com argila e outros materiais que exigem tempo para secagem e ainda varais e expositores para as produções das crianças, e uma caixa com reproduções de obras de artistas, mas que ficam em envelopes não permitindo a

visualização por parte das crianças nem sua manipulação, sendo esta permitida apenas quando proposta pela professora. Os cavaletes para pintura não se encontram neste espaço, o que sugere que as crianças não estão convidadas pelo espaço ao uso de tintas, exceto quando proposto pelas e pelos docentes.

Ao lado deste bloco está a biblioteca e a quadra. Esta última um espaço amplo com traves, cestas de basquete, colchões, cones e vários materiais como bolas, cordas, bambolês etc, guardados dentro de um armário. Neste espaço é comum a realização de atividades de circuito com as crianças, danças, brincadeiras tradicionais, dentre outras.

Quanto à biblioteca, sua organização segue as orientações da Secretaria de Educação, quanto à implantação e manutenção das “bibliotecas interativas”. Este espaço é usado tanto pelas crianças da pré-escola quanto pelos alunos e alunas da escola de ensino fundamental, embora em horários determinados de modo que raramente estes e estas se encontram. Configura-se também em um espaço para estudo e leitura por parte da equipe, sendo comum observar seu uso pela equipe de apoio durante o horário do almoço.

No espaço da biblioteca há um canto com tablado, tapetes, almofadas, caixa com fantoches, expositor com revistas e jornais, estante com TV, aparelhos de CD e DVD, em que é comum ocorrer exibição de filmes, contação e leitura de histórias. Em outro canto, encontra-se uma área com expositores contendo vários livros dos mais variados gêneros literários, mesas e cadeiras, carrinhos para devolução de material emprestado semanalmente pelas crianças. Em outro canto, estantes com livros para pesquisas, computadores, tela de projeção, mesas e cadeiras, globo, esqueleto etc.

As HQs estão presentes na biblioteca em carrinhos para os livros ou expostos em balcões. Estão presentes também em algumas salas, em caixas para uso das crianças quando não estiverem em atividades propostas pelas professoras. As HQs mais presentes são as do desenhista Maurício de Sousa, de modo especial a Turma da Mônica.

Como a biblioteca é também de uso da escola do fundamental, esta recebe o material do PNBE (Plano Nacional de Bibliotecas Escolares) para este segmento da educação, assim encontramos ainda HQs da Mafalda (Quino) Will Eisner, Turma da Mônica Jovem, dentre outras, mas que não são disponibilizadas para as crianças da educação infantil, por se entender tratar de material destinado às crianças maiores do fundamental.

Tanto as HQs quanto os livros demonstram serem bastante manuseados pelas crianças. Alguns já estão amassados, com dobras, capas soltas, orelhas. Durante seu uso as professoras solicitam que cuidem do material, mas não impedem a exploração por parte das crianças; algumas vezes, o impedimento se dá em função do pouco tempo destinado ao uso deste espaço.

Obras de Ziraldo como o Menino Maluquinho em quadrinhos e a Turma do Pererê; e ainda adaptações da obra do Monteiro Lobato para os quadrinhos com a Coleção do Sítio do Pica Pau Amarelo, encontravam-se presentes na secretaria da pré-escola aguardando que a Secretaria de Educação fizesse o “tombamento” para então incluí-los no acervo da biblioteca. Segundo uma das gestoras da unidade, como este processo costuma demorar e por entenderem que os materiais são para o uso efetivo das crianças, colocaram expositores na secretaria para tirar os livros novos das caixas e assim permitir o uso pelas crianças e professoras.

Retornando aos espaços, à frente do saguão e caminhando entre os dois blocos chegamos a uma área gramada com uma casinha feita de tijolo para as brincadeiras simbólicas, o parque, e ao fundo o estacionamento para funcionários e funcionárias. O parque e a área gramada são bem arborizados, embora não se permita às crianças subirem nas mesmas. Brinquedos como balanço, trepa-trepa, teia e escorregador fazem parte do parque, com cestas contendo brinquedos de areia.

No interior da casinha para o faz de conta caixas com brinquedos: carrinhos, bonecas, utensílios domésticos dentre outros. Não é permitida a

circulação destes brinquedos no parque e nem os do parque nesta área, embora estejam juntas delimitadas apenas por um pequeno muro. Isto não significa que as crianças não transitem estes materiais entre os espaços. Várias são as formas como elas vão transgredindo estas regras.

Algumas vezes simplesmente pegam e brincam até que alguma professora chame a atenção; quando isto ocorre demoram a devolvê-los no espaço em que “deveriam” estar, prolongando assim o tempo com os brinquedos. Em outras, brincam com os materiais na mureta que separam os espaços, mas que nas brincadeiras das crianças a mureta torna-se lugar de encontro dos materiais e também de suas brincadeiras. À vezes, os materiais vão para espaços bem longe dos olhos das professoras, de modo que elas não vejam, geralmente as crianças carregam rapidamente em algum momento de distração das docentes.

Todas estas estratégias das crianças são construídas no coletivo, em que procuram formas de transgredir as regras de modo a atenderem seus desejos e necessidades de brincar, imaginar, construir, desconstruir. O parque é também o local em que pedrinhas, sementes, folhas, gravetos, dentre outros materiais encontrados pelo espaço são suportes para o imaginário das crianças.

Transgressões também ocorriam em relação à água no parque. Próximo a este há pia com torneiras para as crianças lavarem as mãos e, em alguns momentos, longe dos olhos das professoras, já que não é permitido, serve como fonte para alimentar as brincadeiras, onde meninos e meninas com as mãos ou baldinhos transportam água para a areia, servindo à construção de rios, castelos, para preparo de “comidinhas”, plantação de sementes etc.

Todos estes espaços da pré-escola são muito bem preservados, do ponto de vista de sua manutenção física e limpeza; obedecendo ainda às normas e orientações de segurança. Há preocupação da equipe em compartilhar o trabalho realizado através de exposições das produções das crianças e de se evitar o uso de imagens estereotipadas no espaço.

Contudo, os espaços carregam expectativas, concepções e valores daqueles e daquelas que os organizam; e, neste sentido está para além de sua estrutura física, servindo tanto a vigilância e controle, portanto, a submissão dos corpos (Foucault, 2009), quanto a sua autonomia. Daí tornarem-se, na educação infantil, um desafio constante para quem os pensa, no sentido de romper com os padrões escolarizantes. Para Faria (2005):

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia. (p. 69-70)

A pesquisa de Faria mostra então um espaço em que se contemplem as especificidades das crianças pequenas, respeitando sua identidade cultural e seu pertencimento. Não há receitas a seguir, porém existe o desafio de superar os modelos rígidos e disciplinadores, se de fato quisermos construir pedagogias das infâncias.

No caso da pré-escola analisada observa-se a preocupação da equipe em garantir certa autonomia das crianças quando pensamos na disposição e acesso dos materiais, prateleiras baixas, armários abertos, caixas com brinquedos e livros nas salas. No entanto, estes mesmos materiais que estão ao acesso das crianças só podem ser utilizados por elas com a autorização da professora, o que demonstra certa contradição frente ao discurso da autonomia e a prática pedagógica.

As salas são organizadas com mesas e cadeiras, que preenchem quase todo o espaço, sendo difícil observar formas de reorganizações diferenciadas para diferentes atividades. Geralmente essas ocorrem nas mesas com meninos e meninas sentados, sentadas. Com as turmas de 3 anos há desde 2010 a intenção, por parte da equipe gestora, de se eliminar mesas e cadeiras. Para isso foi comprado mobiliário que permite empilhar tais objetos de forma a permitir reconfigurações no espaço.

Porém, mudanças nos mobiliários sem revisões das concepções de criança, infância e de educação infantil não garantem mudanças efetivas nas práticas fazendo com que ainda prevaleçam o controle e vigilância, estando as crianças constantemente sob o comando dos tempos e regras impostos pelos adultos e adultas, como foi possível verificar através de diferentes falas das professoras de diferentes turmas: *“bumbum no chão pra eu por a pasta”*; *“fecha a boquinha pra cabecinha pensar”*; *“biquinho de siri, aqui (referindo-se a biblioteca) tem que ficar bonito”*; *“zip zap cruza os braços”*; *“enquanto não sentar todo mundo, não vou ler”*; *“gente, o que a Marta vai achar com toda esta bagunça”*.

As crianças, muitas vezes, resistiam a tanto controle, tendo maior ou menor sucesso em atingir seu objetivo, como foi o caso de uma menina de 3 anos enquanto a professora tentava organizar a roda para ler uma história:

(Profa.) Zip zap fecha a boquinha (fazendo gestos que representava estar fechando um zíper).

(Criança) Não dá.

(Profa.) Por que não?

(Criança) Minha boca tá machucada.

(Profa.) Então passa o dedinho ao redor (faz o gesto).

A criança imita o gesto da professora, “fecha a boquinha”, e vira-se para os amigos e amigas fazendo caretas, brincando e rindo com a boca fechada.

(Caderno de campo, 09/11/2010)

A organização dos espaços desta forma termina por não favorecer a construção da autonomia das crianças, uma vez que procura educar seus corpos para a submissão: a exigência constante de silêncio, não poder levantar da

cadeira, obedecer a regras sem questioná-las, aguardar o comando da professora, caminhar pelos espaços da instituição sem passar à frente da professora, sentar direito etc.

Acerca do papel do professor e da professora na educação infantil, Fortunati (2009, p. 38) defende que este:

(...) se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas.

Neste sentido, a criança é compreendida como um ser curioso, capaz de produzir cultura, cabendo ao adulto a organização de um ambiente em que meninos e meninas possam compartilhar experiências entre si, com as famílias e com os/as profissionais docentes e não docentes da unidade, o que implica em uma escuta sensível aos saberes e falares das crianças.

Por vezes, mudanças provocadas por algum acontecimento na unidade, possibilitavam às crianças várias descobertas, como a ocorrida no ateliê, com a turma de 4 anos:

O ateliê. As crianças estranham o espaço, faltava algo. Logo uma anuncia que as mesas não estavam ali. A professora explica que essas estavam sendo utilizadas em outro espaço e que hoje elas desenhariam no chão. Rapidamente as crianças vão ocupando o espaço, com todo o seu corpo e sua imaginação. “*Meu nome vai voar*”, diz um dos meninos balançando a folha de papel no ar. “*O meu nome está na minha cabeça*”, fala uma das meninas. “*O branco não aparece*”, alguém comenta. “*Se usar carvão aparece*”, respondem. “*Quer ver meu amigo dando tchau?*”, pergunta-me um dos meninos pintando a mão e a movimentando com um gesto de tchau. (...) E assim, entre nomes que voam, brancos que não aparecem, e tantas outras descobertas, esse espaço foi habitado pelas crianças. (Caderno de campo, 01/12/2010)

Importante também apontar que, apesar do controle verificam-se momentos em que as regras são flexibilizadas e as crianças podem opinar sobre a organização do grupo, a atividade proposta, e o uso de materiais; como pude

observar, por exemplo, na turma do período integral em uma atividade no ateliê, onde estariam trabalhando com pintura, desenho ou recorte e colagem:

As crianças, em grande coro, solicitaram à professora um canto em que pudessem usar sucatas. Apesar da hesitação, pensando que não daria conta das diferentes propostas ao mesmo tempo, a professora aceitou, para alegria das crianças. Este canto foi o espaço mais ocupado por meninos e meninas que construíram robôs, naves espaciais, carros, bonecos etc. (...) O horário, definido pelo tempo de uso do espaço, aproximadamente 40 minutos, transformou-se em 1h30m de total envolvimento, descobertas e inventividade das crianças e também da professora. (Caderno de campo, 26/05/2011)

As crianças constantemente estão a transgredir as determinações dos adultos e das adultas, das mais diferentes formas: recusando-se explicitamente em obedecê-las; terminando rapidamente as atividades para então se levantar e conversar com os amigos e amigas; transformando a atividade proposta pela professora etc.

As professoras também, por vezes, transgrediam a ordem escolar, sobretudo em momentos em que prevaleciam às necessidades e interesses das próprias crianças. Na turma do semi-integral pude acompanhar a professora participando de brincadeiras junto com as crianças, alterando a proposta inicial da atividade em função dos argumentos das mesmas, revendo seu planejamento para o dia:

No parque, Haroldo¹² quis entrar na cesta de brinquedos, pediu ajuda à professora, que o colocou, e brincando dizia que ele não ia conseguir escapar. Crianças de sua turma e de outras se aproximaram, riam (afinal algo inédito acontecia naquele parque), começaram a ajudar a libertá-lo. Haroldo, dentro do cesto dizia ser um leão, rugia e tentava se soltar. Quando conseguiram soltá-lo um menino de outra sala pediu para entrar, a professora disse que havia acabado, saíram, ela colocou o cesto do lado de fora do parque. Logo uma das meninas foi pegar e levou para perto da balança. A professora pediu para tirar dali, levaram mais para traz e três crianças ao virarem com a menina dentro começaram a rodá-la dentro do cesto, ela divertia-se, a professora não se opôs à brincadeira. (Caderno de campo, 29/06/2011)

¹² Nome fictício, referência ao personagem Haroldo das HQs Calvin e Haroldo.

Terminada a roda íamos para a biblioteca e na sequência parque. As crianças pediram para assistir ao ensaio de dança da outra turma na quadra, a professora topou. Assistimos ao ensaio, onde na arquibancada as crianças também dançavam, riam, divertiam-se. Depois fomos ao parque. (Caderno de campo, 01/07/2011)

Mesmo as funcionárias da equipe de apoio, em alguns momentos, permitiam-se dançar com as crianças, fazer bolinhas de sabão, parar e se encantarem com as falas e ações de meninos e meninas, rompendo desta forma com certa rigidez que, às vezes, prevalece no trato de muitas delas com as crianças.

Com relação à decoração dos espaços, é possível observar por toda a pré-escola a presença de imagens. Na exposição das produções das crianças: desenhos, esculturas, pinturas; nas paredes das salas, embora, por vezes, com menos destaque que as letras do alfabeto que ocupam a parte central da lousa; nas paredes da biblioteca em painéis; no canto de apreciação no saguão; no chão desenhado com giz pelas crianças; no refeitório etc.

No entanto, não se observa nos espaços a presença de imagens ou outros objetos culturais que remetam a diferentes culturas, como as indígenas, africanas, asiáticas, indianas etc, prevalecendo a marca da cultura branca europeia, mesmo nas produções das crianças. Para Corsaro (2011):

(...) se, por um lado, as crianças reagem à cultura do adulto, tentando dar-lhe sentido e frequentemente resistindo a ela, por outro retiram de sua experiência familiar o modo de como tratar os pares. Em alguns aspectos, a cultura entre parceiros afeta a forma pela qual as crianças interagem com os pais e com outros adultos.

Neste sentido, a organização do espaço caracteriza-se como um elemento curricular que defende certas ideias e valores que vão contribuindo para a construção das identidades de meninos pequenos e meninas pequenas, havendo necessidade, portanto, de se assegurar nestes espaços objetos culturais e atividades que possibilitem às crianças sentirem-se fortalecidas em suas culturas

e singularidades, bem como a respeitarem as diferentes culturas, identidades e singularidades.

As atividades com desenhos e pinturas estão presentes no dia-a-dia das crianças. Desenhos realizados a partir de diferentes propostas, com o uso de diferentes materiais gráficos. Nestas atividades, diferentes também eram as posturas corporais de meninos e meninas quando não precisavam ficar restritos às mesas da sala, o que ainda é comum nesta unidade.

Ainda sobre a relação com as histórias em quadrinhos, além das revistas, as personagens de Maurício de Sousa fazem-se presentes nos objetos pessoais das crianças, em jogos, livros com adaptações dos contos de fadas, animações, e reproduções dos quadrões. Também aqui é marcante a presença dos super-heróis, Ben 10, Meninas Superpoderosas, sendo estas trazidas pelas crianças.

De todos estes espaços, o parque é o preferido de meninos e meninas. Segundo as próprias crianças nele podem brincar de várias coisas, ir aos brinquedos, brincar na areia. É também o momento mais esperado, e por isso mesmo usado, muitas vezes, pelas professoras para ameaças como *“se não ficarem quietas não irão ao parque”* ou *“enquanto bagunçam o tempo está passando e terão menos tempo de parque”*, no limite ocorreu de uma criança da turma de 5 anos não ir ao parque *“enquanto não terminar a lição”*.

Analisando esse momento verifica-se uma ritualização das práticas pedagógicas, uma determinação em relação a um comportamento desejado e adequado ao olhar da professora, além do uso de mecanismos para manter o controle e a disciplina. A atenção das crianças, neste caso o brinquedo, é utilizado como um recurso de ameaça. A brincadeira fica atrelada ao cumprimento das ordens, que é exigido, comprometendo assim a dimensão lúdica como um direito da criança. Esta passa a ser um parâmetro para o prêmio/castigo vinculado a formas de ameaças. (Godoi; Silva, 2011, p.136)

Além do parque, a quadra também está entre os preferidos das crianças, já que ali podem correr, pular, dançar e brincar com os amigos e as amigas. O espaço da biblioteca é outro local em que se observa entusiasmo por parte de

meninos e meninas. Dizem que ali têm muitos livros *“legal”*, a professora conta história com fantoches, assistem filmes e *“tem computador”*.

Contudo, o uso deste espaço, embora nomeado como interativo, é definido pela professora, muitas vezes circunscrevendo os limites que podem ser utilizados pelas crianças. Um menino chegou a comentar que às vezes ele é *“chato”*, pois tem que *“fazer silêncio o tempo todo”*. O uso do ateliê, também pensado na perspectiva da exploração e inventividade das crianças, por vezes é limitado frente ao tempo destinado para as atividades das crianças e mesmo por algumas propostas das professoras.

Muitas destas formas de controle são justificadas pelas docentes como forma de atenção às crianças, de modo especial aos cuidados, para que não se machuquem ou machuquem uns aos outros, outras; para que aprendam a comportar-se, a respeitar o amigo e a amiga etc. Algumas manifestaram seu próprio incômodo frente a algumas regras impostas às crianças, inclusive por elas próprias.

Em certos momentos, tais falas das professoras pareciam representar certa preocupação com a minha presença e meu possível julgamento, e em outros pareciam de fato uma insatisfação frente à decisão do coletivo docente e que precisavam ser respeitadas, embora não concordassem, o que fazia com que em certos momentos transgredissem aos combinados, para alegria das crianças.

Para Faria (2005), esta tensão entre a atenção às necessidades das crianças e o controle caracteriza-se ainda como um ponto de pauta para as discussões sobre uma pedagogia da infância, na perspectiva de “garantir que a balança penda para a ‘atenção’ e o ‘controle’ deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade” (p. 72).

2.2. “Ah, prô!!! Já?!? Deixa mais um pouquinho!!!”: organização, negociação e usos dos tempos

A tensão entre a atenção às necessidades das crianças e o controle, também se faz presente na organização e uso dos tempos da pré-escola. Para Elias (1998) é difícil definir o que é o tempo, sendo este um enigma para homens e mulheres em diferentes épocas e contextos. No entanto, mesmo sem a possibilidade de definições precisas, este autor defende a importância de problematizá-lo, uma vez que:

(...) ao examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não discerníamos com clareza. Problemas que dizem respeito à sociologia e, em termos gerais, às ciências humanas, que as teorias dominantes não permitem apreender, tornam-se acessíveis (p. 7).

Neste sentido, não é possível, ao investigar as temáticas relacionadas às crianças e à infância, não discorrer sobre o tempo no intuito de compreendê-lo e com isto aprendermos sobre a relação entre crianças e adultos, adultas, e entre as próprias crianças. Em seu livro “Sobre o tempo” Elias (1998) demonstra como nós, seres humanos, fomos construindo historicamente a noção de tempo. Tempo que foi sendo definido de diferentes formas, e várias foram as experiências humanas frente a ele, uma vez que as mesmas sempre estiveram relacionadas às necessidades de cada grupo social em diferentes contextos históricos.

A organização dos tempos no cotidiano das turmas da pré-escola investigada é definida pela equipe de professoras, professores, e gestoras, no início do ano letivo, a partir das discussões e elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) da unidade. Neste documento define-se a periodicidade das atividades que a equipe julga fundamental (quadro 1) e a organização do quadro de horários dos espaços coletivos (quadros 2a e 2b). Os demais tempos são definidos por cada professora em função das necessidades específicas de sua turma.

PROPOSTAS	PERIODICIDADE
• ENTRADA E SAÍDA	TODOS OS DIAS
• ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	TODOS OS DIAS NO INÍCIO DO PERÍODO
• RODA DE CONVERSA	TODOS OS DIAS
• AGENDA	TODOS OS DIAS
• HISTÓRIA/LEITURA	TODOS OS DIAS
• LANCHE/CUIDADOS E HIGIENE	TODOS OS DIAS
• ARTES VISUAIS/MÚSICA	TODOS OS DIAS
• CORPO E MOVIMENTO	TODOS OS DIAS
• BIBLIOTECA INTERATIVA	1 VEZ POR SEMANA - NO MÍNIMO
• BRINCAR	TODOS OS DIAS
• CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1 VEZ POR SEMANA - NO MÍNIMO
• LÍNGUA PORTUGUESA	TODOS OS DIAS
• MATEMÁTICA	TODOS OS DIAS

Quadro 1. In: Projeto político-pedagógico (São Bernardo do Campo, 2010)

Profª.	LANCHE	PARQUE	QUADRA	BIBLIOTECA	BRINQUEDOTECA	ATELIÊ
A	8:40 – 9:00	8:10 – 8:40	10:30 – 10:50	4ª F. 9:30 – 10:10	3ª F. 9:50 – 10:30	2ª F. 9:50 – 10:30
B	8:20 – 8:40	10:20 – 10:50	9:30 – 9:50	6ª F. 8:40 – 9:20	5ª F. 8:40 – 9:20	4ª F. 8:40 – 9:20
C	9:10 – 9:30	9:40 – 10:10	8:30 – 8:50	2ª F. 10:40 – 11:20	6ª F. 10:10 – 10:50	3ª F. 10:10 – 10:50
D	10:10 – 10:30	9:40 – 10:10	11:00 – 11:15	2ª F. 8:30 – 9:10	4ª F. 8:30 – 9:10	3ª F. 8:30 – 9:10
E	9:50 – 10:10	10:50 – 11:20	10:10 – 10:30	4ª F. 8:30 – 9:10	2ª F. 8:30 – 9:10	5ª F. 8:30 – 9:10
F	9:30 – 9:50	10:50 – 11:20	9:10 – 9:30	2ª F. 9:50 – 10:30	3ª F. 8:30 – 9:10	4ª F. 9:50 – 10:30
G	8:00 – 8:20	10:10 – 10:40	8:50 – 9:10	2ª F. 9:10 – 9:40	6ª F. 9:30 – 10:10	5ª F. 9:10 – 9:40

Quadro 2a. Horários dos espaços coletivos – manhã.
In: Projeto político-pedagógico (São Bernardo do Campo, 2010)¹³

Profª.	LANCHE	PARQUE	QUADRA	BIBLIOTECA	BRINQUEDOTECA	ATELIÊ
H	14:20 – 14:40	13:40 – 14:10	16:20 – 16:40	4ª F. 16:05 – 16:45	3ª F. 15:10 – 16:20	6ª F. 15:10 – 15:50
I	14:00 – 14:20	15:00 – 15:30	14:20 – 14:40	4ª F. 15:30 – 16:10	6ª F. 16:10 – 16:50	3ª F. 15:30 – 16:10
J	14:40 – 15:00	15:05 – 15:35	16:00 – 16:20	2ª F. 15:40 – 16:20	4ª F. 16:20 – 16:50	4ª F. 14:00 – 14:40
K	15:40 – 16:00	16:15 – 16:45	15:20 – 15:40	2ª F. 15:00 – 15:40	2ª F. 14:00 – 14:40	3ª F. 14:00 – 14:40
L	15:00 – 15:20	16:15 – 16:45	14:40 – 15:00	2ª F. 14:20 – 15:00	4ª F. 14:00 – 14:40	4ª F. 15:20 – 16:10
M	15:20 – 15:40	15:40 – 16:10	14:00 – 14:20	4ª F. 14:20 – 15:00	3ª F. 14:00 – 14:40	2ª F. 14:20 – 15:00
N	16:00 – 16:20	15:30 – 16:00	16:20 – 16:40	2ª F. 12:20 – 13:05	4ª F. 15:00 – 15:40	2ª F. 15:20 – 16:00

Quadro 2b. Horários dos espaços coletivos – tarde.
In: Projeto político-pedagógico (São Bernardo do Campo, 2010)

¹³ Nos quadros 2a e 2 b, os nomes das professoras foram substituídos por letras no intuito de preservar a identidade das mesmas.

A partir da análise dos quadros, verifica-se uma organização temporal marcada pelo tempo do relógio, o tempo industrial, linear e mecânico. A compreensão desta relação com o tempo remete-nos à Modernidade, onde a transição para a sociedade industrial provocou transformações nas relações do trabalho, e, conseqüentemente, na maneira como homens e mulheres relacionavam-se com o próprio tempo (Thompson, 1998). A noção de tempo marcado pelo ritmo da natureza já não cabia mais a uma sociedade ocidental que separava o tempo do trabalho do tempo da vida. “O tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (idem, p. 272).

A partir deste momento, o tempo já não podia ser pensado como algo do qual os seres humanos seriam naturalmente dotados, independentemente do patrimônio cultural dos diferentes grupos sociais, mas sim como símbolo cultural, que exerce sobre o indivíduo e grupo uma força coercitiva e reguladora (Elias, 1998). Seu ritmo passa a ser mecânico, cronometrado; é o tempo útil, o tempo industrial, que tem como ícone o relógio mecânico, instrumento que passa a regular os ritmos da vida humana, sendo ele importante neste período não apenas por sua utilidade, mas também pelo prestígio que conferia a seu dono (Thompson, 1998, p. 279).

Para Foucault, o controle das atividades através do controle do tempo já era uma velha herança das comunidades monásticas, que se utilizavam de três processos: “estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (2009, p. 144). Sem dúvida tais mecanismos contribuíram para o processo de regularização temporal ainda na Modernidade, porém, o rigor do tempo industrial provocou novas mudanças na compreensão e controle do tempo, que deveria também “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (idem,

p.145). Um tempo eficaz, que exige do corpo precisão de seus atos, um tempo que disciplina¹⁴ o corpo, um corpo disciplinado.

Assim, não basta apenas a definição de quais atividades, sua periodicidade e duração para o uso do “tempo eficaz”, são necessários ainda outros mecanismos de controle. Na pré-escola estudada tais mecanismos ocorrem, como vimos, também pela organização e uso dos espaços, onde as crianças devem permanecer boa parte do tempo sentadas e em silêncio. Em suas paredes, a presença de marcadores temporais como o relógio e calendário anunciam a passagem das horas, dias, semanas e meses.

Sobre isto, Escolano (1998) afirma que o “relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância” (p.43-44), marcando todos os momentos da vida na escola: a hora de entrada, saída, recreio e demais atividades. Para este autor, “a ordem temporal se une assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (idem, p.44).

Segundo Foucault (2009), o ritmo imposto pelas escolas com seus sinais e comandos impõe a todos e todas, normas temporais que objetivam “acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (p.149). Ao regular diariamente o cotidiano de meninos e meninas, os relógios, calendários, ordenação das atividades, dentre outras normas temporais, terminam por ensinar a estes/as as primeiras percepções sobre o “‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (Elias, 1998, p. 14). Não sendo, portanto, uma característica natural do ser humano, mas da cultura, o aprendizado do tempo e a compreensão de seus instrumentos de medição, necessitará alguns anos e uma série de experiências por parte das crianças.

¹⁴ Usarei aqui o conceito de disciplina conforme definido por Foucault: “Técnica de poder que implica em uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. (1982, p. 106)

Na pré-escola pesquisada, os relógios se fazem presentes nas paredes das salas, anunciando o início e término das atividades, a mudança de um espaço ao outro, e os diferentes momentos que marcam a organização do trabalho pedagógico da instituição. Os calendários também compõem estes espaços, onde as professoras localizam para as crianças o dia, mês e ano; e há ainda a agenda do dia, que é organizada pela professora e retomada com as crianças no início de cada atividade.

Segundo o projeto político-pedagógico da unidade, a organização da agenda com as crianças:

(...) é fundamental para a estruturação da noção do tempo e espaço, propiciando aos alunos maior segurança ao tomarem conhecimento do que será trabalhado e quais espaços irão utilizar durante o dia. Em casos de alterações é importante que o professor explicita o que será modificado e quais as suas razões. (São Bernardo do Campo, 2010, p. 113)

Para Barbosa (2006), o “uso do relógio na escola infantil representa essa introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos” (p. 140). Deste modo, das fábricas para as instituições de Educação Infantil, podemos observar que ainda hoje prevalece a marca do tempo do capital, do tempo imposto pelo sistema capitalista, uma vez que, nestes espaços, não se pode “perder tempo”. Neles, o relógio continua impondo os valores fundamentais do tempo disciplinar explicitados por Foucault: exatidão, aplicação e regularidade (2009, p.145-146).

O poder apodera-se do corpo de adultos, adultas, e crianças no sentido de ajustá-los e ajustá-las às regras da sociedade capitalista, na perspectiva de uma educação para a submissão, distanciando-se do discurso recorrente no meio educacional de formar “cidadãos críticos e autônomos”.

Observando os quadros de organização dos usos do tempo, verifica-se uma distribuição homogênea dos tempos de duração e periodicidade das atividades, não se considerando as características de cada grupo de crianças, seus saberes, necessidades, interesses e desejos. Ao longo da pesquisa, a participação das

crianças na organização dos tempos e espaços foi muito pouca. Na realidade esta ocorria em alguns momentos a partir da negociação das crianças com as professoras, não era algo proposto a priori, de modo que as decisões terminavam sendo tomadas apenas pelas adultas e pelos adultos, o que demonstrava uma visão “adultocêntrica” para com a organização do trabalho pedagógico da pré-escola.

A partir dos quadros de horários e da observação do cotidiano, vemos a presença do instituído: a obrigatoriedade de trabalhar com o conhecimento organizado disciplinarmente através das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Corpo e Movimento. Desta forma, a instituição atende as diretrizes da Secretaria de Educação do município, através de sua Proposta Curricular (São Bernardo do Campo, 2004), que por sua vez pauta-se ainda em documentos nacionais de antigos governos tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), oferecendo desde cedo às crianças uma compreensão do mundo fragmentado. De acordo com Kuhlmann Jr. (2005):

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, e possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (p. 57)

Para Faria (2002) a escolarização das instituições de educação infantil termina por antecipar certa educação que, “até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e, não a criança enquanto criança, de hoje” (p. 73).

Os tempos definidos pela pré-escola investigada em 20, 30 ou 40 minutos para as atividades denotam a preocupação com o uso do tempo a partir das necessidades biológicas e/ou psicológicas das crianças, tendo como referência, como se observa ao longo da escrita do projeto político pedagógico da unidade, uma concepção de criança marcada pela psicologia do desenvolvimento, que, muitas vezes, concebe a vida humana dividida em etapas evolutivas, tendo o adulto como modelo de referência (Jobim e Souza, 2003).

Além dos marcadores temporais já citados, chama atenção nessa pré-escola a presença em todas as salas das letras do alfabeto, o que demonstra a preocupação não só do corpo docente, mas da Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo com o processo de alfabetização. Para Guattari (1981) a “modelagem do mundo adulto” parece efetuar-se cada vez mais precocemente sobre as crianças, o que julga ser uma das contradições da Escola Nova, muito mais preocupada com as técnicas de ensinar do que com os problemas micropolíticos da educação.

São Bernardo do Campo tem desde a origem de suas pré-escolas a preocupação com a alfabetização, porém a partir da década de 1990 tais preocupações intensificaram-se. Segundo professoras da Rede Municipal, até o final de 2010 tinham que encaminhar à Secretaria de Educação planilhas com as hipóteses de escritas das crianças, inclusive das crianças da pré-escola. Sem dúvida isto gerava nas docentes certa cobrança no sentido de que deveriam alfabetizar.

Hoje, mesmo sem esta cobrança, tal preocupação ainda faz parte do fazer pedagógico de muitas professoras, inclusive na pré-escola pesquisada. Como diz Guattari (idem), pensam-se as técnicas, e não os efeitos de tais mecanismos de vigilância e controle sobre as crianças e docentes:

Na turma de 4 anos, ao retornarmos à sala após o parque, uma das meninas está próxima a lousa nomeando as letras do alfabeto, enquanto tocava nas imagens (letras). Reconhece todas e diz satisfeita: “já sei todas as letras”. Sua amiga ao verificar a cena vem ao nosso encontro e também demonstra, agora para mim, que já possui este conhecimento, “eu também sei viu?”, diz sorridente. A professora, que também observava a cena, parecia orgulhosa com os saberes das meninas, demonstrando ser este um saber valorizado pela escola e possivelmente pelas famílias. (Caderno de campo, 11/2010)

Alfabetizar ou não na educação infantil? O que é alfabetizar? Estas são perguntas recorrentes em muitos dos debates sobre a educação infantil e que inquietam pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores, mesmo aqueles e aquelas que compreendem não ser este objetivo da educação infantil,

mas se veem pressionadas e pressionados frente às exigências de certas políticas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais.

Convicção das professoras e professores de que devam alfabetizar, cobranças e pressões das secretarias de educação e das políticas econômicas, exigência das famílias etc., sejam quais forem os motivos, o fato é que muitas crianças estão cada vez mais cedo submetidas ao tempo do capital:

(...) algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado. (Barbosa, 2006, p. 141)

No entanto, o tempo diz respeito a referências que nós utilizamos para nos situar em meio a um fluxo de acontecimentos, que não se apresentam de maneira linear e sucessiva. Sendo assim, conceitos como de passado, presente e futuro:

(...) expressam a relação que se estabelece entre uma série de mudanças e a experiência que uma pessoa (ou um grupo) tem dela. Um determinado instante no interior de um fluxo contínuo só adquire um aspecto de presente em relação a um ser humano que o esteja vivendo, enquanto outros assumem um aspecto de passado ou de futuro. Em sua qualidade de simbolização de períodos vividos, essas três expressões representam não apenas uma sucessão, (...) mas também a presença simultânea dessas três dimensões do tempo na experiência humana. Poderíamos dizer que “passado”, “presente” e “futuro” constituem, embora se trate de três palavras diferentes, um único e mesmo conceito. (Elias, 1998, p. 63)

Neste sentido, as medidas usadas para as horas do relógio ou calendários não são suficientes para definir o conceito de tempo. Provavelmente por isso, pela complexidade de tal conceito, os gregos utilizassem três palavras distintas para referir-se a ele: “*Chrónos*”, “*Kairós*” e “*Aión*”.

Segundo Kohan (2007, p. 86), “*Chrónos*”, diz respeito à “continuidade de um tempo sucessivo”, linear, nele o tempo é compreendido como a soma do

passado (o que já foi e não é mais), presente (o que é, o limite entre passado e futuro) e futuro (aquilo que não é, mas irá ser), é o mais conhecido entre nós; “*Kairós*”, designa “momento crítico”, “temporada”, “oportunidade”; e finalmente “*Aión*”, que se refere à “intensidade do tempo da vida humana”, uma temporalidade intensiva, não linear.

Esta compreensão de uma temporalidade que não seja apenas continuidade de um tempo sucessivo, linear, torna-se fundamental para compreender a história, que como diz Benjamin (1994): “é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (p. 229). E é neste tempo, compreendido como ruptura, como descontinuidade, como entrecruzamento das dimensões passado, presente e futuro, que podemos melhor compreender as crianças.

Criança cujo tempo é presente. Para Abramowicz (2010), o tempo da criança é o tempo presente e, neste sentido, “há dois presentes no olhar da criança” (p. 2), aquele do quais adultos e adultas fazem parte, pois vivemos um mesmo presente que ela, mas há outro presente “no qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, presente como criança, um tempo que não somos mais” (idem). Assim, compreender a criança implica para nós adultos e adultas estabelecermos outra relação com o tempo, que não seja apenas cronológica, mas também *kairós* e *aión*.

Neste sentido, ao longo do trabalho de campo, foi possível verificar as resistências e transgressões das crianças quanto ao uso dos tempos, como nos momentos da organização da agenda do dia onde, apesar das solicitações constantes das professoras para que ficassem sentadas, fizessem silêncio e estivessem atentas à atividade da agenda que ela conduzia, meninos e meninas através das conversas e dos jogos corporais que se estabelecia entre eles, elas, a movimentação pela sala, as brincadeiras embaixo das mesas etc, demonstravam que não estão passivas frente aos dispositivos que procuram controlar seus corpos e seus tempos.

Em outros momentos, as crianças fingiam não ouvir a professora quando esta solicitava que guardassem os brinquedos ou algum outro material no qual estavam interessadas ou ainda para que saíssem do parque, prolongando assim o tempo em que permaneciam nestas atividades. Por vezes explicitavam seu descontentamento por terem que fazer ou deixar de fazer alguma atividade, como foi o caso de Gui¹⁵ que queria ver com suas mãos a HQ do Menino Maluquinho que a professora havia lido para a turma. Como não lhe foi permitido que visse naquele momento, pois ia para o almoço, Gui esperou todos/as saírem da sala e sozinho pegou a HQ para olhá-la, ficando alguns minutos vendo os quadrinhos antes de dirigir-se ao refeitório. Também era comum algumas crianças ficarem mais tempo terminando um desenho enquanto a professora levava as outras crianças para alguma atividade em outro espaço.

Algumas docentes, por vezes, também transgrediam estes usos dos tempos; é o caso da professora do semi-integral, que em vários momentos permitia que meninos e meninas ficassem terminando sua atividade, enquanto outros, outras, iniciavam outra atividade, embora constantemente solicitasse para que terminassem logo; ou ainda quando se esquecia do tempo por estar envolvida em propostas junto com as crianças.

O que se observa por fim é a tensão entre o tempo cronológico e o tempo *aión*, o que faz com que, sobretudo as crianças transitem neste limiar entre os espaços e tempos, ora acatando as demandas de *chrónos*, ora questionando-as.

¹⁵ Nome fictício, referência ao personagem Gui (Guilherme) das HQs da Mafalda (Quino).

Capítulo 3.

*“Vou fazer um lobo bem mau...
olha os dentes dele”:*

*dos contos para as HQs, entre
subordinações e resistências*

Os Três Porquinhos...



Figura 4: Desenho elaborado por Calvin (4 anos) e Talita (5 anos)

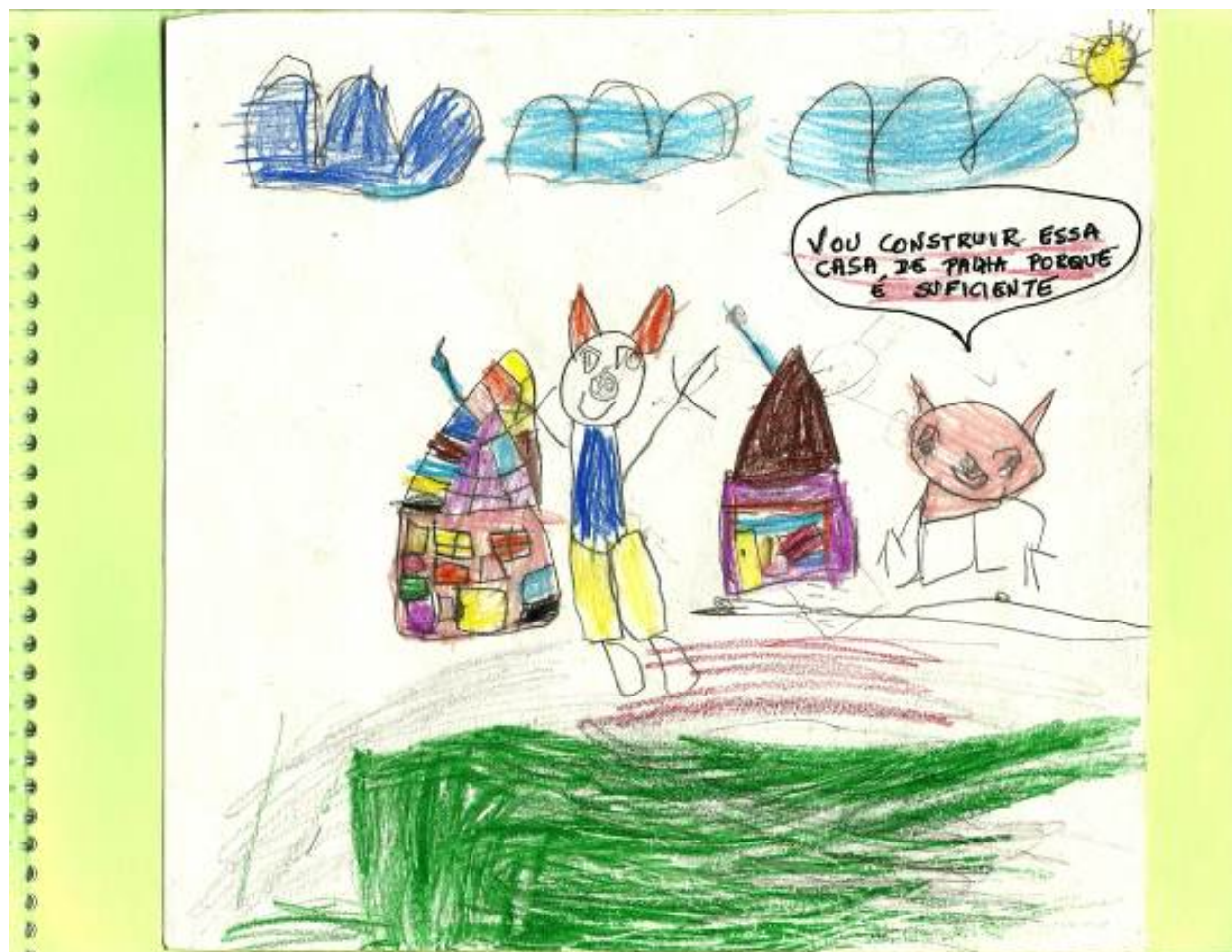


Figura 5: Desenho elaborado por Suriá (5 anos) e Charlie (5anos)



Figura 6: Desenho elaborado por Lucy (5 anos) e Marcie (4anos)



Figura 7: Desenho elaborado por Linus (4 anos) e Lola (5 anos)



Figura 8: Desenho elaborado por Haroldo (5anos) e Miguelito (5 anos)

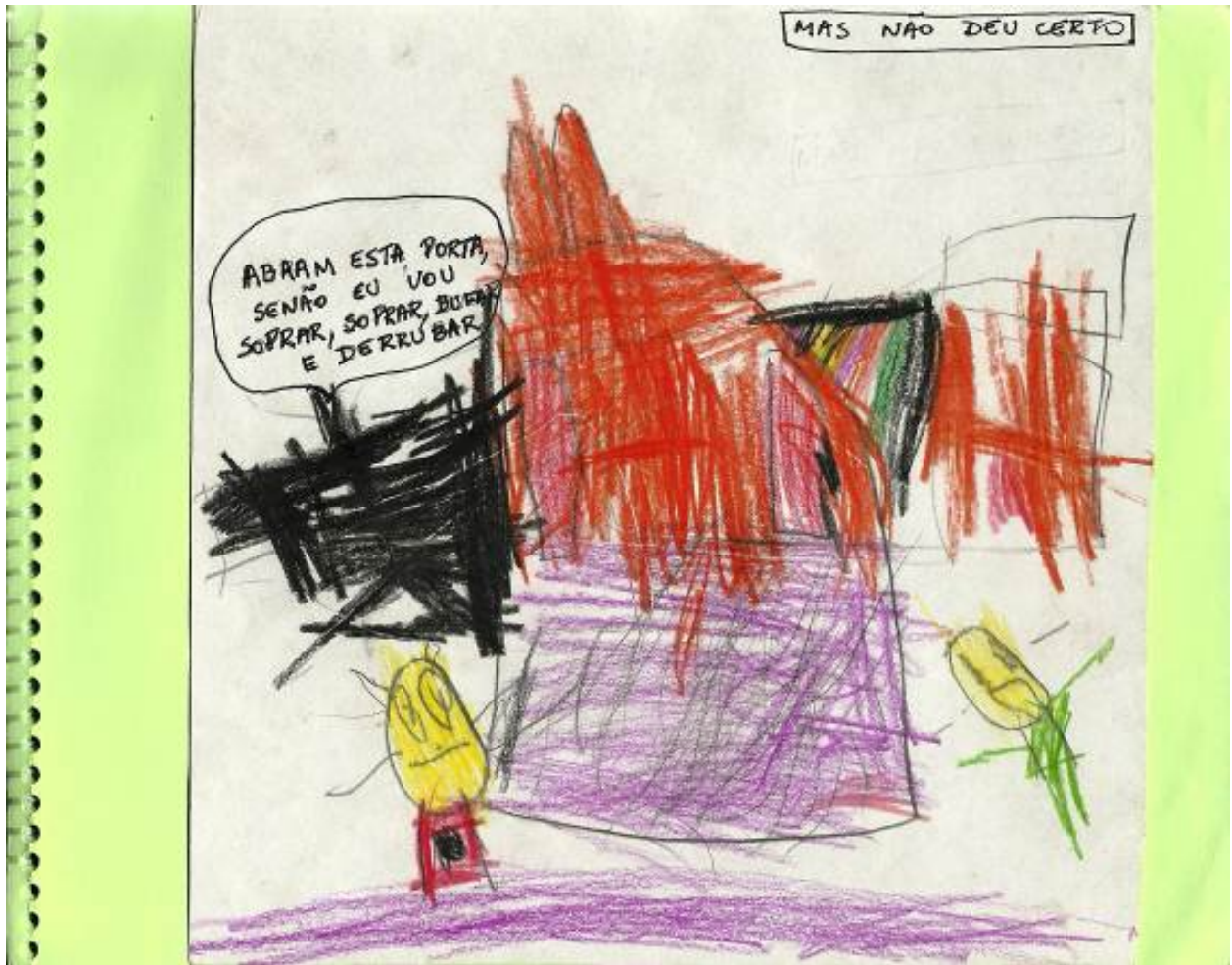


Figura 9: Desenho elaborado por Luca (4 anos) e Patty (4 anos)



Figura 10: Desenho elaborado por Gui (5 anos) e Guto (5anos)



Figura 11: Desenho elaborado por Duda (5 anos) e Filipe (5 anos)



Figura 12: Desenho elaborado Susie (4 anos) e Susanita (5 anos)



Figura 13: Desenho elaborado por Marinês (4 anos) e Sally (4 anos)



Figura 14: Página HQ elaborada por Marieta (5 anos) e Marion (5anos)

“As imagens, assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos.”

(Manguel, 2008)

Somos seres imagéticos. Desde os primórdios de nossa história deixamos marcas gráficas de nossa presença no mundo. Manipulamos cores, formas, superfícies, luz, sombra etc, no intuito de comunicar, fruir, encantar e encantar-se, brincar, interrogar o mundo.

Produzimos imagens por uma necessidade humana de prolongar a vida, de exorcizar de certa forma o fluxo inexorável do tempo (Debray, 1994). Isto porque as imagens contam histórias, e assim ultrapassam os limites de sua moldura através do fluxo do tempo. Para Manguel (2008):

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (p. 27)

Neste sentido, as imagens existem no espaço independentemente do tempo que nos dedicamos a contemplá-las; e com o correr do tempo, ao revisitá-las, podemos ver mais coisas, fazer novas descobertas, estabelecer relações com outras imagens, criar enfim novas narrativas a partir destas (idem).

“Toda história vem da história”, afirma o quadrinhista Laerte Coutinho (2011):

Eu comecei a fazer história na aflição de gozar mais das histórias que eu curti, dos quadrinhos, mesmo da televisão ou coisas contadas. O quadrinho, o desenho... não sei, esta é uma análise que faço hoje, para mim deve ter funcionado por este poder extraordinário que é você fazer sozinho aquilo, traduzir aquela mágica que produzem pra você. Então desenhar é de alguma maneira você superar o fim daquela história. (...). Desenhar para mim era uma espécie de vingança, eu conseguia continuar a história, (...) elaborava fazendo outras histórias, ou

redesenhando coisas, (...), principalmente filmes; lembro que eu chegava em casa e desenhava, redesenhava, reelaborava, os quadrinhos, tudo que caía na minha mão, filmes, Maurício, Ziraldo.

Assim, as imagens quase sempre nos tocam, possivelmente por sintetizar densos conteúdos que nos abrem a possibilidade de pensar de diferentes formas. Pensar divergente (Martins, 1992). Pensar que não se acomoda a uma única leitura da realidade e que transgride ao já colocado, pronto, fechado, acabado.

No entanto, as imagens também podem imobilizar o pensamento, cristalizar ideias, produzir e reproduzir estereótipos, colonizar olhares; isto porque, não há imagem em si mesma. A forma como esta será compreendida e os seus efeitos sobre homens e mulheres estão condicionados às revoluções técnicas e às crenças coletivas de cada sociedade (Debray, 1994). Neste sentido, compreender uma imagem implica compreendê-la dentro de um contexto histórico e cultural.

No caso das imagens produzidas pelas crianças pequenas, tal compreensão torna-se ainda mais necessária, dada a complexidade das representações infantis, daí Staccioli (2011) alertar para que não tenhamos frente aos desenhos da criança respostas apressadas, mas que “diante deles, é preciso pensar, num tempo mais lento em que a reflexão e o estar junto sejam contemplados” (p.21). Olhar e pensar mais devagar, como propõe Larrosa (2004) a partir do conceito de experiência, para que possamos ser tocados e tocadas pelas crianças e suas produções, estas historicamente tão marginalizadas.

As crianças, como seres sociais, históricos e culturais, veem, consomem e produzem imagens. Meninos e meninas de todas as idades, e em diferentes épocas, deixaram suas marcas gráficas em cavernas, paredes, papéis, madeira, e nos mais diferentes suportes. Contudo, ainda sabemos muito pouco sobre suas produções a partir de seu olhar, já que a participação das crianças e suas produções pouco têm sido consideradas na escrita de sua história. Como afirma Kuhlmann Jr. (2007), “a criança não escreve sua história. A história da criança é uma história *sobre* a criança” (p. 30).

Pesquisas e estudos sobre a infância das últimas décadas, de modo especial àquelas relacionadas à sociologia da infância, vêm mostrando como a produção infantil é reveladora da compreensão das crianças sobre o contexto em que estão inseridas e suas dinâmicas sociais, entre eles: Corsaro, 2011; Qvotrup, 2011; Faria e Finco, 2011; Vários Autores - GEPEDISC- Culturas infantis, 2011; Jenks, 2002; Sirota, 2001.

No Brasil, o trabalho da pesquisadora Márcia Gobbi, ao utilizar os desenhos das crianças pequenas como documento histórico em suas pesquisas de mestrado (1997) e de doutorado (2004), mostra a importância destas produções como possibilidades de conhecer meninos pequenos e meninas pequenas em sua inventividade no interior das culturas infantis. Conhecer suas histórias a partir delas mesmas, e com isto aprendermos com as próprias crianças.

Deste modo, ao tomar os desenhos das crianças pequenas como fonte documental, Gobbi (1997, 2004) as inclui na construção de sua própria história, a história das infâncias. Porém, como diz a própria pesquisadora, dada a complexidade destas produções, ler os desenhos infantis como fonte documental não é o bastante, é preciso considerá-los também como expressões plásticas, uma vez que:

Ao agregarmos duas possibilidades de compreender esta criação de desenhos pelas crianças pequenas: a documental à expressiva, ampliamos os olhares, contribuindo substancialmente para que deixem de ser percebidos como vir-a-ser, segundo uma ordem evolutiva universalista, e sejam vistos como também manifestações das culturas infantis, como suportes de sua inventividade, imaginação, na busca por soluções pessoais considerando seu caráter transitório e provisório, e também múltiplo, devem ser lidos como expressões plásticas, com caráter narrativo e gráfico, linguagem visual com elementos que as distinguem: são as linhas, as cores, os assuntos, que, ao diferirem entre si, fazem com que percam o caráter de universalidade tantas vezes concebido como naturais. (idem, 2004, p.18)

Tal proposta aproxima dois campos que histórica e culturalmente aprendemos a separar: arte e ciência. É preciso considerar que há um pensar no fazer das crianças. Meninos pequenos e meninas pequenas, ao pintarem,

desenharem, esculpirem, lerem, dançarem etc, demonstram que estes campos são inseparáveis. Pensar e fazer constitui, para eles e elas, um único gesto cujo corpo testemunha o seu vivido. Como afirma Kohan (2007), o pensamento é algo lúdico, daí geralmente as crianças entregarem-se a ele como que a um jogo, com seriedade e muita diversão.

Com isto, é preciso olhar para as produções das crianças, e no caso desta pesquisa para suas narrativas gráficas, em sua potencialidade, como a capacidade que elas têm de materializar e de compartilhar suas indagações frente ao mundo em que estão inseridas, e, ao fazê-lo, deixar as marcas de sua presença.

“Ouvir a voz das crianças”, como discute Sarmiento (2011), é uma expressão que “condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político” (p. 27), uma vez que implica estudar as crianças como atores sociais de pleno direito a partir de seu próprio campo, reafirmar a alteridade da infância, e envolvê-las nas decisões que dizem respeito às suas vidas.

Com relação às imagens, as crianças estão sempre tentando produzi-las, desde que tenham possibilidade para isto (Staccioli, 2011), e o fazem em diferentes momentos, em diferentes espaços, em diferentes suportes, com os mais variados materiais, com ou sem a interferência dos adultos e das adultas.

Ao longo de toda a pesquisa foi possível verificar o encantamento de meninas pequenas e meninos pequenos pelas imagens, fossem aquelas dos livros de literatura, das HQs, das reproduções das obras de pintores e pintoras, das fotografias, de suas próprias produções, dos filmes, desenhos animados etc. Como disse Haroldo (5 anos), após ouvir/ver uma história em quadrinhos do Sítio do Picapau Amarelo: *“é um lugar de magiô, um lugar onde tudo pode acontecer”*.

Abro este capítulo com uma narrativa gráfica produzida pela turma do semi-integral no ano de 2011, a história “Os Três Porquinhos”¹⁶, cuja proposta era a

¹⁶ A capa e contracapa não foram colocadas neste material por conterem os nomes completos das crianças e professora.

produção de uma história em quadrinhos. Esta narrativa não conta apenas a história dos três porquinhos, mas a história de um coletivo de crianças, que no período do ano em que foi produzida tinham 4 e 5 anos de idade, e de sua professora. Conta das concepções da docente e da pré-escola acerca das crianças, das infâncias e da educação para a pequena infância. Conta ainda sobre as formas infantis de compreensão do mundo, daquilo que reproduz e que produz. Conta enfim, sobre a produção das culturas infantis.

3.1. O contexto da produção: a escolarização das infâncias

Não seria necessário apresentar o título da história produzida pelas crianças e sua professora, para que o leitor ou a leitora identificasse que se trata do conto moderno “Os três porquinhos”. Tal identificação, desde que leitor e leitora conheçam o conto, torna-se possível, sobretudo pela sequência narrativa marcada tanto pelo desenho quanto pelas falas nos balões, em que os personagens “porquinhos” anunciam que irão construir uma casa de palha, de madeira e de tijolo, necessariamente nesta ordem, e um “lobo”, que vai soprar, soprar até derrubar.

Possivelmente seria fácil ao leitor e leitora, na maioria das páginas, identificar quem é o lobo pelo uso da cor preta, os porquinhos pelo uso da cor rosa ou salmão, e ainda as casas dos porquinhos pelas suas formas, telhado em formato de triângulo, portas e janelas; cores e formas tão presentes nas mais variadas versões deste conto, sejam elas veiculadas nos livros infantis ou nos desenhos animados. O mesmo com relação à última página, que fecha a história com a clássica música “Quem tem medo do lobo mau”¹⁷, de autoria de Braguinha, para a versão brasileira do conto produzido pela Disney em 1933.

¹⁷ Trata-se da versão brasileira para a música criada originalmente em inglês: “Who’s afraid of the big bad Wolf?”.

Mergulhadas em um universo de imagens, as crianças pequenas observam cores, formas, linhas, contornos... e vão experimentando-os em suas produções. Neste processo, adultos e adultas vão dizendo diretamente, ou através dos meios de comunicação, “como funciona a linguagem visual, que signos devem ser considerados representativos e quais não” (Staccioli, 2011, p. 30).

Assim, mediadas pela leitura de mundo dos adultos e das adultas, e daquilo que estes e estas disponibilizam para elas, as crianças pequenas vão, em um movimento de inserção e participação ativa nos diferentes contextos sociais, negociando, compartilhando e criando culturas nas relações que estabelecem entre elas e também em suas relações com os adultos e as adultas.

Corsaro (2011) define três fontes primárias da cultura simbólica das crianças: a mídia dirigida às crianças, a literatura infantil, e os valores míticos e lendas, cujas informações são mediadas principalmente pelos adultos e pelas adultas que convivem com as crianças. Estas, por sua vez, “rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares” (p. 134). Assim meninos pequenos e meninas pequenas, no coletivo, compartilham desta cultura simbólica reproduzindo alguns de seus aspectos e recriando a partir de outros.

Neste movimento de apropriação, reinvenção e reprodução, as crianças negociam entre si e também com as adultas e os adultos na perspectiva do atendimento às suas próprias necessidades, bem como de inserção nos diferentes contextos sociais; com isto, compartilham experiências que garantem, ao mesmo tempo, transformação e permanência dos elementos da cultura (Fernandes, 1961).

Nesta perspectiva, compreender o reconto em quadrinhos “Os três porquinhos”, produzido pela turma do semi-integral, implica em considerar o contexto em que se dá tal produção e nele a participação das crianças pequenas.

O trabalho com reconto insere-se, dentro da pré-escola, na área de Língua Portuguesa, como consta em seu projeto político-pedagógico (São Bernardo do Campo, 2010, p. 22- 39). Dentro desta área, cujo objetivo é “desenvolver a capacidade textual dos alunos para que possam ter acesso aos bens culturais, resolver problemas do cotidiano e participar plenamente da sociedade” (idem, p. 22), definem-se dois eixos: linguagem oral e leitura e escrita, sendo que para cada um deles são estabelecidos conteúdos e objetivos por faixa etária. O reconto aparece neste documento como conteúdo para todas as turmas no tópico “oralidade”, no intuito de aproximação das crianças às características dos diferentes gêneros textuais (idem).

Quanto às histórias em quadrinhos, estas se apresentam também na área de Língua Portuguesa, como conteúdo das diferentes faixas etárias, onde se propõe que as crianças possam observar e manuseá-las, assim como outros livros, revistas e demais portadores textuais, em diferentes situações de leitura e escrita. Configuram-se na escrita do documento como “textos dos meios de comunicação”, junto com jornais, suplementos etc. (idem). Embora as HQs constituam-se como narrativas a partir da conjunção de duas linguagens, a escrita e o desenho, não há qualquer referência destas na parte destinada a área de Artes.

Analisando o projeto político-pedagógico desta pré-escola, verifica-se a assunção da equipe quanto à alfabetização na educação infantil. Para tanto, afirma-se no documento uma compreensão mais ampla do conceito, estando esta ligada à democratização da cultura. Contudo, observam-se em seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas o caráter escolarizante dado ao tratamento referente ao universo da cultura escrita:

A intervenção do educador é determinante no processo de alfabetização: nas propostas de atividades, na organização dos agrupamentos entre as crianças, na forma como encoraja cada um de seus alunos a aprender fazendo perguntas que os desafiem, provocando conflitos cognitivos. (idem, p. 26)

Alfabetização, escola, alunos, são palavras recorrentes ao longo do documento. O mesmo pode-se dizer da presença do professor e professora, que termina por tornar-se a personagem central deste processo.

A própria definição da área de Língua Portuguesa demarca a opção da pré-escola pela realização de um trabalho mais sistemático tanto com a leitura quanto com a produção textual e reflexão sobre o sistema de escrita:

É necessário que o educador amplie seus observáveis quanto aos saberes dos alunos sobre a escrita a fim de subsidiar o planejamento de intervenções, que promovam reflexões do mesmo sobre o sistema, objetivando seu avanço, considerando a provisoriedade do conhecimento como parte do processo de aprendizagem, portanto, conhecer as hipóteses que as crianças têm sobre a escrita é parte fundamental neste processo. (idem)

Com isto, observa-se uma antecipação de conteúdos e atividades referentes ao ensino fundamental contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que define no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, que se “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25), sem com isto antecipar conteúdos do ensino fundamental.

Cabe pontuar que a crítica aqui não se refere à alfabetização em si, sendo esta um direito das crianças, jovens, adultos e adultas, mas sim a antecipação dos processos de alfabetização. Não é objetivo desta pesquisa problematizar as diferentes concepções de alfabetização e seu desdobramento nas práticas pedagógicas; contudo, com Ferreiro (1985, 2007) e Freire (2003, 1982), compreendo-a como um processo contínuo e não apenas como a aprendizagem do sistema da notação da escrita, o que tem sido comum em práticas alfabetizadoras. Ainda com Freire (1982), sabemos que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, sendo que o aprendizado da escrita só fará sentido quando significativo para o sujeito.

Desta forma, sendo um processo, não há porque antecipar o ensino formal das letras na educação infantil, o que não significa negar às crianças pequenas o acesso à cultura escrita. Segundo Brito (2012), na educação infantil as crianças leem com os ouvidos e escrevem com a boca, e ao fazê-lo não apenas “se experimentam na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas” (p. 17). Para o autor, somente assim pode-se considerar a condição da alfabetização na educação infantil.

Nesta perspectiva, a antecipação dos processos de alfabetização marca a visão adultocêntrica de que é preciso preparar e inserir as crianças cada vez mais cedo no universo adulto, como forma de garantir-lhes um futuro promissor.

Sobre este mito da precocidade, Britto (1997) chama atenção para a opção da escola por um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudista, resultado do fascínio que a sociedade, e nela a escola, tem para com a informação, ou melhor, para o excesso de informação. Segundo o autor:

O mito da precocidade traz a idéia da velocidade e competitividade e pode ser traduzido por *quanto antes melhor*: o quanto antes uma criança se alfabetiza, mas bem sucedida ela será! O quanto antes o jovem se formar, mais oportunidade profissional (entenda-se financeira) terá! Pais e professores se orgulham de crianças alfabetizadas aos cinco anos e formadas no segundo grau aos dezesseis. Nesta perspectiva, a precocidade é interpretada como prova de inteligência, de modo que a criança precoce é vista como mais capaz e mais inteligente que as outras e uma escola precoce, isto é, aquela que começa mais cedo a ensinar o conteúdo, é melhor que as outras. E, correspondente, criança atrasada é menos inteligente. (p. 14)

Somado ao mito da precocidade, Britto (idem) alerta ainda acerca do mito da superespecialização, que apoiado no primeiro invade as escolas estipulando níveis de aprendizagem, técnicas de estimulação, acompanhamento específico e o encaminhamento cada vez maior de crianças para acompanhamento com especialistas na área da saúde. Para o autor, tais mitos terminam por camuflar as

deficiências do próprio sistema educacional transferindo mais uma vez suas dificuldades para as crianças. Esta formação precoce e especializada pretende formar um sujeito competitivo, individualista e técnico.

Estes mitos povoam o cotidiano da pré-escola pesquisada, onde se verifica em seu próprio projeto político-pedagógico a delimitação por áreas de conhecimento e a assunção da alfabetização, que tem, conseqüentemente, desdobramentos no trabalho pedagógico das docentes e dos docentes.

A preocupação com a alfabetização presente no projeto político-pedagógico da pré-escola é fruto também da própria história da educação da pequena infância em pré-escolas. Vários estudos mostram como esta veio/vem constituindo-se a partir de uma compreensão de sua função como preparatória para o ensino fundamental (Kramer, 2003; Kuhlmann, 2007; Arelaro, 2012), o que tem resultado, por exemplo, na elaboração de políticas públicas que priorizam o atendimento das crianças desta faixa etária em detrimento das crianças menores.

Arelaro (2012), ao analisar este processo, demonstra como tal compreensão, que se materializa em políticas e práticas pedagógicas, marcou e ainda tem marcado a formação docente, atendendo desta forma a interesses da sociedade capitalista:

(...) muito da nossa formação, da nossa cultura pedagógica e social, ainda está presa à concepção de que a função da escola é “preparar a criança para” e não admite que ela, na condição de criança, já é um ser de direitos. Defendem que as escolas as preparem para a cidadania e não admitem que elas já sejam cidadãs. (p. 27)

A história da educação pré-escolar de São Bernardo do Campo (São Bernardo do Campo, 1981, 1985, 1992, 2004) também traz as marcas desta história e dos processos formativos pelos quais professores e professoras da Rede Municipal de Educação passaram, e que terminaram por se traduzir em políticas municipais e práticas pedagógicas que carregam, ainda hoje, resquícios desta concepção preparatória e também desenvolvimentista, que coexistem nos documentos curriculares (idem, 2004) e projetos políticos-pedagógicos (idem,

2010) ao lado de expressões como a criança protagonista, como sujeito de direitos etc:

É desta forma que compreendemos o “ser criança”, que tem na sua infância o direito a espaços e tempos adequados para o brincar, uma vez que desempenhando os diferentes papéis é que se desenvolverá plenamente crianças enquanto sujeito de direito, sendo-lhes assegurado o direito, entre outros, de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. Crianças competentes no sentido de que a escola deve ter um olhar para as competências já adquiridas pelas crianças e ampliá-las. (idem, p. 5)

Vê-se assim, uma concepção de criança como um vir a ser, “ela é potencialidade e promessa” (Rosemberg, 1976, p. 1467), portanto, como alguém que não é hoje, mas que se tornará amanhã. Como discute Jobim e Sousa (2003):

Pensar a criança nessa dimensão faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. (p. 45)

Deste modo, embora a equipe da pré-escola reconheça a importância do brincar, este está vinculado ao desenvolvimento de competências para “alcançar o desenvolvimento pleno”; mas o que seria este desenvolvimento pleno? Que competências seriam estas? Aquelas necessárias para um mercado competitivo?

Neste cenário, marcado também por contradições, insere-se o projeto de reconto com as crianças. A prática do reconto é uma constante no trabalho da equipe. Sendo assim, a professora utilizou-a no projeto com as HQs, acreditando que, uma vez que a história dos três porquinhos já era conhecida pelas crianças, isto facilitaria com que elas se preocupassem apenas em como recontá-la¹⁸ com a linguagem dos quadrinhos.

¹⁸ O que a professora está chamando de reconto, implica tanto o gênero oral, contar novamente a mesma história, quanto à transformação de um gênero, no caso um conto, em outra linguagem, a HQ.

Segundo a professora, a escolha por trabalhar com as HQs deve-se ao fato dela observar o interesse das crianças pelos quadrinhos, sobretudo quando vão à biblioteca, e ainda pelo uso das imagens, uma vez que entende serem as crianças muito pequenas para um trabalho mais sistemático com a escrita.

É possível pensar também, que este interesse possa estar motivado pelo momento histórico vivido hoje pelas HQs, em que cresce e se diversifica o mercado de quadrinhos e sua distribuição, muitas ganhando *status* de livros com encadernações duras e sessões específicas em algumas livrarias. Importante considerar ainda, o trânsito entre as próprias mídias, em que histórias em quadrinhos são transportadas para as telas do cinema e televisão, e filmes e animações passam a compor páginas de HQs, o mesmo ocorrendo com a literatura.

Interessante observar a perspectiva da professora em propor um trabalho não centrado na escrita, na produção escrita, considerando aqui a faixa etária das crianças, o que implica de certa forma em uma transgressão da docente frente aos objetivos e conteúdos definidos no projeto político-pedagógico da instituição, no trabalho com a leitura e a escrita. Contudo, como veremos, esta perspectiva não se concretizou no desenvolvimento da atividade.

Acerca deste trabalho na educação infantil, Britto (2012) discute como seu princípio orientador a:

Vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita.

Nessa lógica, a criança opera com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e grafar decorre desta experiência, e não o contrário (p. 18).

Assim, imersas nas culturas da escrita, como também propõe Ferreiro (2007), as crianças pequenas vão aproximando-se da escrita como objeto cultural, e ao familiarizar-se com ela passam a transitar neste universo “como se ele fosse a própria casa” (p. 57).

Pensar, portanto, o universo da cultura escrita na educação infantil é reconhecer que o conhecimento desta não se faz com codificação e decodificação, mas na experiência com os objetos culturais, onde se valoriza as culturas das crianças e de suas famílias, bem como o tempo de cada uma; o que pressupõe então trabalhar com a diversidade em contraposição à lógica homogeneizadora e colonizadora, onde todos e todas devem fazer a mesma atividade, ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, de preferência seguindo um modelo.

Implica em romper com uma concepção de trabalho com a língua cujo conhecimento se restringe ao uso objetivo da escrita, um uso instrumental, e reconhecer e valorizar nela também toda sua dimensão inventiva, transgressora e por isto mesmo poética. É romper ainda, com uma compreensão de que se diz o mundo apenas com as letras, de modo a ampliar nosso olhar para todas as outras formas de “escrituras”, inclusive aquelas sem letras.

No caso da pré-escola pesquisada, as crianças têm grande acesso aos objetos da cultura escrita: acervo diversificado de livros, revistas, jornais etc; a leitura diária por parte das professoras e professores para as crianças; momentos de contação de história, momentos em que as próprias crianças leem e compartilham a leitura com os amigos e amigas. Contudo, a preocupação com a escrita faz com que as docentes terminem por didatizar o próprio universo linguístico, como foi possível verificar ao longo da pesquisa com as histórias em quadrinhos.

No reconto em quadrinhos “Os três porquinhos”, observa-se uma narrativa muito próxima às versões clássicas do conto, mantendo o próprio título e a estrutura da sequência narrativa. Somado a isto, a própria intervenção da professora na escrita dos balões demarca a supremacia da palavra sobre o desenho das crianças, por vezes, desconsiderando a própria escrita das crianças, como se vê na figura 4. Para Debray (1994), a escrita, propagada principalmente pela imprensa, transformou-se em um dos maiores instrumentos de poder dos grupos dominantes. Britto (2005, s/ p.), ao analisar este vínculo escrita e relação de poder, afirma que este:

(...) ocorre em pelo menos dois sentidos: como “técnica tão poderosa será sempre, na sociedade de classes, desigualmente distribuída e desigualmente possuída”, e, em função dessa posse desigual, “os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados (...) ganham, principalmente nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores daqueles grupos que a controlam, mesmo que haja expansão de certas formas de uso”.

Sendo as instituições educacionais organizações complexas (Tragtenberg, 1981), portanto, também reprodutoras destas formas hegemônicas, há uma tensão no trabalho da professora, que ao mesmo tempo em que deseja respeitar as particularidades das crianças vê-se pressionada pelas exigências do mundo capitalista, que insiste em querer antecipar conteúdos escolares. Com isto termina, como discute Almeida (2004) ao tratar da escola, e aqui podemos pensar a pré-escola, por separar cultura e educação, compreendendo “a cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador” (p. 08).

Neste sentido, ao trazer as HQs para a sala com o intuito de elaborar um reconto em quadrinhos dos três porquinhos, que culminaria na produção e apresentação, com data marcada, deste material para as outras crianças da pré-escola, elabora-se uma série de atividades em que se dá aula sobre quadrinhos, explicando o que são os balões, onomatopeias, requadros etc; elementos da linguagem quadrinhística que as crianças teriam que incorporar ao seu repertório e usar na produção gráfica do reconto. Ensina-se a fazer quadrinhos, o que é coerente com a própria proposta pedagógica desta pré-escola, mas não coerente com os tempos das crianças pequenas.

As histórias em quadrinhos, em sua configuração geral, apresentam uma conjugação de palavras e imagens, o que exige de seu leitor ou leitora, habilidades interpretativas tanto visuais quanto verbais (Eisner, 1999, p. 8); habilidades estas que vão sendo construídas na relação com a própria linguagem.

Datadas de pouco mais de um século¹⁹, as HQs, no formato que as conhecemos hoje, fruto do aprimoramento das técnicas de impressão e reprodução do final do século XIX e início do século XX, utilizam-se de vários recursos estilísticos como os balões, onomatopeias, requadros, planos de tomada, linhas cinéticas e outros, que vão sendo criados pelos desenhistas²⁰ e pelas desenhistas, o que tornou possível certa dinamicidade à leitura, como se pode observar na página da HQ “Carol” do quadrinhista Laerte Coutinho (2010):

¹⁹ Sobre a história das HQs, cf: Moya (1970, 1986); Cagnin (1997); Srbek (2005); Vergueiro (2005); Santos Neto e Silva (2011).

²⁰ Sobre a linguagem das HQs, cf: Eisner (2008); Santos Neto e Silva (2011).

Enquadramento (requadros):

emoldura a ação, separando as cenas e assim definindo espaço e tempo da narrativa.



Linhas cinéticas:

representam os movimentos dos personagens e/ou a trajetória de objetos.



Onomatopeia:

formas de representar os sons de forma gráfica.



Balão:

torna visível a fala ou pensamento. Pode ainda abrigar as onomatopeias e outras metáforas visuais. Há balões de fala, pensamento, grito, cochicho etc.



Figura 15: HQ Carol (Laerte Coutinho, 2010)

Elipses:

são as lacunas entre um quadro e outro em que o/a leitor/a completa as imagens mentalmente. É uma das bases fundamentais das HQs. Espaço de significações.

Segundo Coutinho (2011), há no universo dos quadrinhos o que ele chama de histórias “mais abertas” ou “mais fechadas”, estando estas relacionadas à intenção do desenhista quanto as diferentes possibilidades de leituras pelo leitor e pela leitora; o que, como ele próprio experienciou, não garante que mesmo para as “mais fechadas” não sejam feitas diversas interpretações, por vezes, opostas aquilo que à princípio o quadrinhista havia pensado.

No caso da página da HQ “Carol”, aqui apresentada, toda a composição procura deixar o mais claro possível a ideia do autor. Para que não haja dúvida, por exemplo, de que se trata de duas meninas, o desenhista utiliza de alguns recursos: logo no primeiro balão apresenta o nome das personagens meninas – Carol e Diana, seguida da palavra “duas”, que se refere a elementos femininos. Outro recurso é o uso de estereótipos, o cabelo comprido de Carol para indicar que é uma menina, e se Diana pudesse confundir o leitor ou a leitora, acrescenta o brinco em suas orelhas.

O uso de estereótipo, bastante comum nas HQs, torna-se um desafio para os desenhistas e para as desenhistas. Segundo Eisner (1999), “ele é uma necessidade maldita – uma ferramenta da comunicação da qual a maioria dos cartuns não consegue fugir” (p. 21); isto porque o reconhecimento das imagens nas HQs “depende de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia” (idem). Deste modo, faz-se necessário uma simplificação das imagens que são transformadas em símbolos que se tornam relativamente fixos e repetitivos. Tal simplificação possibilita a identificação pelo leitor e pela leitora da figura representada, tornando mais acessível uma determinada leitura da narrativa por parte dos sujeitos.

O estereótipo consiste então, em processos de simplificação, generalização e homogeneização de algumas características de um grupo, reduzindo-as e, muitas vezes, demarcando seus lugares na sociedade. Sobre seu uso, de modo especial nas HQs de humor, Coutinho (2011) comenta acerca do seu caráter quase sempre agressivo e injusto:

O humor, enquanto mecanismo, precisa dialogar com o repertório de conceitos de uma determinada plateia, de um determinado grupo humano. Não tem jeito. E o humor é sempre para humanos, é sempre sobre humanos, e é sempre para um grupo. Ao falar com esse grupo você precisa ser reconhecido. Sua carga ideológica precisa ser reconhecida. Então é mais ou menos assim “natural” (entre aspas) que você produza mensagens preconceituosas. (...) o humor usa o preconceito enquanto ferramenta para obter humor, o riso, a adesão, a simpatia do público. O humor se constrói dentro de um grupo através do reforço dessas ideias, que são ideias preconcebidas. Não há dúvida que são ideias muito malignas, muito agressivas em relação a outros grupos, em relação a segmentos da sociedade. Às vezes não. Às vezes são coisas morais, assim mais ou menos clássicas, tipo o avarento, o bêbado, o decadente.

Assim, ao mesmo tempo em que as HQs possibilitam entrar em um mundo imagético, em sonhar outros mundos possíveis, ou ainda fazer a crítica a aspectos da sociedade, elas também veiculam imagens que terminam, muitas vezes, por reforçar estereótipos adultocêntricos, machistas, homofóbicos, racistas etc.

Esta força da imagem e seu caráter educativo de muito é conhecido e utilizado. Na educação, por exemplo, Miranda (2007) destaca o livro “*Orbis Sensualium Pictus*” (“Mundo Sensível Ilustrado”) de Comenius, que ao combinar texto e imagem teve por pretensão acelerar a compreensão dos conteúdos pelos estudantes e pelas estudantes, através de técnicas mnemônicas. Segundo o autor, ao ensinar desta forma Comenius “silencia a imaginação ao apresentar de antemão as imagens do mundo” (idem, p. 28), e ao fazê-lo didatiza. Para Miranda, “didatizar, neste sentido é imaginar pelo outro” (idem).

Sabemos que muitos livros didáticos e cartilhas seguiram os passos de Comenius, o que pode também estar acontecendo com o uso das HQs na educação, cuja presença em campanhas educativas há muito se faz presente, versando sobre uma diversidade de temas, sejam estes relacionados à saúde, à educação, ao meio ambiente, aos direitos humanos, à paz etc.

Na educação formal têm recebido incentivos através do PNBE (MEC) e dos documentos curriculares nacionais, que propõem o seu uso em sala. Também

aqui os quadrinhos referem-se aos conteúdos de Língua Portuguesa, por vezes utilizados nas salas de aula como recurso para seduzir crianças e jovens à leitura de textos clássicos, o que parece se confirmar com o aumento crescente de adaptações para as HQs dos clássicos da literatura e sua presença na lista de livros selecionados pelo PNBE. Na lista de 2012, de sete títulos de HQs, três são adaptações, sendo um deles, “Romeu e Julieta” adaptado com as personagens da Turma da Mônica.

Almeida (2004), ao discutir o cinema na escola, propõe que não o veja como um recurso didático ou ilustrativo, mas sim como objeto cultural. O mesmo poderíamos pensar em relação às HQs, um artefato, produto da indústria cultural, que tem na conjugação escrita-desenho sua força como linguagem, e que está presente hoje na sociedade de um modo geral e em especial em muitas instituições educacionais, dentre elas na pré-escola investigada.

3.2. A produção do reconto pelas crianças: entre estereótipos e reinvenções

O projeto de reconto com quadrinhos desenvolveu-se através de várias etapas: rodas de conversa em diferentes momentos do projeto; leitura e reconto da história “Os três porquinhos”; divisão da sequência narrativa e organização das duplas, cada uma ficou responsável pela elaboração de uma página; desenho da história pelas duplas, primeiro com lápis preto e depois pintar; a partir do desenho de cada dupla, escrita coletiva (texto dos balões), a professora foi escriba, primeiro na lousa, depois transcreveu na página referente ao desenho; finalização dos desenhos; organização das páginas na sequência, colagem sobre suporte (papel cartão) e acabamento; apresentação para as demais turmas do período.

Todas as crianças da turma já tinham contato com as HQs, tanto na pré-escola quanto em casa. Nas conversas com elas, estas relataram conhecer a Turma da Mônica, muitas têm gibis em casa: *“Meu pai que comprou”*; *“minha mãe disse que lia quando era pequena”*; *“eu vi o desenho com a minha mãe e meu*

irmão”; *“ganhei os goones da Mônica”*; e assim iam reafirmando a presença desta nos diferentes meios que veiculam suas personagens: gibis, televisão, cinema, brinquedos etc.

Mesmo aquelas que não têm contato direto com as revistas em quadrinhos, conhecem as personagens em função de toda uma rede de produtos que veiculam suas personagens e seus ensinamentos, como afirma o próprio Maurício de Sousa, em entrevista publicada no Jornal Zero Hora:

As crianças absorvem os ensinamentos. As revistas servem de cartilha, não só para a língua. Funcionam, entre aspas, como uma cartilha de cidadania. Talvez valores meio esquecidos, a gente tenta preservar. (Sousa, 2003)

Compreendendo as crianças como seres passivos, que absorvem seus ensinamentos, Maurício de Sousa transformou seus personagens em produtos de consumo, e, representando uma infância idealizada e inocente, conquistou a admiração não apenas das crianças, mas dos adultos e das adultas, como se observa através das falas das crianças.

Além da Turma da Mônica, as crianças conheciam o Menino Maluquinho de Ziraldo, a maioria do contato com esta narrativa na pré-escola, alguns meninos disseram ter assistido ao filme. Diziam gostar do Maluquinho porque *“ele é muito maluquinho”*; *“faz a maior bagunça”*; *“é divertido”*; não houve referência de terem estes quadrinhos em suas casas.

Os super-heróis também compareceram em nossas conversas. O preferido do momento: Ben 10²¹, de modo especial nas falas e desenhos dos meninos, embora algumas meninas também disseram assistir e gostar. O encantamento tanto por parte dos meninos quanto das meninas por este personagem diz respeito ao fato deste transformar-se: *“ele aperta o relógio e vira monstro”*; *“tem poder”*; *“salva a terra”*; *“ele se transforma e fica forte”*; *“luta com os alienígenas”*.

²¹ Ben 10 é uma produção americana criada pelo grupo *Man of Action* em 2005 e exibida no Brasil pela televisão, no *Cartoon Network* e SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). A animação passou a ser quadrinizada em 2011. Contudo, o contato das crianças se dá através da televisão.

O segundo super-herói da lista de preferência dos meninos é o Homem Aranha, bastante presente em suas brincadeiras, sobretudo no parque e no portão da pré-escola no momento da entrada. Embora as meninas também conheçam através dos filmes fazem pouca referência a ele. Alguns meninos veem os gibis do Homem Aranha que pertencem aos irmãos ou aos pais. Batman e Homem de Ferro surgem nos desenhos de alguns meninos, ambos conhecidos pelas crianças através dos filmes. Uma das meninas disse que seu pai tem o gibi do Batman, mas não deixa ela ver, pois *“não é para criança”*, contudo, este mesmo pai assiste junto com ela o filme na televisão.

Quanto às meninas trazem ainda a Pucca²², porque *“ela é forte e namora o Garu”*; a Sakura²³, que *“é forte e tem pulseirinha”*; e as Meninas Superpoderosas²⁴, *“elas salvam a cidade”*, *“o pai delas é quem cuida delas”*. Bruna disse ter ganho da tia o gibi da Sondinha²⁵.

Nestas conversas com as crianças, nos comentários que faziam acerca dos filmes, animações e gibis, ficou bastante evidente a existência de um mercado de quadrinhos destinado para o público masculino e outro para o feminino, e isto se reflete nas próprias famílias naquilo que a mãe ou o pai compartilham com os seus filhos ou filhas²⁶.

Assim, pais e mães oferecem tanto para meninos quanto para meninas as HQs da Turma da Mônica; já os super-heróis parecem estar restritos aos meninos. No entanto, meninas e meninos compartilham destes personagens através de

²² Pucca é uma série de animação produzida pelo estúdio sul-coreano Vooz e, posteriormente, veiculada no Ocidente em associação com a marca Jetix, marca da Disney anteriormente conhecida como Fox Kids. Começou a ser exibida no Brasil em 2010, pela Rede Globo de Televisão.

²³ Sakura é uma personagem feminina, ninja, do mangá e anime Naruto, criada por Masashi Kishimoto.

²⁴ Personagens criadas pelo norte-americano Graig McCracken com a ajuda do russo Genndy Tartakovsky em 1998 para o canal de televisão americana *Cartoon Network*.

²⁵ Turma da Sondinha, revista criada pelo departamento de marketing da Rede Sonda de supermercado.

²⁶ Não foi objetivo deste trabalho, investigar como crianças e famílias negociam o acesso as histórias em quadrinhos, havendo, portanto, necessidade de pesquisas com este foco. Contudo, as conversas com as crianças, ao longo da pesquisa, possibilitaram conhecer um pouco sobre a presença das HQs em suas casas.

filmes e animações. Compreender melhor esta atitude das famílias implica em estudos e pesquisas com este objetivo, afinal, não estão as HQs e os filmes de super-heróis a veicular os mesmos conteúdos? O que estaria em jogo seria o maior ou menor controle frente à mídia utilizada? Preconceitos em relação a estes quadrinhos?

Além do conhecimento das personagens das HQs, algumas crianças, de modo especial Gui, Charlie²⁷ e Filipe²⁸, demonstraram conhecer alguns elementos da linguagem quadrinhística, por vezes desconhecidos por outras crianças, como é o caso das linhas cinéticas. A curiosidade com as marcas gráficas fez-se presente nos vários momentos de leitura das HQs, como se observa nos registros abaixo:

Logo Marcie trouxe o gibi do Sítio e pediu que eu lesse para ela. Comecei a ler e outras crianças se aproximaram. (...) Li a primeira história “Tesouro...”. À medida que lia, as crianças iam perguntando o que eram alguns dos elementos dos quadrinhos como, por exemplo, as linhas de movimento, as onomatopeias...

(Susie²⁹) O que é isto aqui? – referindo-se ao sinal gráfico que marca quando alguém está furioso.

(Haroldo) É um redemoinho.

(Gui) Um furacão.

(Marta) Por que será que ele está aqui?

(Gui) Ela tá brava.

(Lucy³⁰) Eu já vi minha mãe furiosa e não tinha este redemoinho.

(Marta) Não?

(Lucy) Acho que deve ser invisível quando sai da cabeça da gente.

(Marta) Pode ser...

Voltamos à leitura da história. Outra coisa que perguntaram foi sobre o balão de sumiço com o PUF! Pedi que olhassem a imagem e dissessem o que estava acontecendo. Gui comentou que era porque eles (Cuca e o Gavião da história) tinham sumido. (Caderno de campo de 28/06/2011)

²⁷ Nome fictício, referência ao personagem Charlie Brown da HQ Turma do Charlie Brown.

²⁸ Nome fictício, referência ao personagem Filipe das HQs de Mafalda.

²⁹ Nome fictício, referência à personagem Susie das HQs de Calvin e Haroldo.

³⁰ Nome fictício, referência à personagem Lucy das HQs da Turma do Charlie Brown.

Haroldo pegou a HQ da Turma do Pererê e pediu que eu lesse os balões, ele lia o requadro sem balões. Além de ler verbalizava também com o corpo, mostrando o que a personagem fez. A leitura é toda corporal. Vai chamando atenção para alguns recursos dos quadrinhos, como, por exemplo, as estrelas próximas à personagem indicando que ela machucou o pé. Divertia-se com as onomatopeias, pedia para eu ler e então fazia o som com seu corpo e outros objetos que estavam próximos. (Caderno de campo, 04/07/2011)

Os momentos de desenho das páginas do reconto dos três porquinhos eram marcados por conversas e por vezes conflitos entre as crianças, que não concordavam com o que o amigo ou a amiga havia desenhado ou como havia desenhado, e com a borracha apagavam ou pintavam sobre o desenho feito por este ou esta, às vezes com a concordância do parceiro ou da parceira, em outros à revelia.

Em algumas duplas, as duas crianças desenhavam ou pintavam ao mesmo tempo sobre o papel. A professora intervia no sentido de lembrá-los/as que precisavam discutir entre eles e elas o que desenhariam, como, o que cada um ia fazer etc. Tal solicitação constituía-se como um desafio para as crianças, pois no contato com o papel e lápis já iam desenhando e ao fazê-lo iam contando o que estavam fazendo.

O trabalho com o projeto era sempre realizado na sala, sendo as duplas definidas pela professora, bem como a organização dos materiais, espaços e dos tempos. O material utilizado para a produção do reconto foi: papel sulfite, lápis grafite, lápis de cor, lápis de cor metálico, giz de cera e canetinha. Por vezes alguma criança solicitava outro tipo de lápis para pintar, o que a professora permitia, em outros momentos as crianças simplesmente pegavam sem pedir autorização.

Também os tempos eram negociados pelas crianças, que solicitavam mais tempo para terminarem suas atividades, ou ainda estes eram esticados pelas próprias crianças através de estratégias como, por exemplo, fazer de conta que não estavam ouvindo as solicitações da professora.

Estas estratégias, também foram observadas por Corsaro (2011) em suas pesquisas. A elas, ele chamou de “subvida”: “um conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais” (172). Para o pesquisador, a “subvida” é parte essencial na produção das culturas infantis, uma vez que influenciam a autonomia infantil. Tais comportamentos fizeram-se presentes em vários outros momentos, por vezes, contando com a minha cumplicidade.

Algumas regras impostas pela professora já estavam incorporadas pelas crianças, como, por exemplo, na roda de conversa, em que meninos e meninas deveriam alternar-se para sentar, numa configuração em que se sentava um menino ao lado de uma menina e assim sucessivamente. Sem conhecer tais regras, em um dos dias de observação sentei-me ao lado de Susanita³¹, rapidamente Felipe disse que estava errado; sem entender, perguntei por que, Manolito³², que estava próximo, respondeu que a professora falou que era assim, mas não sabia por quê. A professora, um pouco constrangida, disse-me que era para separar os “amiguinhos”, que não paravam quietos.

Após este dia não presenciei mais esta forma de organização, não sei se pela minha presença ou porque a professora percebeu que ela não dava certo, pois as crianças até sentavam-se desta forma, mas logo se levantavam para falar com os amigos e amigas. A regra imposta pela professora e sem sentido para as crianças, embora incorporada por algumas, não se sustentava frente às resistências e transgressões do coletivo infantil.

O objetivo da professora com esta forma de organização é claro, manter a disciplina de modo a facilitar a condução da turma durante a atividade. Para isto não bastava apenas separar “os amiguinhos”, mas intercalar com meninas, supondo que estas, consideradas mais quietinhas, poderiam ajudar a controlar os meninos tidos como mais bagunceiros.

³¹ Nome fictício, referência à personagem Susanita das HQs de Mafalda.

³² Nome fictício, referência ao personagem Manolito das HQs de Mafalda.

Esta forma de organização disciplinar das crianças, marcada pelos estereótipos de gênero, é discutida por Finco em sua tese de doutorado (2010). Neste trabalho, a pesquisadora, ao investigar as interações entre professoras e crianças de 3 a 6 anos que transgridem os padrões de gênero, verificou que a organização e usos dos tempos na pré-escola em que foi feita sua pesquisa, estão relacionados às representações e expectativas dos professores e professoras quanto à caracterização dos comportamentos, em que as meninas são apontadas como mais responsáveis, comunicativas, estudiosas, sensíveis, enquanto os meninos são mais dispersos, mais agitados, menos interessados.

Para Foucault (2009), a disciplina age em primeiro lugar na distribuição dos indivíduos no espaço, o que ele chamou de “arte das distribuições”. Nela se criam técnicas que separam e organizam os sujeitos de modo a fixar-lhes um lugar, demarcando desta forma o espaço social que cada um deve ocupar no grupo. A regra para esta distribuição, “regra das localizações funcionais”, objetivam “satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (p. 139), ou seja, garantir o cumprimento das funções que são atribuídas a cada um/uma no grupo.

Esta forma de organização disciplinar das crianças se fez presente também em outros momentos, tais como na hora do almoço ou lanche, em que algumas crianças não podiam sentar-se na mesma mesa, ou ainda durante as atividades em sala em que a professora trocava algumas crianças de mesa dizendo “*você com ele (ou ela) não dá certo*”.

Além da distribuição das crianças pelo espaço era também comum o pedido constante de silêncio, sobretudo, quando a professora ia explicar algo. Este tempo de organização e espera por silêncio terminava por estender-se, o que fazia com que as atividades ao serem iniciadas já encontrassem as crianças impacientes frente a tanta espera. Neste cenário transcorriam as atividades com as HQs.

Com a preocupação de que meninos e meninas compreendessem a linguagem dos quadrinhos, a professora organizou momentos em que explicava

os elementos que constituem esta linguagem. Geralmente a explicação dava-se na lousa, com as crianças sentadas em suas mesas, sem nenhum material sobre elas, e olhando para a professora.

A professora fala com as crianças que precisam escrever as falas (balões) e pintar a HQ que fizeram. Diz que algumas HQs não são pintadas (mostra a HQ da Mafalda do cartunista Quino). Linus pergunta se pode pintar, a professora não responde. Mostra também que algumas não têm fala (usou o menino maluquinho). No entanto, na história que estão fazendo, segundo ela, precisa de fala para entender. Pergunta o que tem dentro do balão. Suriá responde que tem ar. A professora questiona: *ar?* Outra criança responde que são “letras”. A professora concorda, *“tem letras, escrita”*.

Na sequência a professora desenhou o primeiro quadro na lousa para falar com as crianças sobre o uso do balão e fazer a escrita das falas – as crianças ditavam e ela escrevia. Lola me disse que queria fazer da Cinderela, mas era a história era dos três porquinhos.

Enquanto desenhava as crianças ficaram observando. Algumas riem, logo começam a dispersar. Linus fala que falta a orelha do lobo. A professora diz que está desenhando como a dupla fez, que fará a orelha (faz no seu desenho na lousa) e pede para depois a dupla colocar a orelha. Com várias chamadas para as crianças prestarem atenção consegue que estas falem o que será escrito no primeiro quadro.

Balão saindo da boca da mãe: *Vocês já estão grandinhos e vão fazer suas casas.*

Balão saindo da boca de um porquinho: *Sim.*

Chama a atenção de que no quadro só há dois porquinhos e que precisa de três, já que a história é dos três porquinhos. Pede para que depois a dupla desenhe o terceiro porquinho.

(Caderno de campo, 16/09/2011)

Pelo relato, observa-se a perspectiva escolarizante do trabalho com a linguagem: a explicação na lousa, mostrar exemplos sem que as crianças pudessem manusear o próprio material, a preocupação de que a HQ seja compreensível, o que justifica a impossibilidade de terem uma HQ sem fala, e que o diálogo nos balões se restringisse ao uso de letras, não considerando a possibilidade do uso de desenhos ou outros signos gráficos em seu interior.

Kramer (2003) discute o uso instrumental com a qual muitas instituições educacionais trabalham com a linguagem, o que termina por cristalizá-la,

tornando-a monovalente e assim perdendo sua dimensão criadora de múltiplos sentidos. Desta forma, chama atenção para a formação docente questionando o tipo de relação que professores e professoras, e também seus formadores e suas formadoras têm com a linguagem.

Tal questionamento faz pensar acerca da relação da professora da pesquisa com a linguagem, sejam as HQs ou próprio desenho infantil. Cabe pontuar que sua preocupação mais evidente neste trabalho com as crianças era se estas usavam ou não os requadros e balões, e quanto ao desenho, se representavam realisticamente aquilo que a narrativa propunha, se eram três porquinhos não poderia desenhar na página apenas dois.

Estes momentos eram de agitação por parte das crianças, que resistiam de certa forma a este modelo escolarizado; assim conversavam entre si, levantavam, iam mostrar algo para os amigos e as amigas de outra mesa etc. Nestas circunstâncias era comum a professora chamar a atenção e pedir para que voltassem para seus lugares e que prestassem atenção à sua explicação.

A necessidade da explicação por parte da professora remete-nos ao professor Joseph Jacotot, o mestre ignorante de Rancière (2004), e ao mito da explicação, ainda tão presente na educação. Um mito que pressupõe que alguém não seja capaz de compreender sem a explicação do professor ou professora. Essa era também a compreensão do próprio Jacotot até sua experiência com os estudantes holandeses, que não entendiam a língua do professor, o francês, e nem este entendia a de seus novos alunos:

Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. (...). Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. (Rancière, 2004, p. 19)

Nestes momentos de explicações, crianças e professoras falavam línguas diferentes, a docente em uma língua monofônica e as crianças em uma polifônica, em que toda a sua expressividade manifestava-se através do corpo, voz, desenho... Como diz Mario de Andrade, as crianças são seres sensíveis que se expressam através de diferentes linguagens:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbrava a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. (Mário de Andrade apud Faria, 2002, p. 50-51)

Em um destes momentos, quando a professora explicava sobre o uso dos balões nos quadrinhos, Linus (Fig. 16) e Haroldo (Fig. 17) pegaram duas folhas de sulfite, que estavam próximas à mesa deles, e começaram a desenhar a história e a falar sobre o que estavam desenhando. Não houve nenhuma intervenção, no sentido de controle, por parte da professora, talvez porque eu estivesse na mesa com eles, o que possibilitou que terminassem o desenho e, satisfeitos com o resultado, levassem para casa.

Enquanto desenhavam, Haroldo e Linus comentavam o que iam desenhar. *“Agora vou fazer um lobo bem mau... olha os dentes dele”* (Linus). *“Isto aqui é o balão”* (Haroldo), referindo-se às imagens que fez na parte superior da folha, e continua *“As nuvens estão felizes”*, estas desenhadas dentro dos balões; e assim prosseguiram desenhando e conversando.



Figura16: Desenho elaborado por Linus (4 anos)

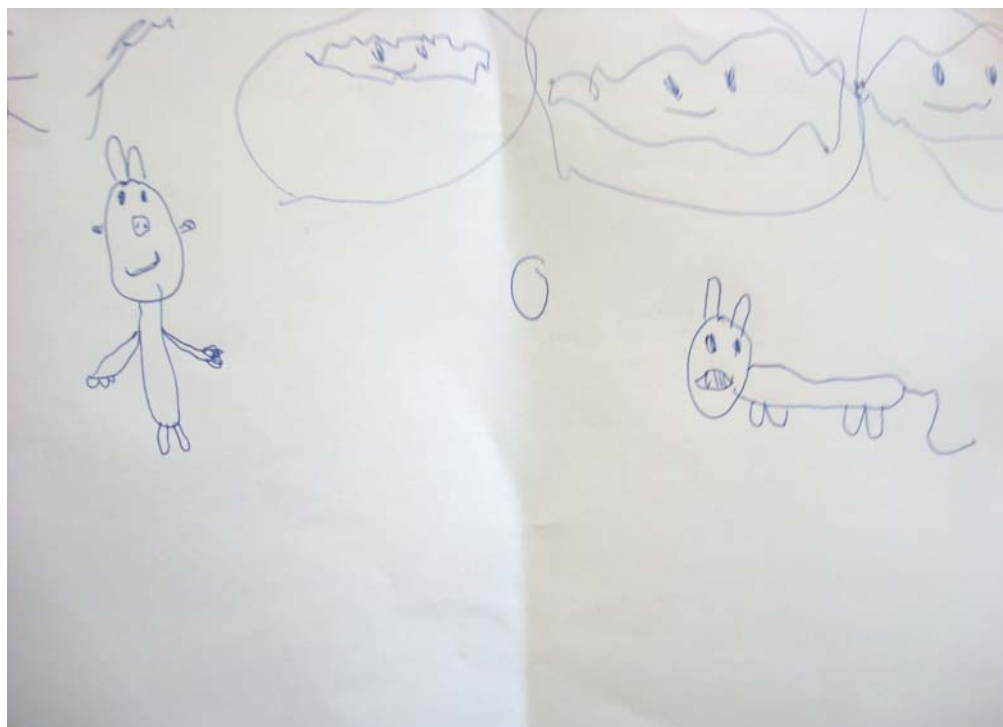


Figura 17: Desenho elaborado por Haroldo (5 anos)³³

³³ A fotografia em que é possível visualizar todo o desenho da criança não pode ser utilizada por conter nela a imagem de Haroldo assim optei por colocar esta, cujo foco era registrar a nuvem feliz desenhada por ele.

As crianças experimentavam neste momento a linguagem dos quadrinhos. Para elas não há primeiro um ver como se faz para depois fazer, assim, não separam teoria e prática, explicação para posterior realização, elas pensam e fazem ao mesmo tempo. Ao realizar seus desenhos, Linus e Haroldo cuidaram das expressões de suas personagens buscando soluções gráficas para isto: como fazer um lobo bem mau? E uma nuvem feliz?, Haroldo usa os balões, possivelmente tentando compreender a função deste recurso gráfico, que já sabe possui um apêndice³⁴ e carrega dentro de si imagens, sejam elas letras ou desenhos.

O conto “Os três porquinhos”, que estão trabalhando em sala, também aparece com suas personagens principais, e como diferir o desenho do lobo do porquinho? Linus coloca ainda em seu desenho a sequência numérica de 1 a 10 e letras. Enfim, Linus e Haroldo estão demonstrando que são capazes de ler e escrever sem letras e também com elas; que não há um tempo separado de pensar e fazer no processo de construção do conhecimento; que são expressivamente sensíveis frente às coisas do mundo que a eles se apresentam; que são seres que pensam enquanto agem e agem enquanto pensam, porque para eles o pensamento é como um jogo, ao mesmo tempo sério e divertido (Kohan, 2007).

As crianças geralmente entregavam-se prazerosamente a estes momentos de desenho, como foi possível observar nesta interação entre Linus e Haroldo. Isto também ocorreu enquanto meninos e meninas desenhavam o reconto dos três porquinhos. Tomadas por esta atividade, as crianças envolviam-se na busca por soluções aos problemas colocados pela própria narrativa gráfica.

Nestes momentos a professora auxiliava as crianças que pediam alguma ajuda; por vezes chamava atenção para algum elemento do desenho da página que julgava estar faltando, por exemplo, um porquinho, já que eram três. No

³⁴ Apêndice do balão de fala, ou rabicho, é uma forma gráfica (fecha, risco) que sai do balão e que está direcionado para a boca da personagem indicando assim que é ela que está falando.

momento em que as crianças pintavam seus desenhos, passava nas duplas para escrever os balões a partir do texto elaborado no coletivo.

Embora tendo sido um texto produzido no coletivo com as crianças, o fato de escrever sobre o desenho destas caracteriza-se como uma invasão em sua produção; uma forma de, talvez, garantir uma interpretação única por parte de possíveis leitores e leitoras. Cabe pontuar, que em outros desenhos, sem serem as HQs, e mesmo na produção de tiras, a professora não escreveu sobre os desenhos das crianças. Neste sentido, a intervenção da professora estaria motivada pelo fato de tratar-se de uma HQ, que como linguagem conjuga, quase sempre, escrita e desenho? E quanto às tiras, por que não escreveu?

Leite (1998) questiona se escrever nos desenhos das crianças não seria uma forma de aplacar nossa própria necessidade de controle, de dar satisfação aos pais; questiona ainda “por que a criança deve achar natural que uma terceira pessoa interfira em sua obra escrevendo coisas onde bem entende? (...) Ou, quando ela é menor, por que precisa encontrar uma lógica e proporcionalidade esperadas pelos adultos?” (p. 147).

O conto em quadrinhos “Os três porquinhos” caracteriza-se como uma produção escolarizada, que como disse a própria professora às crianças, precisa ser inteligível, do ponto de vista da adulta e do adulto, para que todos e todas possam entender. Há sem dúvida aqui uma preocupação com o fato de esta tornar-se pública, já que seria apresentada para todos e todas da pré-escola.

Quanto às crianças, estas, enquanto faziam suas HQs, conversavam, mostravam o que estavam fazendo aos amigos e amigas, algumas cantavam; enfim, muitas expressões artísticas possibilitadas a partir do desenho:

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

Compreender esta necessidade expressiva das crianças constitui-se ainda em um desafio para muitas instituições de educação infantil, e mesmo nesta pré-escola, em que o movimento das crianças muitas vezes é interpretado como bagunça. Porém, as crianças resistem, e ao fazê-lo vão também deixando marcas nestes espaços. Estas marcas foram contagiando a professora, que quando envolvida com a produção das crianças não se incomodava com esta movimentação intensa de meninos e meninas, diferente de outros momentos em que solicitava silêncio e contenção de movimentos.

O produto final deste trabalho, o livro com o reconto, agradou crianças e docente. Era comum ouvi-las falar entre elas e com outras crianças e adultos e adultas sobre o livro de HQ que fizeram. Suriá o levava quase todos os dias ao parque e compartilhava com outras crianças, que se aproximavam para ver e ouvir a história contada por ela. Também a professora encantou-se com a produção, dizendo inclusive que iria ficar com ela, como lembrança das crianças, já que estava se aposentando.

Possivelmente, tal encantamento deve-se ao fato do próprio livro manter a estrutura narrativa do conto e apresentar elementos da linguagem dos quadrinhos, podendo assim ser identificada por seus leitores e leitoras. Assim, analisando esta produção, verifica-se uma sequência narrativa composta por desenho e escrita, sendo o balão de fala e pensamento um dos elementos chave que o diferencia, por exemplo, de um livro de imagem; dada a presença marcante dos balões em todas as páginas.

Ainda sobre a escrita, observa-se seu uso na figura 9 através do recurso do recordatório³⁵, neste caso uma solução encontrada pela professora para que o leitor e a leitora compreenda que o lobo soprou (Fig. 8), mas não conseguiu derrubar, daí estar soprando novamente na página seguinte (figura 9), não dando margem, portanto, a outras interpretações. Cabe destacar a mudança na história

³⁵ Pequena caixa de texto retangular, utilizada para determinar o tempo da situação ou para informar algum fato importante que não foi mostrado por meio da imagem. (Silva, Duarte, 2011, p. 76)

realizada pela criança, já que a casa de palha e a casa de madeira deveriam ser derrubadas como propõe várias versões do conto, mas não foram como se observa na figura 12, onde se observa a presença das três casas e na figura 13 o lobo indo embora, pois os três porquinhos são muito espertos, e não apenas o terceiro porquinho que construiu a casa de tijolo, como propõe a versão da Disney³⁶.

A palavra “fim” na última página marca o final da história, recurso este usado tanto nas HQs quanto em livros de literatura, portanto, já conhecido das crianças. Conhecido, o que não significa aceito, pelo menos por Haroldo, que ao final da leitura de uma HQ, que havia pedido que eu lesse, perguntou porque eu havia parado, respondi que a história havia terminado; questionou, uma vez que havia ainda muitas páginas, respondi que aquelas eram outras histórias. Insistiu que tinha que ler tudo, dizendo *“mas as histórias não têm fim”*.

Não me ative naquele momento a esta construção poética de Haroldo, e terminei por mostrar-lhe a palavra “fim” indicando que aquela história havia terminado. Ele ficou olhando intrigado, paginou vários gibis, depois de um tempo veio até mim e disse *“Marta, esta história termina aqui?”*, mostrando-me a palavra fim. Respondi que sim. Ele deu risada e saiu. A princípio pensei que sua risada era por ter conseguido encontrar a palavra, só depois compreendi que talvez ele tenha rido de mim, por eu não ter conseguido entender sua compreensão filosófica e estética das histórias, de fato as histórias não têm fim.

Ao olhar para as HQs das crianças, contemplá-las como propõe Leite (2001) na relação com o desenho, procurei seguir algumas pistas oferecidas por Gobbi (1997, 2004, 2011), Gobbi e Leite (2002), Martins (1992) e Martins, Picosque e Guerra (1998), no intuito de não aprisionar seus desenhos em fases ou estágios de desenvolvimento gráfico, ainda comum nas análises dos desenhos

³⁶ Sobre a análise deste conto, conferir Moraes (2011), em que o autor, ao analisar duas versões do conto “Os três porquinhos”: a de Joseph Jacobs de 1890 e a dos estúdios da Walt Disney de 1933, demonstra como se propaga e se perpetua desde a pequena infância o paradigma dominante de subordinação de saberes através da educação.

infantis, mas sim como forma de aproximação dos “pensamentos visíveis” de meninos pequenos e meninas pequenas (Staccioli, 2011, p. 23).

O tema já estava dado: a história “Os três porquinhos”. As crianças compreenderam que cada página teria que apresentar a sequência narrativa deste conto e, neste sentido, atenderam a solicitação da professora, onde se observa que, em todas as páginas, há a presença dos porquinhos e/ou do lobo mau. A organização do fluxo narrativo nos quadros (neste caso, a página), foi feita pela professora e designada para cada dupla de criança.

Esta compreensão de reconto está muito próxima ao do trabalho realizado pelas professoras desta pré-escola com a releitura de obras de arte, em que se observa uma compreensão de releitura, e também de reconto, como cópia da obra de artistas consagrados, onde se mantém as características das obras originais com pequenas alterações, sem que as crianças recriem outras narrativas a partir da obra, o que parece sugerir ainda certa crença acerca de um jeito certo de fazer arte. Conteúdo e forma não se separam, assim:

Se ao conteúdo está associado a temática, à forma está associada a marca do autor, a sua poética, o seu modo de fazer/ mostrar/ expressar esse conteúdo.

No processo artístico, o conteúdo se dá na própria forma e esta, por sua vez, é que forma o conteúdo. (Martins, Picosque, Guerra, 1998, p. 57)

Neste sentido, é importante que as crianças ao desenharem possam fazê-lo como “marca e poética pessoal, pois trabalhos iguais não apresentam formas expressivas, mas tão-somente ‘fôrmas’ repetitivas sem significado para quem as fez” (idem, p. 59).

No entanto, neste trabalho de reconto, mesmo todas as crianças tendo que desenhar a história dos três porquinhos, cada uma foi experimentando e descobrindo soluções estéticas que possibilitassem comunicar sua compreensão da história. Muitas o fizeram através do uso das cores

Embora se verifique nos desenhos o uso estereotipado das cores: azul para o céu e nuvens, salmão ou rosa para os porquinhos, e preto para o lobo mau,

reproduzindo desta forma imagens observadas em outras fontes como as animações e as ilustrações de livros infantis, é possível também verificar lobos das mais diversas cores: verde (Figs. 4 e 6), rosa e vermelho (Fig. 11), vermelho, rosa, roxo (Figs. 12 e 13).

Por vezes a preocupação das crianças era com a composição das cores, de modo especial para destacar algum elemento do desenho, é o caso de Duda³⁷ (Fig. 11) que cuidadosamente pintou cada quadradinho da chaminé e de Suriá (Fig. 5) ao pintar a casa de um dos porquinhos. Gui também reforçou a cor da chaminé da casa (Fig. 10) diferenciando-a da cor da parede, possivelmente para dar destaque à chaminé já que nesta sequência da narrativa o foco está no lobo entrando pela chaminé.

As cores também são experimentadas em traços fortes e grossos como, por exemplo, no desenho de Luca³⁸ e Patty³⁹ (Fig. 9), sobretudo no lobo e na casa. Enquanto pintava, Luca por várias vezes parava demonstrando estar pensando nas cores que iria usar, isto ficou claro quando ele, ao reforçar a cor vermelha na casa disse: *“é para o lobo não derrubar”*.

Como as crianças trabalharam sobre este desenho mais de um dia, Luca, em um dos dias em que Patty havia faltado na pré-escola, passou o lápis vermelho no que parece ser a parede e a chaminé, que haviam sido pintadas inicialmente de laranja por Patty. Em todos os desenhos de Luca chama a atenção o uso das cores vermelha e preta, o que sugere que talvez ele esteja perseguindo alguma ideia na experimentação destas cores.

Além das cores, a forma como as crianças ocupam a folha de papel demonstra suas investidas estéticas. É o caso de Duda e Filipe (Fig. 11). Como esta sequência da história diz respeito à entrada do lobo pela chaminé, esta é destacada não só com as cores, mas pela posição que ocupa na folha, estando no centro desta. O lobo tem uma visão de quem está de cima, daí desenharem um

³⁷ Nome fictício, referência ao personagem Duda da HQ Carol.

³⁸ Nome fictício, referência ao personagem Luca da HQ Suriá (Laerte).

³⁹ Nome fictício, referência à personagem Patty da HQ da Turma do Charlie Brown.

porquinho chegando. “*Ele tá olhando pra pegar*”. A chaminé encontra-se em uma linha que parece indicar ser o telhado, já que as crianças comentaram que o lobo via tudo de cima da casa.

Em todas as representações das casas dos porquinhos, o telhado é representado em formato de triângulo, este muito comum em desenhos feitos pelos adultos e pelas adultas e também em algumas versões do conto. No desenho de Luca e Patty (Fig. 9), ambos quiseram fazer o telhado, ele fez na parte superior da casa, e Patty disse a ele que ia “*desenhar a parte de trás do telhado*” e o representou na parte direita, em que não só desenhou, mas o coloriu e reforçou seu contorno com a cor preta.

Enquanto desenhavam, Luca e Patty iam falando o que estavam ou iam desenhar, isto permitiu compreender as expressões que Luca fez ao desenhar os dois porquinhos, em que, em um deles, o da direita, fez a boca aberta porque ele “*tá gritando*”, como comentou. Segundo Eisner (1999), a superfície do rosto é a mais familiar à maioria dos seres humanos, tendo no desenho das HQs a função de comunicar as emoções. É provável que Luca não estivesse preocupado com a linguagem dos quadrinhos, mas sim de encontrar uma forma de registrar o grito, de comunicá-lo.

Em todas as páginas as crianças procuravam ocupar toda a folha de papel, aspecto comum nas HQs e também nos livros infantis, colocando no centro, em sua maioria, os elementos que querem destacar, sendo estes limitados pela própria extremidade da folha e ainda pelas nuvens na parte superior e a linha de sonho, presente em vários desenhos.

Outro ponto a destacar nesta produção das crianças é o desenho de Marinês⁴⁰ e Sally (Fig. 13), que demonstra a pesquisa de ambas pelas formas de “borboletas”, como elas mesmas chamam, que ocupam quase metade da folha. O tema borboletas é recorrente em todos os seus desenhos, sejam aqueles mais livres ou dirigidos.

⁴⁰ Nome fictício, referência à personagem Marinês da Turma do Xaxado (Antônio Cedraz).

A repetição é um aspecto comum na relação das crianças com a arte. Para Martins, Picosque e Guerra (1998), a repetição diz respeito à atitude de pesquisa das crianças ao perseguirem uma ideia, repetindo-a muitas vezes e assim exercitando sua ação/pensamento (p. 97). Benjamin (1984), ao diferenciar a experiência das crianças da dos adultos aponta esta necessidade da criança de voltar à coisa em si, onde a cada retorno, novas são as suas descobertas.

Acompanhar de perto o momento em que as crianças estão elaborando seus desenhos é fundamental para compreender as soluções por elas encontradas em suas produções, como discutem Martins, Picosque, Guerra (1998), Gobbi (2004, 2011), Sarmiento (2011). Ao longo da pesquisa, isto foi possível com algumas crianças.

No caso do reconto dos três porquinhos, como as duplas realizavam a atividade ao mesmo tempo, pude estar mais próxima a algumas, o que não me permite, por exemplo, compreender porque o destaque dado ao tamanho do porquinho de Lola (Fig. 7), ou a composição do desenho de Susie e Susanita (Fig.12) em que representam as casas dos porquinhos sugerindo com seus traços uma casa de palha, outra de madeira, quadriculada, e a de tijolo, maior e com cores mais fortes.

Os dados coletados, a partir da observação de campo e da análise dos desenhos das crianças, cuja proposta era de um reconto em histórias em quadrinhos, mostram que meninos pequenos e meninas pequenas ao desenharem estão pensando, suas escolhas não são aleatórias, há escolhas, gestos em que fazer e pensar são se separam. Mesmo em situações mais dirigidas, as crianças, através de suas experimentações estéticas, imprimem suas marcas, sua compreensão poética nas formas de ver, pensar e sentir o mundo.

Com relação à linguagem dos quadrinhos, sua marca se deu pela própria estrutura narrativa e pela presença dos balões, que terminou por ser mais uma preocupação da professora, como forma de identificar ser uma HQ, do que das crianças. Para Miranda (1996), a aparição da imagem na escola termina por

constituir-se de contornos próprios, “determinados pela dimensão homogeneizante e normatizadora (escola como aparelho) que a escola constrói para si mesma e em relação a seu trabalho” (p.17).

Assim, a necessidade de identificação, de que se olhe para a produção da criança, neste caso uma proposta de HQ, e reconheça nela sua linguagem, denota uma compreensão de que “conhecer é ainda sinônimo de significação, de denominação, e, no desenho, é sinônimo de figuração” (Staccioli, 2011, p. 24), daí se são três porquinhos não pode haver apenas a representação de dois, se é uma casa não pode ser algo que não se assemelha a uma casa, a um certo modelo de casa, se é uma HQ tem que ter balões, embora este não seja imprescindível na elaboração de uma HQ.

Esta necessidade de identificação intensifica-se ainda mais com o fato de ter que tornar pública a produção da criança, de ter de apresentá-la às outras turmas, e, portanto, ao julgamento de outros olhares para o trabalho não só das crianças, mas da própria professora. Sabemos que, expor as produções das crianças, torná-las públicas, é uma forma de valorizá-las, de compartilhar suas experiências, e, neste sentido, constitui-se também ela própria uma narrativa, que conta o percurso de um coletivo de crianças e sua professora.

Contudo, ao longo do trabalho ela se impunha fazendo com que tivesse que ser produzida num tempo que parecia respeitar mais a data da apresentação do que o tempo das crianças, das experiências destas. Por vezes o tempo destinado às atividades não permitia que as crianças explorassem mais os materiais e construíssem suas narrativas. Por que não pensar nestas exposições e apresentações como resultado final de um processo que não precisa ter data agendada a priori para acontecer, mas que no decorrer do próprio trabalho constitua-se em uma construção conjunta, em que a própria exposição e apresentação sejam discutidas e organizadas com as próprias crianças?

No dia da apresentação deste trabalho, a professora precisou ir ao médico e avisou que chegaria atrasada. Como deu o horário da apresentação, mesmo

sem a presença da professora, uma das gestoras da pré-escola assumiu a organização das crianças e apresentou a HQ das crianças para todas as outras turmas. A professora, que procurou vir o mais rápido que pode, como ela própria verbalizou, chegou já no final da apresentação e sentiu de não ter apresentado.

Se esta era uma apresentação interna, para as turmas da própria unidade, por que não mudar o dia da apresentação, já sabendo que a professora atrasaria? Cumprir burocraticamente o planejado? E como fica a experiência vivida neste processo entre professora e crianças? Por que não as próprias crianças compartilhem com as outras turmas esta experiência? Por que a narrativa produzida pelo grupo é pronunciada por um terceiro que não viveu este processo? Crianças e professora foram consultadas quanto a possibilidade de mudarem a data ou pensarem outra alternativa? Parece que mais uma vez *chrónos* se afirma em detrimento à própria experiência, mais uma vez a visão adultocêntrica marca a relação com as crianças.

Após a apresentação do reconto pela turma, o trabalho que se seguiu com a produção de tirinhas ocorreu de modo um pouco mais livre. Neste, a proposta era de que as crianças inventassem suas histórias.

Capítulo 4.

“Mas antes ela ouviu um barulho escrito”: ler e produzir HQ na pré-escola



Figura 18: HQ elaborada por Susie (4 anos)

4.1. “História escorridinha” e arte sequencial

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico.

(Walter Benjamin)

Os tempos das crianças pequenas diferem quase sempre daqueles organizados pelos adultos e pelas adultas. Enquanto estes são marcados geralmente por “*chronos*”, o tempo do relógio, linear, mecânico, do capital, as crianças pequenas vivem o tempo “*aion*”, aquele cuja temporalidade não é sucessiva, mas marcada pela intensidade da duração; é um tempo presente, intensamente vivido. Daí Benjamin (1984) afirmar que: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto” (p.87).

O gesto marca a relação da criança pequena com o mundo. Para ela, pensar e fazer não se dissociam; o mundo não está compartimentado em áreas específicas do conhecimento e, muito menos, em tempos determinados para aprender os conteúdos; estes, insistentemente e disciplinarmente programados nas instituições educacionais, como se observa na pré-escola pesquisada.

Rosemberg (1985), ao discutir a relação “adulto-criança” na literatura, observa que, “diferentemente dos pedagogos e filósofos que falam sobre uma relação adulto-criança, ela atua. Ela é uma relação adulto-criança. Ela se situa tanto no campo do simbólico quanto do concreto. Ela é fala e ação” (p. 76). Neste sentido, para a autora, esta é uma das vantagens da literatura.

As crianças pequenas atuam sobre os objetos de conhecimento. Agem sobre e a partir deles, na perspectiva de transformar criativamente as informações do mundo, disponibilizados pelos adultos e pelas adultas, no intuito de

responderem suas próprias preocupações. Não há entre elas uma preocupação com a utilidade de um determinado conhecimento, talvez por isso, entregarem-se tão intensamente àquilo que desperta sua curiosidade, por vezes, pelo puro prazer de fazê-lo.

Para Corsaro (2011), é por esta “razão que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece simples jogo repetitivo” (p. 160).

Como foi possível observar no capítulo anterior, as atividades destinadas à produção de histórias em quadrinhos sempre ocorriam na sala, nos tempos destinados à área de Língua Portuguesa, e com os materiais, espaços e tempos definidos pela professora.

Contudo, as próprias crianças extrapolavam os limites das áreas do conhecimento, do tempo e também dos espaços, onde, por exemplo, no ateliê, em atividades mais livres ou após aquelas propostas pela docente, algumas crianças produziam HQs; de modo mais livres experimentavam sua linguagem. Foi o caso de Susie (4 anos), que, em uma proposta não dirigida, escolheu recorte e colagem para produzir a HQ que abre este capítulo (Fig. 18).

Um primeiro olhar para sua produção pode levar a questionarmos se esta é ou não uma HQ, uma busca por identificação; mas é preciso olhar mais devagar e ouvir o que Susie diz a Patty, que duvida:

(S) Olha minha história!

(P) Não é uma história.

(S) É sim, uma história em quadrinho.

(P) Não é.

(S) É sim, não tá vendo? É uma história escorridinha.

Patty, assim como muitos adultos e muitas adultas, e possivelmente outras crianças, buscava na produção de Susie algo que identificasse com uma HQ,

provavelmente o layout padrão tão comum à maioria dos quadrinhos. Segundo Eisner (1999), o layout básico dos quadrinhos cujo formato e proporção mantêm-se rígido é uma consequência das exigências do formato dos jornais, que serve apenas para conter a visão do leitor e da leitora, nada mais (p. 43-44).



Figura 19: Tira de Calvin e Haroldo (Bill Watterson, 1996)

Segundo Watterson (1996), criador de “Calvin e Haroldo”, o jornal coloca várias restrições às tiras, uma vez que seu prazo é diário e inflexível; recebem pouco espaço para escrever e desenhar; e ainda, por visarem atingir um público grande e diversificado a fim de obterem lucro, há restrições editoriais quanto a assuntos e opiniões controversas. Para o quadrinhista: “as necessidades comerciais, de mercado de massa dos jornais não costumam ser simpáticas às preocupações da expressão artística” (p. 4).

Este enquadramento, comum nas tiras de jornais, compôs também as revistas de HQs, direcionando, muitas vezes, o olhar do leitor e da leitora a uma determinada estética hegemônica, em que, não apenas a diagramação se mantém rígida, como também os estereótipos usados nos desenhos e enredos das histórias.

Observando a produção de Susie é possível pensar que “*escorridinha*” pode referir-se a cola que escorreu no papel, ou quem sabe “*escorridinha*” por entender que nas histórias em quadrinhos a narrativa escorre pelos requadros, ou ainda tantas outras interpretações que cada leitor e leitora possa fazer de sua produção.

Concordo com Staccioli (2011) quando este afirma que os desenhos das crianças são “pensamentos visuais”, por vezes difíceis de serem compreendidos em função de seu caráter complexo, “elaboração que requer escuta, imagem interpretativa, que requer outra interpretação, figura imprecisa que não requer precisão” (p.29). A figura de Susie não requer precisão, mas ela própria apresenta elementos que sugere uma aproximação com a linguagem dos quadrinhos.

Kossovitch (1993) alerta para que não se coloque nos desenhos das crianças mais do que aquilo que ela própria traz. Neste sentido, a intenção é de olhar para a produção de Susie no intuito de compreender sua própria leitura de que esta é uma história em quadrinho.

Em sua composição verifica-se a presença de figuras que sugerem requadros, contornados com canetinha rosa ou laranja e outros cujo limite seria o próprio papel recortado. Estes estão dispostos lado a lado, preenchendo toda a página, como é comum nas HQs.

O requadro é o elemento visual, junto com os balões, que mais fortemente caracteriza os quadrinhos. Para Eisner (1999, p. 28), “o ato de enquadrar ou emoldurar a ação não só define seu perímetro, mas estabelece a posição do leitor à cena e indica a duração do evento”, ou seja, sua função refere-se ao tempo. Neste sentido, Eisner compara-o a pontuação, que de certa forma guia o leitor e a leitora através do texto.

Susie não estava, em sua produção, preocupada com o tempo da cena, mas demonstra ter compreendido a forte marca deste elemento visual na elaboração de uma HQ, agregando a esta elementos que foi construindo na busca de soluções para sua criação. Os contornos, que parecem sugerir os requadros foram feitos após a colagem do papel; os dois papéis azuis e o marrom, que não estão enquadrados, foram colados posteriormente, e, por fim, a cola escorrendo. Susie pode ter iniciado sua produção sem a intenção de fazer ali uma história em quadrinhos, mas no contato com o material, ao agir sobre ele dando-lhe forma, foi compondo sua narrativa.

Eisner (1999, 2008) define as histórias em quadrinhos como arte sequencial, ou seja, “uma série de imagens dispostas em uma sequência” (2001, p. 10). Neste caso, poderíamos entender que Susie fez uma HQ, o que não significa dizer que ela é uma quadrinhista, assim como as crianças não são artistas ao desenharem ou pintarem. Também não está em discussão aqui se HQ é arte ou não. O que desejo ressaltar é a inventividade de Susie, que não aprisionada em um único jeito de fazer HQ produziu e nomeou seu trabalho como uma história em quadrinho, “*uma história escorridinha*”. Ressaltar ainda a singularidade de sua produção, que nos provoca a estranhar o familiar, a desacomodar certezas; afinal, é ou não é uma história em quadrinhos?

Susie não comenta mais nada sobre sua narrativa, mas enquanto produzia foi possível observar sua preocupação em encontrar o papel azul com um dos lados em curva, possivelmente motivada pelo primeiro retalho de papel que pegou e que se apresentava desta forma; houve também o cuidado em cortar uma das pontas das tiras retangulares.

O que estas formas representam para Susie não é possível dizer, no entanto, o que se observou ao longo da atividade foi seu envolvimento com esta, sua elaboração cuidadosa, parte a parte, sua satisfação e alegria com sua produção. Como afirma Derdyk (2010) há um pensar da criança por trás de seu fazer, em que “vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações” (p.17).

A maior parte das HQs obedece ao sentido da leitura ocidental, ou seja, da esquerda para a direita, e de cima para baixo. No caso da HQ de Susie, por onde começar a ler? Qual é o primeiro requadro? É fato que mesmo nas HQs comercializadas o leitor e a leitora têm o direito de começar a ler por onde quiser; no entanto, segundo Eisner (1999) o próprio layout básico dos quadrinhos conduzirá para o primeiro requadro guiando assim a leitura.

A história de Susie, por sua plasticidade, termina por permitir diferentes formas e sentidos de leitura. Susie não demonstrou estar preocupada com

possíveis leitores e leitoras de sua história, criava por pura diversão, numa relação prazerosa com os materiais e com as descobertas e usos que deles fazia.

Susie produziu esta HQ em 2011; em 2012, quando retomei o trabalho de campo, fui surpreendida por Liberdade⁴¹ (3 anos) que ao observar as produções das crianças em minha mão pediu para ver. Sentou-se na mureta do parque e após olhar todo o material escolheu o de Susie e disse: “*gostei desta história ... é divertida*”, devolveu-me o material e foi brincar no parque. Thais reconheceu ali uma história, uma história divertida.

Para Mário de Andrade (1965) o “desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica” (p.71). A criação de Susie falou, teve ressonância em Liberdade, tocou-a. O que a fez reconhecer uma história? Que elementos fizeram-na achar divertida? As cores? Formas? A cola escorrendo? A composição?

Como seres simbólicos criamos muitos códigos para nos expressar; várias são as nossas linguagens, embora a escola e muitas vezes a própria educação infantil roubem noventa e nove, priorizando apenas uma, a escrita, como denuncia Malaguzzi (apud Edwards; Gandini; Forman, 1999), em seu poema intitulado “Ao contrário, as cem existem”⁴²

Reconhecer e valorizar as cem linguagens das crianças é um dos desafios da educação da pequena infância, o que significa desmistificar a leitura e a escrita como objeto central da escolarização das crianças, como propõe Barbosa (2007), e preocuparmo-nos com todas as formas de leitura e escrita, ou seja, com todas as linguagens que como humanos fomos construindo ao longo da história: o desenho, a pintura, a dança, a música, a brincadeira, dentre outras.

As histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, sobretudo, quando em contextos menos dirigidos, cuja ênfase está no desenho, são textos que provocam a imaginação de quem os vê, lê, e que buscam construir sentidos a

⁴¹ Nome fictício, referência à personagem Liberdade das HQs de Mafalda.

⁴² O poema encontra-se nos anexos.

partir de seus assuntos, traços, cores, linhas, composições. São formas de escritura; contam histórias, tantas quanto forem seus leitores e leitoras. Disto parecem saber as crianças que, mesmo antes de serem alfabetizadas, são capazes de ler imagens, compreender alguns códigos das HQs e produzir histórias; o que foi possível verificar na *“história escorridinha”* de Susie, no trabalho com as tiras, em momentos de desenho livre, e em suas leituras.

4.2. Produzindo tiras e outras HQs

Na sequência do trabalho com as HQs, após a apresentação do reconto dos três porquinhos, a professora realizou um trabalho em que as crianças produziram tiras.

Tira é um “texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não” (Ramos, 2009, p. 24).

Esta característica da tira, seu formato retangular constituído de requadros, possibilitou que a professora entregasse às crianças as tiras já recortadas e dobradas em quatro partes, como forma de garantir que elas atentassem para este elemento dos quadrinhos e o usassem em suas produções. A professora optou aqui por uma tira padrão, geralmente com quatro requadros, embora existam variações quanto a este número, inclusive com tiras com apenas um requadro, ou seja, o tamanho e formato da tira é o próprio requadro.

Esta prática da tira dobrada deu-se até que Gui (Fig. 20) desenhou em seu caderno uma tira, o que fez a professora perceber e comentar que estava dando tudo muito pronto para as crianças, não permitindo que elas escolhessem o material e decidissem como fazer.

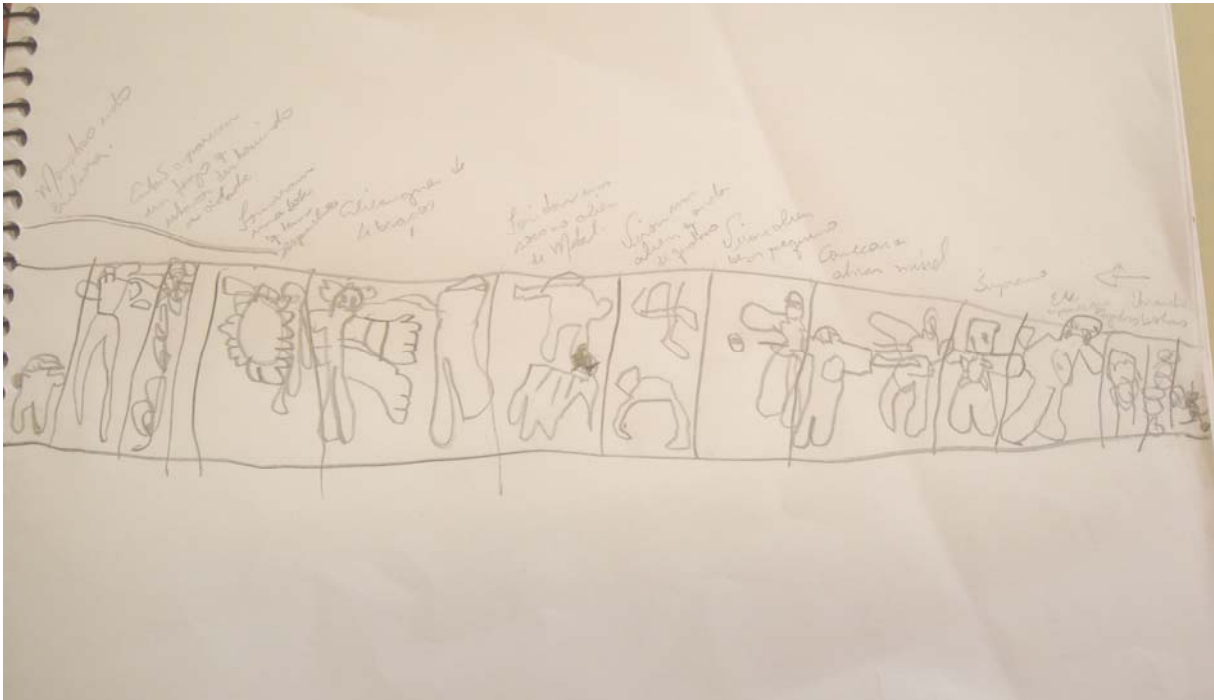


Figura 20: Tira elaborada por Gui (5 anos)

A professora parecia aprender com as crianças. No entanto, se Gui assim como outras crianças, não desenhasse os requadros, elemento que identifica uma HQ, a professora permitiria que fizessem do seu jeito? Ou este jeito já estava marcado pela forte presença dos requadros e dos estereótipos que não precisava mais preocupar-se com isto?

É fato que, em outros momentos do dia com as crianças, a professora parecia abrir-se a rever posturas, embora não questionando certas regras e combinados com a equipe de trabalho, o que terminava por dificultar a sustentação de algumas posições com as crianças frente à equipe, como, por exemplo, molhar as crianças no parque com a mangueira em um dia de muito calor, ou ainda, permitir que estas levassem água para suas construções na areia do parque. Posturas que deixavam felizes não só as crianças, mas ela própria, e o espaço da pré-escola marcado pela alegria, mas também pelo olhar de censura de algumas colegas de trabalho.

No trabalho com as tiras, estas passaram a ser entregues não mais dobradas, porém mantendo o mesmo formato, tamanho e cor (folha branca), não

tendo as crianças muitas oportunidades de escolhas dos materiais. Por vezes, as crianças solicitavam outro tipo de lápis de cor diferente daquele oferecido pela professora, no que tinham permissão para pegar. O tempo, espaço e materiais continuaram sendo definidos pela professora.

Contudo, não houve um tema definido a priori, o que possibilitou às crianças maior liberdade quanto àquilo que desejassem representar, experimentar. Na tira desenhada no caderno de Gui, na qual ele desenha uma história com Ben 10; verifica-se, mais uma vez, a escrita da professora, que foi a cada requadro escrevendo o que a criança dizia ser cada um deles. Segue a narrativa escrita, a leitura é da direita para a esquerda, conforme indicada pela seta desenhada pela docente:

Atirando bolas. Ele apareceu (não entendi o que estava escrito). Supremo. Começou a atirar míssil. Virou alien bem pequeno. Virou um alien que anda de quatro. Foi dar um soco no alien de metal. Alienígena 4 braços. Formaram uma bola que tem espinhos. Então apareceu um fogo que estava destruindo a cidade. Monstro indo embora.

Não acompanhei esta produção de Gui enquanto ele a realizava, assim não é possível dizer se ele também desenhava da direita para esquerda, é provável que não, talvez sua leitura tenha sido influenciada pelos mangás, ou ele tenha feito uma pequena transgressão à nossa leitura ocidental, ou ainda tenha sido motivada por elementos do próprio desenho que o fez ler nesta ordem.

As tiras foram produzidas individualmente, e as crianças puderam sentar-se com os amigos e amigas que quisessem, sendo trocados ou trocadas de lugar quando a professora entendia que estavam fazendo “bagunça”.

O fato das tiras serem individuais não significa que as crianças não conversassem entre elas, que não observassem a produção dos amigos e das amigas, que não comentassem sobre o que faziam, e, em alguns momentos se

inspirassem nas ideias do outro, outra, como foi o caso de Gui (Fig. 21) e Calvin (Fig. 22), que desenharam e conversaram sobre os *Transformers*⁴³:

Na atividade com as tiras, Gui e Calvin desenharam os *Transformers*. Gui começou a desenhar, Calvin, que observava, perguntou se eram os *Transformers*. Gui acena com a cabeça que sim. Enquanto Gui desenhava, Calvin inicia um diálogo sobre o filme.

(C) *Eu assisti os Transformers. O mais legal é o Optimus Prime.*

(G) *Eu gosto do Bumblebee. É este aqui (mostra o desenho). Ele vai se transformar, olha aqui.* (vai desenhando, Calvin acompanha atento, parecia satisfeito com a produção do amigo). *Este é Optimus (mostra).*

(C) *Também vou desenhar (desenha). É o Optimus.* (ficou em silêncio. Gui contorna com as canetinhas)... *Aqui ele está se transformando.* (mostra o desenho da direita para a esquerda, possivelmente transformando-se em um carro ou caminhão).

A professora anuncia que o tempo estava terminando e pediu para irem guardando o material. Gui não conseguiu terminar o contorno. Mais uma vez o tempo. (Caderno de campo, 10/2011)



Figura 21: Tira elaborada por Gui (5 anos)

⁴³ *Transformers*, criados inicialmente por uma empresa de brinquedos, posteriormente foi transformado em quadrinhos pela Marvel Comics em 1984. Os *Transformers* consistem numa série de robôs que se transformam em veículos automotivos. A narrativa traz a luta entre o bem e o mal. O bem representado pelos robôs *Autobots* e o mal pelos *Decepticons*.

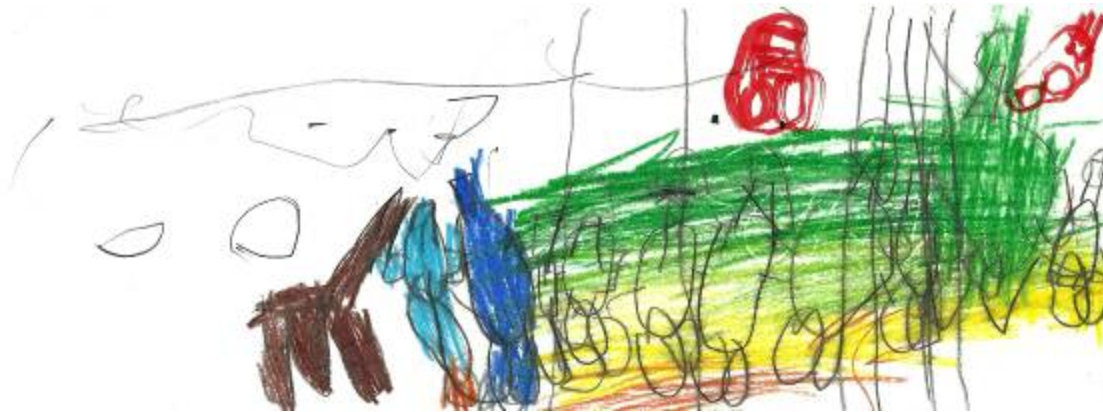


Figura 22: Tira elaborada por Calvin (4 anos)

A partir da produção de Gui, Calvin sente-se convidado a desenhar o mesmo tema. Ele que dizia gostar muito dos *Transformers*, e que no parque constantemente se transformava em um e correndo pelo espaço perseguia e destruía os *Decepticons*.

Assim como Gui, Calvin também marca em seu desenho o processo de transformação das personagens, provavelmente um dos pontos mais significativos do filme para as crianças, e busca, assim como o amigo, soluções para lidar com este problema artístico: como representar graficamente o processo de transformação.

Gui procurou dar movimento a seu desenho através da posição das personagens, de modo especial no que seriam os braços e pernas dos *Transformers*, para cima no primeiro requadro e para baixo no segundo; parece também usar o tamanho, diminuindo-os à medida que vão transformando-se em carros e caminhões, no terceiro e quarto requadros.

Calvin desenha formas que sugerem um robô, com formas arredondadas, e que termina por transformar-se. A dinâmica parece dar-se no uso das cores verde, amarela e laranja, usadas sobre a figura num movimento rítmico mais rápido. Nas figuras azul e marron pinta preenchendo as formas, o que sugere que a transformação já havia ocorrido.

O que chamou atenção enquanto os dois meninos faziam sua tira era o prazer com que desenhavam, pintavam, demonstrando satisfação com sua produção, Gui num ritmo mais devagar e Calvin de maneira mais rápida, ambos desenhando, conversando, experimentando possibilidades.

Além da sequência narrativa marcada pela transformação dos robôs, outro elemento da linguagem dos quadrinhos de que fazem uso são os requadros. Gui, organizando a sequência de forma mais uniforme ao longo dos quatro requadros, o que também sugere ao leitor ou leitora uma transformação mais lenta das personagens; Calvin concentrando no lado esquerdo da tira, local em que ocorre a transformação da personagem, portanto, local em que há maior ação, os requadros neste lado da folha são mais próximos um do outro no início e vão tornando-se mais distantes à medida que a transformação vai se concluindo.

Na linguagem dos quadrinhos, desenhistas usam da “calha”, para conseguir este efeito de leitura mais rápida ou mais lenta entre os requadros. Esta não era a preocupação dos meninos ao desenharem; sua preocupação parecia concentrar-se em dar conta da transformação das personagens, de qualquer modo o uso que fizeram dos requadros terminou por ajudar no resultado.

A presença do requadro nas tiras produzidas pelas crianças é marcante, não apenas em função da intervenção da professora, mas, sobretudo, por ser ele elemento fundamental das HQs, e facilmente reconhecido.

Os requadros, ou enquadramento, como vimos no capítulo anterior, é a moldura que separa as cenas, definindo o tempo e espaço da narrativa. O objetivo é decompor o fluxo narrativo em segmentos sequenciados de modo a prender a atenção do leitor e da leitora imprimindo de certa forma a sequência que ele ou ela irá seguir (Eisner, 1999). No entanto, este controle não é tão efetivo, pois como os requadros encontram-se na maioria das vezes em uma mesma página, o leitor e a leitora realizam uma leitura global, ou, como é frequente, “dá primeiro uma olhada no último quadrinho. Contudo, o leitor obrigatoriamente acabará voltando ao padrão convencional” (idem, p. 41).

As crianças, ao produzirem suas tiras, não estavam preocupadas com os possíveis leitores e leitoras, o que estava em jogo neste momento para elas era o prazer de produzir, de criar, de buscar soluções para os problemas gráficos que seu próprio processo criativo colocava.

As diferentes posturas corporais, suas expressões, os comentários com os amigos e amigas, com a professora, comigo, demonstravam curiosidade, experimentação e diversão, nestes momentos em que a produção destacava-se, sobretudo, pelo desenho. Era nítido o quanto esta turma gostava de desenhar, e, neste sentido, trabalhar com os quadrinhos era mais um momento para isto.

O desenho constitui-se em uma atividade diária na maioria das turmas da pré-escola e, de modo especial, nas classes do semi-integral, onde são utilizadas diferentes propostas que vão dos desenhos mais livres, sem intervenção direta, àquelas com intervenções, tais como: desenhos de observação, a partir de uma intervenção colocada pela professora no papel, desenhos com diferentes escalas etc. Estas orientações constam do projeto político-pedagógico da unidade, em que a equipe toma como ponto de partida para o trabalho, as ideias Rhoda Kellogg sobre o desenvolvimento gráfico infantil, assim:

(...) propor atividades que levem em consideração o nível de desenvolvimento gráfico da criança é fundamental no planejamento do professor que deve conhecer o grupo para poder sugerir e auxiliar as crianças no desenvolvimento das propostas. (São Bernardo do Campo, 2010, p. 78)

Esta compreensão do desenho da criança em etapas sucessivas termina por valorar de forma mais positiva o desenho figurado, como se vê no próprio projeto: “Quando tem maior controle do traço registra formas gráficas mais elaboradas, surgindo os primeiros símbolos (...). Na evolução de um desenho (...) surge um desenho simbólico (...). Daí para um trabalho cada vez mais sofisticado” (idem). Na prática, o que foi possível observar no trabalho de campo é a procura pela figuração, sendo muito elogiadas as crianças que o conseguem.

Voltando às HQs, apesar das próprias características, por vezes limitadoras que sua linguagem coloca, e ainda as restrições postas pela professora, as crianças demonstravam resistências e buscavam formas criativas de experienciar a linguagem quadrinhística. Neste sentido, meninos pequenos e meninas pequenas responderam de diferentes formas frente à tira dobrada e entregue pela professora. Algumas, como Susie (Fig. 23), não só obedeceu a dobra como reforçou com lápis grafite:



Figura 23: Tira elaborada por Susie (4 anos)

Lucy (Fig. 24) desenhou vários quadros:



Figura 24: Tira elaborada por Lucy (5 anos)

Marieta (Fig. 25) usou seus limites, no terceiro requadro, como linha do que parece ser uma casa:

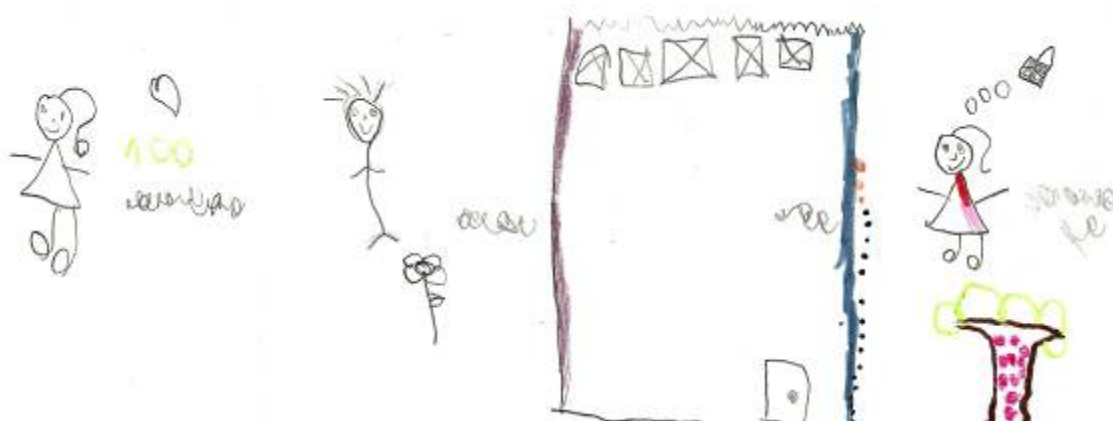


Figura 25: Tira elaborada por Marieta (5 anos)

O desenho de Suriá (Fig. 26) sugere que ela tenha criado outros requadros. Estariam eles demarcados pelo desenho da borboleta no centro, em que observamos do lado esquerdo o desenho do sol, possivelmente representando o dia e do lado direito uma estrela e lua representando a noite? Haveria apenas um requadro? Sua história “O cachorro e a dona”, contada enquanto desenhava, levamos a pensar em uma concomitância de acontecimentos em uma mesma cena:

A dona deu comidinha para o cachorro. Depois ele ia passear. É uma coleira (mostrando o desenho). Não é uma coleira. Ele pensou depois que a dona dele ia dar muito mais biscoito. Vou fazer a dona dele (desenha). A dona pensou que já deu muito biscoito.



Figura 26: Tira elaborada por Suriá (5 anos)

Gobbi (2004), ao analisar os desenhos das crianças dos Parques Infantis do acervo Mário de Andrade, verificou que, quanto ao uso das molduras em seus desenhos, uma imposição do modelo escolar, as crianças davam formas próprias às culturas por elas produzidas, resistindo desta forma ao nivelamento de suas produções a determinados padrões. Segundo a pesquisadora:

Se temos na moldura um caráter de imposição de um modelo escolar, pode-se considerar estas produções das crianças como uma transgressão a esse padrão a ser seguido, um desejo de inventar outras formas, outros desenhos que se sobrepõem aos padrões. As linhas aceitam outros desenhos e tornam-se suportes da imaginação das crianças. (...) Essa atitude, que considero transgressora, refere-se à própria concepção da criança pequena como construtora de cultura que é. Como tal, resiste ao nivelamento, dando formas às culturas por ela produzidas. (p.109)

Algo parecido ocorre com as produções das HQs pelas crianças, se pensarmos que o requadro é, de certa forma, uma imposição da própria linguagem quadrinhística, mas que as crianças sobre ele também recriam, explorando deste modo diferentes possibilidades em sua construção, como vimos em Suriá e Marieta. Já Filipe (Fig. 27) fez sua tira na posição vertical, como é comum aparecer na última página dos gibis, mas não tão comum nos desenhos das crianças, geralmente feitos na horizontal.

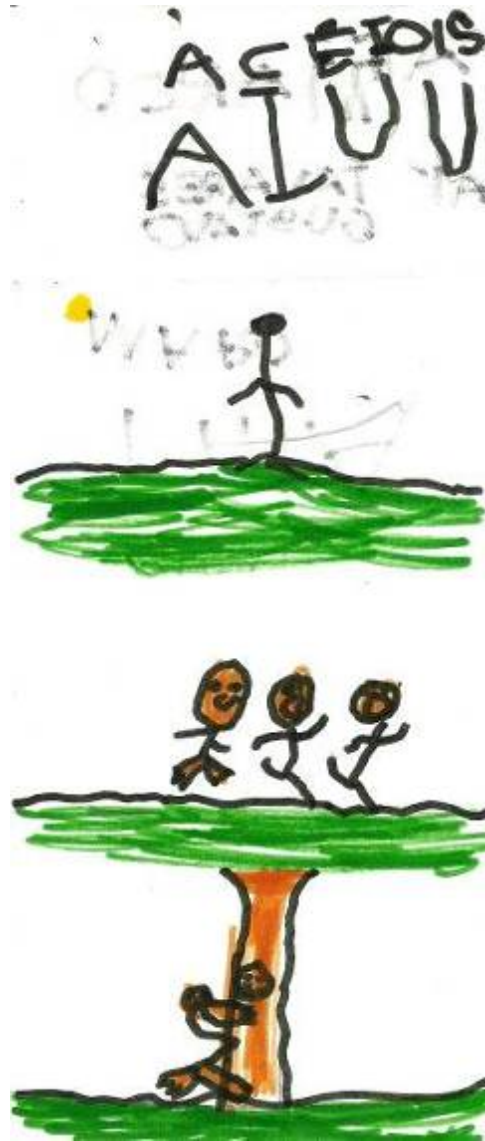


Figura 27: Tira elaborada por Filipe (5 anos)

Desenhou três quadros cuja delimitação é a própria linha de solo. Na parte superior usou letras, o que parece sugerir a escrita do título da história. Chama atenção a figura esquematizada representando a figura humana, e o movimento marcado pelas linhas, parada no primeiro quadro, correndo no segundo e no terceiro escondendo-se ou procurando algo, o que é possível dizer pelo fato dele ter comentado com Nicolas de que desenhou a brincadeira de esconde esconde.

Interessante observar como Filipe usa a linha da figura humana e do contorno de um dos lados do que parece ser uma árvore ou outro local para esconder-se, para marcar a postura corporal da personagem. Segundo Eisner (1999), a “forma humana e a linguagem de seus movimentos corporais tornam-se os ingredientes essenciais dos quadrinhos” (p. 100).

Filipe demonstra seu conhecimento da linguagem quadrinhística, que se confirmou nos momentos de nossas conversas em que ele dizia ler quadrinhos em sua casa. Usou nesta HQ os limites do próprio requadro como elemento na composição de seu desenho, rompendo de certa forma com o formato padrão do requadro.

Para Derdyk (2010), o campo do papel torna-se “campo do possível, do devaneio, da invenção” (p.25) da criança. Assim, mesmo sendo o requadro um elemento constitutivo dos quadrinhos, que enquadra a cena, meninos pequenos e meninas pequenas terminam por diferenciá-los.

Segundo Andrade (1965), “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens” (p.74), o que se observa também em uma HQ de Marcie (Fig.28), em que ela “*e sua mamãe*” estão passeando. Nela, os requadros tomam forma de quadros, pois como ela própria disse “*é uma historinha pra por na parede*”.



Figura 28: HQ elaborada por Marcie (4 anos)

Contudo, em alguns momentos, para algumas crianças, o fato de ter que fazer uma tira ou uma HQ, fez com que o requadro se impusesse sobre sua produção, muito mais do que se constituísse como um elemento da própria linguagem, o que terminou fazendo com que estas contornassem seus desenhos para marcá-lo, sendo esta possivelmente a forma encontrada para solucionar a questão do requadro, como foi o caso de Lola (Fig.29).



Figura 29: Tira elaborada por Lola (4 anos)

Lucy, após terminar sua tira intitulada “O cachorrinho vai na casa” (Fig. 24), comentou: *“fiz uma história pequena para não ficar grande”*. Olhando sua HQ observa-se que ela desenhou dentro dos quadros apenas naqueles localizados na parte superior da folha, embora tenha desenhado quadros em toda ela.

No primeiro quadro, na parte superior lado esquerdo, Lucy reforça a linha com lápis preto e coloca dois pontos azuis, no quarto quadro coloca um ponto rosa e nos quatro quadros seguintes elabora as seguintes cenas, contadas por ela ao terminar o desenho: *“o cachorrinho chegou na casinha dele, só que antes foi fazer xixi, depois foi comer, depois chegou na casinha”*. Ela descreve assim uma sequência narrativa, que pode ter iniciado com o primeiro quadro reforçado, seria uma porta? Ou a porta seria no quarto quadro? Ou ambos? Os quadros em branco seriam um caminho? Um a desistência de Lucy de continuar desenhando? Qual seria sua intencionalidade? Marcar o tamanho da história como ela mesma diz? Uma história pequena por que possui poucos quadros com imagens em seu interior? Pequena por ser uma tirinha? Uma solução encontrada por ela para justificar o fato de não mais desejar desenhar a tirinha? Será que ela queria desenhar uma tirinha ou a fez apenas por ser a atividade proposta pela professora? Uma atividade escolarizada?

Outro elemento da linguagem das HQs que as crianças experimentaram foram os balões, cuja função é de tornar visível a fala ou pensamento da personagem. Para Eisner (1999), “o diálogo dentro de um balão deve ser ouvido dentro da cabeça do leitor” (p. 149), isto porque, o balão refere-se a sons, mesmo que a mensagem seja representada por desenho.

Assim, as crianças também usaram este elemento de diferentes formas. Em alguns balões usaram letras, como o de Suriá (Fig. 26) e o de pensamento de Susie (Fig. 23); ou com onomatopeias como o de Marinês (Fig. 30). Marieta (Fig. 25) usa o apêndice de pensamento ligado ao que parece ser uma bolsa, não usa o contorno dos balões, mas deixa claro tratar-se de um pensamento. Charlie (Fig. 32) também desenha no interior do balão de pensamento.



Figura 30: Desenho elaborado por Marinês (5 anos)

Quanto às onomatopeias e às linhas cinéticas, que eram objeto de interesse das crianças nos momentos em que liam ou ouviam/viam os quadrinhos, não se fizeram presentes nas tiras. Algumas crianças usaram nas HQs que foram desenhadas no caderno, ou em desenhos livres, como Marinês (Fig. 30) que usa a onomatopeia (uivo do lobo) no interior do balão.

Suriá (Fig. 31) usa a onomatopeia tanto no balão quanto fora, representando o barulho do carro. Usa também o recurso que representa estar saindo fumaça do carro, o que parece significar que ele está se movendo. Suriá, ao contar a história que havia feito, referiu-se às onomatopeias como um “*barulho escrito*”, demonstrando sua compreensão quanto a função destas de representarem os sons de forma gráfica.



Figura 31: Desenho elaborado por Suriá (5 anos)

Tanto na produção de Marinês quanto de Suriá verificamos, mais uma vez, a intervenção da professora na escrita dos balões. Embora Suriá tivesse desenhado balões, a professora, ao sentar com ela na intenção de ajudá-la, desconsiderou os balões da menina e desenhou outros, em que ia perguntando à ela o que era para escrever. Na escrita dos balões, ditada pela criança, apresentase outra história daquela contada logo em seguida por Suriá, que ao contar a história ignorou os balões feitos pela docente.

“Os desenhos das crianças são o espelho de seus pensamentos. E os pensamentos refletem, em parte, as sugestões que as crianças recebem”. (Staccioli, 2011, p. 32). Sugestões oriundas das mais diferentes fontes: família, instituições educacionais, religiosas, mídias etc. Assim, meninos pequenos e meninas pequenas trarão para suas produções aspectos do contexto histórico cultural de que participam.

Daí, portanto, apresentarem em suas produções cenas de brincadeiras, filmes, desenhos animados, cuidados com animais, passeios com a mãe, contos de fadas etc. Influências que também passam pela forma como desenham: os traços, linhas, cores, que por sua vez são marcados por ideias e valores que circulam na sociedade em que vivem. Passa ainda, pela forma como os adultos e as adultas olham e valorizam suas produções.

Nesta perspectiva, ao observarmos estas produções das crianças em seu conjunto, tomando como foco os assuntos que escolheram para comporem suas narrativas, verificamos que a maioria das tiras das meninas traz como tema central personagens femininas, apenas Marieta (Fig. 25) desenhou também um personagem masculino representando um pai. As cenas remetem aos cuidados com os animais e com as irmãs, ter uma casa, ter um pai. São presentes representações de flores, borboletas, casas, animais e coração.

Nas tiras dos meninos, encontramos carros, personagens de filmes e desenhos animados (*Transformers*; Ben 10; Jenny, a robô adolescente (Fig. 32)), jogos eletrônicos (Fig. 33) e a brincadeira. Representaram situações de meninos brincando, carros transformando-se em robôs, jogos, e heroína salvando o planeta. O modo como estes assuntos se distribuem entre meninos e meninas denota a presença de estereótipos de gênero em suas produções, mas também algumas mudanças.



Figura 32: Tira elaborada por Charlie (5 anos)



Figura 33: Tira elaborada por Marcelo (5 anos)

Belotti (1979), na década de 1970, observou a presença e a permanência destes temas entre as crianças, onde verificou que os desenhos das meninas eram quase exclusivamente relacionados à vida familiar; já os dos meninos, em sua maioria, descrevem cenas com carros, policiais, ladrões, dentre outros personagens masculinos, junto com personagens imaginários como príncipes, feiticeiros ou fantasmas.

Para a autora, tais representações demonstram como são educadas meninas e meninos desde bem pequenas e pequenos; as primeiras mais presas ao interior da casa e na companhia da mãe, os segundos mais livres, mais fora de casa em grupos de amigos, sem preocupações com os afazeres domésticos, portanto, educadas e educados com diferentes expectativas quanto aos seus papéis sociais. Assim:

Aos cinco anos, então, já se conseguiu a meta, já se obteve a conformidade com os estereótipos masculino e feminino. Está pronto o macho agressivo, ativo e dominador. Como também a mulher dócil, passiva e dominada. Mas enquanto o garoto foi compelido de uma forma que não só lhe possibilita, mas até o obriga a manifestar-se e realizar-se ao máximo, ainda que na pura direção da competição, do sucesso e da vitória, a mulher foi obrigada a tomar o rumo contrário, o da não realização de si mesma. (idem, p. 151)

Assim como Bellotti, Gobbi (1997, 2004) também verificou a reiteração de símbolos que demarcam as fronteiras entre masculino e feminino nos desenhos

das crianças. No entanto, a partir dos dados de sua pesquisa de mestrado (1997), demonstrou ser aquele momento (final da década de 1990), um período de “transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas e na própria construção das relações de gênero” (idem, p. 136), em que verificou mudanças nos papéis sociais de homens e mulheres no interior das famílias das crianças.

No caso das HQs produzidas pelas crianças, tais mudanças também aparecem representadas, onde, em alguns momentos, algumas meninas desenhavam temas considerados do universo masculino. É o caso de Suriá (Fig. 30), que, por vezes, desenhava carros; ela que, em uma determinada ocasião, ao reconhecer o desenho de Filipe disse: *“parece os desenhos dele, as meninas não desenhavam carros, mas têm meninas que desenhavam”*.

Suriá observa que geralmente as meninas não desenhavam carros, mas há meninas, como ela própria, que desenhavam. Ao tentar compreender com ela porque isto ocorre, disse que as meninas não gostam de desenhar carros, preferem desenhar princesas. Quanto a ela, gosta *“de desenhar tudo que vem na sua cabeça”*.

A produção de Suriá e sua fala sugerem que, para ela, os papéis atribuídos aos homens e mulheres não são tão fixos; isto também se verifica no parque onde brinca tanto com meninas quanto com meninos, representando em suas brincadeiras diferentes papéis, seja de dona de casa, seja de super herói.

Charlie parece também não ter problema em desenhar uma heroína das animações, o que pode sugerir certa compreensão de que tanto homens como mulheres podem assumir este lugar.

No caso das identidades de gênero, Finco (2004, 2010) demonstra, a partir dos dados de suas pesquisas, que as crianças pequenas ainda não estão aprisionadas as normas e padrões de gênero.

Outra transgressão observa-se nos desenhos dos meninos, entre eles Charlie e Gui, que ao desenharem o Ben 10 (Fig. 34), Transformers, Jenny, dentre

outros, procuram cuidar dos detalhes, o que fazia com que geralmente não conseguissem terminar no tempo estipulado pela professora para aquela atividade.



Figura 34: Desenho elaborado por Charlie (5 anos)

Nestes momentos, os meninos procuravam esticar um pouquinho mais o tempo solicitando à docente, ou simplesmente ficando na atividade mesmo quando sua turma já se dirigia para outros espaços da pré-escola, por vezes utilizavam de minha presença para que eu ficasse com eles na sala enquanto terminavam, o que era permitido pela professora.

Esta atenção aos detalhes põe em suspense a ideia recorrente de que as “meninas são mais caprichosas” em seus desenhos, enquanto os “meninos fazem tudo correndo, sem capricho”, representações estas construídas acerca da diferenciação entre os sexos (Souza, 2006).

Assim, diferente do discurso de que as meninas ficam mais concentradas, que seus desenhos apresentam mais detalhes em comparação ao dos meninos, nesta turma não se observava isto. As crianças, quando envolvidas nas atividades, quando estas pareciam ter algum sentido, despertavam seu interesse, entregavam-se com todo o seu corpo a estas produções.

Além dos temas trazidos pelas crianças, chama atenção o uso das cores, a delimitação entre aquelas ditas de menina ou de menino ainda se apresenta nas produções das crianças, onde se verifica a predominância da cor rosa nos desenhos das meninas, apesar de algumas tentativas entre os meninos, como é o caso o de Gui (Fig. 21), Charlie (Fig. 32) e Marcelo⁴⁴ (Fig. 33), embora este último tenha passado a canetinha azul sobre a cor rosa.

Outro ponto que chama atenção não só nas tiras, mas nos desenhos das crianças de um modo geral, diz respeito a ausência de representações de personagens negras ou negros. As personagens são sempre representadas com as cores rosa ou salmão, o que parece demonstrar o silenciamento acerca da questão étnico-racial na pré- escola. Silenciamento que se faz presente nas paredes, nas opções pelas as histórias que serão lidas, os pintores ou pintoras que serão trabalhados e nas demais atividades desenvolvidas:

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, s/d, p. 4)

Ainda acerca dos temas trazidos pelas crianças em suas HQs, foi possível verificar a influência da mídia, mais especificamente da televisão, através dos

⁴⁴ Nome fictício, referência ao personagem Marcelo das HQs de Suriá.

filmes e desenhos animados, onde a maioria dos meninos desenha o Ben 10. Além destes personagens encontram-se Jenny e o Batman. Entre as meninas, Suriá desenhou o Ben 10, Lucy desenhou a personagem Docinho das Meninas Superpoderosas, e Marinês a Pucca.

A ausência de personagens negras, os estereótipos de gênero, a presença de heróis e heroínas dos quadrinhos, filmes e animações, tanto nos temas escolhidos pelas crianças, como no uso das cores e na forma como representam suas personagens, marcam a reiteração dos estereótipos que circulam na sociedade, e que vão constituindo-se para meninos pequenos e meninas pequenas no complexo processo de constituição das suas identidades.

As crianças constroem suas identidades no convívio social. Nele aprendem desde cedo o que significa ser homem, mulher, branco, branca, negro, negra, criança, adulto, adulta. Aprendem sobre os atributos ditos masculinos, femininos, de negro, de negra, de criança. Experimentam-nos nas relações que estabelecem com outros sujeitos e com os objetos culturais. Aprendem que as cores, as brincadeiras, os brinquedos, as formas de sentar e comportarem-se, os livros, dentre outros, são diferenciados para cada sexo. Aprendem enfim, a categorizar homens e mulheres, crianças e adultos, adultas, como forma de hierarquizar e naturalizar as desigualdades sociais.

Contudo, dada à complexidade deste nosso tempo histórico, em que mudanças em diferentes campos: políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos, vêm ocorrendo, as crianças encontram-se também em meio a outras experiências, que terminam por questionar os próprios valores hegemônicos.

Mergulhadas neste universo, as crianças pequenas vão procurando compreender todas estas relações, e em uma ação ativa sobre o meio produzem as culturas infantis. Por meio de suas produções vão demonstrando como se apropriam e ressignificam os vários aspectos presentes nas culturas, reproduzindo-os, reinventando-os ou criando a partir destes.

Assim, embora semióticas dominantes tentem as aprisionar desde bem cedo, como denuncia Guattari (1981), as crianças pequenas ao agirem sobre ela não só reproduzem tais códigos, como a eles agregam novos elementos e significados.

4.3. Lendo HQs, compartilhando histórias

No intuito de uma melhor compreensão das produções gráficas das crianças, trazidas anteriormente, apresento neste item alguns dados do campo referentes à forma como meninos pequenos e meninas pequenas liam os quadrinhos, sejam aqueles produzidos pelo mercado, sejam aqueles produzidos pelas próprias crianças. Não será realizada uma análise de conteúdos das HQs, abrindo-se aqui um campo fecundo para novas pesquisas. O objetivo é o de mostrar aspectos suscitados pelas crianças no contato com este artefato, que entendo contribuem na elaboração de suas próprias histórias e, portanto, na construção das culturas infantis.

O momento em que se observava um contato mais espontâneo por parte das crianças com as HQs era na biblioteca. Nesta, além do grande acervo de livros de diferentes gêneros literários, encontram-se também os quadrinhos da Turma da Mônica. Em função de a biblioteca atender a escola de ensino fundamental há outras HQs encaminhadas pelo PNBE, mas que não estão disponíveis às crianças da pré-escola.

A procura pelas HQs neste espaço era grande. Meninos e meninas, de todas as turmas da pré-escola, pegavam, olhavam, folheavam, contavam histórias, comentavam, e algumas vezes pediam para que a professora ou eu lêssemos alguma destas histórias. Segundo o auxiliar de biblioteca, é grande também o empréstimo de quadrinhos da Mônica para levarem para casa, o que reafirma não haver, por parte das famílias destas crianças, restrições quanto ao acesso a estas histórias.

A própria materialidade das revistas demonstra o uso pelas crianças. São evidentes as marcas de manuseio. Algumas se encontram amassadas, com dobras que sinalizam a virada das páginas, com folhas soltando ou com pequenas manchas. Além destas marcas, é constante sua presença na caixa de devolução dos materiais de empréstimo.

Nestes momentos na biblioteca, foi possível verificar as reações e conversas das crianças entre si suscitadas pelos quadrinhos, como ocorreu com duas meninas da turma de 4 anos enquanto escolhiam os livros para empréstimo:

Uma menina da turma de 4 anos hoje na biblioteca pegou um gibi onde na capa estavam a Mônica e o Cebolinha. Apontando para ambos disse à sua colega, que observava: “*este é a mulher*” (referindo-se à Mônica), “*este é o homem*” (referindo-se ao Cebolinha). Olhando a imagem continuou: “*este é o homem da Mônica*” (apontando o Cebolinha); “*este é a Mônica*” (apontando o Cebolinha); “os dois são a Mônica, menino e menina”, conclui. (Caderno de campo, 11/ 2010)

Segundo Scott (1990), um dos elementos que a categoria gênero implica são “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)” (p. 14) sobre ser homem ou mulher. Como forma de limitar e conter as possibilidades metafóricas que tais representações evocam, são criados conceitos normativos que “tomam forma típica de uma oposição binária” (idem), e que, portanto, vão dizer de forma categórica o sentido do masculino e feminino. Estes conceitos são produzidos e reproduzidos permanentemente em diferentes práticas culturais e, entre elas, estão obviamente as HQs.

Esta menina, a partir da imagem, das informações e percepções que vem construindo acerca das relações sociais, compartilha com a amiga sua compreensão sobre o que é ser homem e ser mulher; compreensão esta ainda não tão marcada pelo binarismo masculino e feminino.

Neste sentido, é preciso considerar que as imagens possibilitam a construção de inúmeros significados por parte de quem as lê, e que irá interpretá-las a partir de suas próprias referências, mesmo aquelas em que há a intenção de

seu autor ou autora em “fechá-las”, no intuito de não haver dúvida em sua mensagem.

Como já apresentado em capítulos anteriores, era muito comum também, ao pegarem as revistas da Mônica, comentários como o fato dela ser brava e estar sempre batendo nos meninos. Estas falas iam demonstrando não haver para as crianças qualquer possibilidade de surpresas nestas histórias, o que também foi possível verificar através da história “Com quem será que a Mônica vai se casar?” (Sousa, 2009), em que as crianças não tinham qualquer dúvida de que ela se casaria com o Cebolinha, como a própria história sugere.



Figura 35. Capa Revista Mônica, n.30. (Sousa, 2009)

Na biblioteca, Lola, Lucy e Marcie vieram mostrar-me a revista da Mônica. *Olha, com quem será que a Mônica vai se casar?* (Marta). *É claro que é com o Cebolinha* (Lola). Lola diz que a Mônica vai se casar com o Cebolinha. Marcie mostra o vestido de noiva comentando que é bonito. Lucy comenta que ela vai ser daminha da sua tia, que saiu mais cedo da pré-escola outro dia para experimentar o vestido. Lola pergunta

se era igual ao da Magali, responde que não. Lucy pergunta se eu já fui dama de honra, repondo que sim, da minha irmã. Fala que vai prender seu cabelo e fazer cachinhos. Folheando o gibi dizem que a Mônica estava brava e bateu no menino. Lola: *“nossa, o menino colocou a corda nela”*, Marcie: *“ela vai bater nele também”*; *“ela tá fazendo comida pro Cebolinha”*, diz Lola; *“olha eles grande”*; *“eles tão se beijando”*, comenta Marcie, e todas dão risada. (Caderno de Campo, 05/ 2011)

Lola, Marcie e Lucy, ao lerem as imagens da HQ, mesmo com a presença de outros personagens meninos da turma, sabem que Mônica iria casar-se com o Cebolinha, em função de conhecerem as histórias da turma, e também de outras narrativas como, por exemplo, os próprios contos em que as mocinhas terminam felizes para sempre com seus príncipes. Relacionam a história com suas próprias experiências, como no caso de Lucy, que vivia naquele momento todo o preparativo do casamento da tia, identificando assim elementos presentes tanto no ritual apresentado na HQ quanto na sua própria família. Destacam mais uma vez o fato de Mônica estar brava e já preveem que ela iria bater no personagem Luca; o que não ocorre, possivelmente por este estar em uma cadeira de roda.

No caso desta história, para estas meninas, ela parece apenas reiterar a imagem da menina brava que bate nos meninos, reforça a imagem do casamento religioso heterossexual, na igreja, a noiva com vestido branco, a celebração do amor romântico, a mulher fazendo comida para o marido etc. Uma imagem recorrente que pouco parece abrir-se para outras leituras, dúvidas, indagações e curiosidades; contudo, seria necessário acompanhar a interação de outras crianças com esta mesma história para podermos fazer tal afirmação.

O que pude observar, no contato de outras crianças com esta história, e também com outras revistas da Mônica, foram algumas crianças, meninos e meninas, que olhavam a capa e rapidamente abandonavam a revista, sem ao menos folheá-las. No entanto, em outras situações meninos e meninas riam ao lerem as revistas da Mônica, divertindo-se com as cenas, como foi o caso de Calvin ao ver em uma das revistas o Cebolinha pelado.

Um dado que chamou atenção diz respeito à escolha de Arturzinho⁴⁵ (5 anos) do Manual do Franjinha para realizar uma leitura compartilhada deste material com sua turma; tal escolha, segundo ele, foi motivada pelo fato “*dos menores*” gostarem destas histórias. “*Os menores*” a que ele refere-se são os amigos e amigas de sua turma, que tinham idade entre 4 e 5 anos, portanto, muitas/os com a mesma idade que ele.

Curioso pensar porque ele justifica a escolha pelo fato das crianças pequenas gostarem. Estaria ele a reproduzir um discurso de que as HQs da Turma da Mônica são para crianças? O fato de que ele ia ler teria o colocado em uma posição talvez de alguém maior?

Tanto nesta situação com Arturzinho, como em outras situações de leitura, ao assumirem a posição de leitor ou de leitora, observei certo empoderamento dos meninos pequenos e das meninas pequenas, uma vez que ao assumirem tal papel isto parecia dar-lhes certo *status* referente ao poder e controle. Compreendo que, assumir tal papel pode estar associado ao desejo das crianças em conquistarem certa autonomia frente à autoridade do adulto ou da adulta, e assim, como diz Corsaro (2011), obter, durante estes momentos, o controle sobre suas próprias vidas.

Nesta perspectiva, os dados de observação destes momentos apontam a necessidade de mais pesquisas em que possamos ouvir as próprias crianças, tendo como foco de atenção a percepção destas acerca da Turma da Mônica.

Os dados mostram o interesse das crianças pequenas por tais narrativas, em que durante suas leituras tecem observações e críticas quanto ao comportamento das personagens, de modo especial à Mônica e Cebolinha. Mônica, ao mesmo tempo em que é criticada tanto por meninos quanto por meninas, por estar sempre batendo nos meninos, é também questionada, de certa forma, por alguns meninos, que evidenciam reconhecer nesta personagem sua fragilidade, já que quando perde Sansão perde também a força. Quanto a

⁴⁵ Nome fictício, referência ao personagem Arturzinho da Turma do Xaxado.

Cebolinha, este ganha a simpatia de alguns meninos por estar sempre elaborando seus planos infalíveis e, em certo sentido, por sua liderança no grupo dos meninos das histórias.

Na observação de campo, crianças das diferentes faixas etárias procuravam estas HQs. O que foi possível verificar é que as crianças de 3 e 4 anos ficavam mais tempo olhando, manuseando, lendo as revistas, em relação às maiores, de 5 e 6 anos. Uma hipótese que levanto, a partir das observações realizadas, e que necessitaria de outras pesquisas para investigar, é a de que as crianças maiores já compreenderam o enredo reiterado destas narrativas, cujo núcleo central é sempre os meninos elaborando planos infalíveis e Mônica sempre batendo nos meninos ao descobrir.

Talvez para estas crianças não haja mais surpresas, como vimos no diálogo das meninas a partir da HQ da Mônica “Com quem será que a Mônica vai se casar?”. É possível que este seja também um dos motivos pelos quais as crianças estão deixando de ler tais histórias cada vez mais cedo, daí Maurício criar então a Turma da Mônica Jovem. É possível ainda, que estas crianças estejam à procura de histórias de aventura em que possam tornar-se heróis e heroínas, o que justificaria, por exemplo, seu interesse por Ben 10, Meninas Superpoderosas, Pucca etc.

Além das HQs da Turma da Mônica, na sala, em momentos destinados à leitura das HQs ou nas atividades diversificadas, as crianças exploravam as histórias em quadrinhos da Turma do Pererê (Ziraldo), Menino Maluquinho (Ziraldo) e o Sítio do Picapau Amarelo (Monteiro Lobato). Algumas vezes, a professora leu histórias do Menino Maluquinho na hora da história.

Ziraldo é um escritor já conhecido pelas crianças desta pré-escola por seus livros de literatura infantil, os quais muitas professoras leem e já esteve entre os autores do mês, projeto desenvolvido na instituição e que envolve todas as turmas. Também Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo são conhecidos tanto pelo trabalho desenvolvido na pré-escola quanto pela televisão.

As crianças demonstraram curiosidade frente a estes materiais, por vezes ficavam algum tempo folheando as páginas e olhando em silêncio, em outros momentos mostravam para os amigos e as amigas. A Turma do Pererê, embora já presente na biblioteca, na sala chamou a atenção das crianças, que diziam conhecer o Saci do Sítio do Picapau, que muitas viam na televisão, mas não conheciam o Pererê do Ziraldo.

As crianças gostavam de ler Menino Maluquinho, tanto os meninos quanto as meninas: *“ele é muito maluquinho mesmo”*; *“é atrapalhado”*; *“só faz bagunça”*; *“é engraçado”*; *“a Julieta é a namorada dele”*; *“olha a cara dela, tá brava com ele”*. Era comum também, as meninas falarem da Julieta ser a namorada do Maluquinho, onde comentavam, a partir da leitura que faziam das histórias, se esta estava brava, se estava esperando o Maluquinho, ou ainda de coisas que as meninas das histórias estavam fazendo.

De um modo geral, o que chama atenção é a preferência das crianças pelas personagens que parecem transgredir algumas normas, aquelas mais irreverentes, mais brincalhonas e mais engraçadas, como Emília, o Menino Maluquinho, e a Cuca.

Levei para ler para turma do semi-integral, em função da solicitação da professora, uma tira do Laerte, publicada em 29/05/2010 na Folha de São Paulo. Optei por levar uma história de um quadrinista que gosto, o Laerte. A escolha da HQ também teve como critério a presença de pouco texto escrito, no intuito de que as crianças pudessem inventar suas próprias histórias, e, como esta tira poderia provocar também uma discussão sobre gênero, na época uma preocupação minha, acabei por escolhê-la.



Figura 36. HQ do quadrinhista Laerte.
 Fonte: *Folhinha de São Paulo*, 29/05/2010.

Assim que as crianças viram a imagem projetada foram logo perguntando o que eram aqueles “risquinhos” (referindo-se ao 2º. quadro). Houve certa dificuldade em entender e perguntaram-me o que era. Chamei atenção de onde saía o “risquinho”, a partir daí falaram que a menina estava jogando e o menino errava toda hora. Os meninos “imitavam” o movimento das personagens, até que no último quadro perguntaram o que era aquele outro “risquinho”. Gui disse que era porque ele estava falando e aí pediram que eu lesse. Nesse momento começaram uma discussão acerca das meninas saberem ou não jogar futebol. Tudo começou quando Manolito deu risada e disse que as meninas não sabem jogar bola. Alguns meninos endossaram sua fala, dizendo que as meninas são fracas e não correm muito. Lola revidou, afirmando que as meninas sabem sim e que tem mulher que joga bola. Outras falaram que viram na televisão o jogo das mulheres. Os meninos trouxeram que têm mais futebol de menino. Os meninos imitavam jogadas de futebol, as meninas punham-se na frente tentando argumentar que também sabiam, até que Manolito afirmou: *“Tá bom, elas podem jogar futebol, mas só se for no campo de menina”*. (Caderno de Campo, 15/06/2011)

Através do relato de campo, é interessante observar como o próprio Manolito foi revendo sua posição durante a discussão, sobretudo pela reação das meninas, embora ainda tenha permanecido numa atitude de que então as meninas podem jogar, *“mas só se for no campo de menina”*, o que parece reproduzir práticas esportivas presentes em nossa sociedade, em que homens e

mulheres jogam futebol separados; ou ainda, no caso das crianças, em que muitas pré-escolas e escolas, oferecem curso de futebol para meninos e balé para meninas; além do destaque dado pela mídia ao futebol masculino.

Em outro dia, a pedido de Linus deixei uma cópia desta HQ com ele, o que possibilitou que as crianças a lessem novamente. E com novas leituras, novas significações, tais como: *“a bola voou”*, *“ele tentou pegar a bola, mas ela pôs a perna na frente”*, *“o menino quis emprestar a bola aí a menina tomou”*, *“ele cuspiu na menina”*, *“ela era melhor no futebol”*.

Observando as falas dos meninos (não presenciei as meninas com esta tira), verifica-se a tentativa de alguns em dizer que a menina é quem trapaceou, como o menino revidou e até mesmo o reconhecimento de alguns de que ela era melhor no futebol. Com isto, observamos que as crianças pequenas estão a (re)pensar os papéis sociais de menino e menina, confrontando, muitas vezes, ideias, valores e práticas culturais que procuram reafirmar que existe um único jeito “natural” de ser homem ou mulher.

Meninos pequenos e meninas pequenas não apenas incorporam os estereótipos de gênero, mas nas interações entre elas e também com os adultos e as adultas, as ressignificam, o que indica, que as expectativas referentes ao gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças, mas são socialmente construídas por elas nas interações (Corsaro, 2009). Desta forma, meninos pequenos e meninas pequenas, muitas vezes, rompem com estas delimitações, como foi possível verificar.

Como apresentado em capítulos anteriores, as crianças também demonstravam curiosidade em compreender os elementos estilísticos das HQs, tanto nas leituras que faziam das HQs quanto ao produzi-las. A mesma curiosidade também se fez presente nesta tira do Laerte em que as crianças queriam entender o que eram aqueles “risquinhos” (linhas cinéticas), ao mesmo tempo em que iam lendo a história.

Na leitura da história foram comentando que estavam jogando bola e que o menino errava toda hora. Quando pedem para ler o balão passam a discutir se menina sabe jogar bola ou não. Segundo Cademartori (2003), o texto escrito nas HQs tem a “função de diminuir a polissemia da imagem” (p. 49). No caso destas crianças com esta tira do Laerte, a escrita veio a reafirmar o que as crianças já haviam começado a discutir acerca de meninas jogarem bola e de que há meninos que não jogam tão bem, trazendo, portanto, questões referentes ao gênero, o que se constitui em uma das preocupações de Laerte.

A leitura de uma HQ implica acompanhar a sequência dos requadros, que não se reduz a uma operação de soma de impressões deixada por eles. O sentido de cada requadro depende dos anteriores e dos posteriores, bem como das relações de causa e efeito que as crianças forem capazes de estabelecer. Os vazios que a passagem de um requadro a outro coloca, pode vir, segundo Cademartori (idem, p. 54), a instigar o preenchimento das lacunas por parte do leitor e da leitora, tornando assim rica sua atividade, o que foi possível também observar no trabalho de campo a partir da leitura que outras crianças fizeram das HQs produzidas por suas amigas.

O trabalho com as histórias em quadrinhos, pensado e organizado para ocorrer em sala e, em alguns momentos, na biblioteca, fez-se presente também no ateliê, como vimos no início da escrita deste capítulo, transgredindo de certa forma tempos e espaços destinados a ele. Gestos de ruptura também ocorreram no espaço temporal entre as turmas do semi-integral de 2011 e 2012, em função da curiosidade das crianças recém-chegadas na pré-escola em relação às histórias produzidas por meninos e meninas no ano anterior, o que rendeu algumas leituras entre as crianças.

A imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem. (Manguel, 2008, p. 24)

As crianças produziram uma narrativa gráfica, uma HQ, em que não fizeram roteiros prévios, não planejaram a priori, talvez muitas nem pensassem em HQs,

mas enquanto desenhavam foram construindo uma história, e se assim não o fizeram enquanto desenhavam, algumas construíram depois de terminarem, como forma de compartilhar com os amigos e amigas, isto porque a imagem o permite dado seu caráter aberto e mutável. Estas narrativas ganharam novas leituras em 2012.

Neste ano, de 2012, em meu retorno ao campo, fui surpreendida com uma reorganização das turmas do semi-integral, em que a antiga turma de 2011, além da saída das crianças com 6 anos para o ensino fundamental, foi dividida entre as duas classes do semi-integral, ficando uma turma com crianças de 3 e 4 anos e outra com apenas crianças de 5 anos; com isto, a turma que acompanhava em 2011 foi também dividida. Mantive-me na turma de 3 e 4 anos por esta permanecer com a mesma professora que acompanhei em 2011. Nesta turma, várias crianças novas entraram, constituindo-se assim um novo grupo.

Logo nos primeiros dias de meu retorno ao campo, estava com as HQs produzidas pelas crianças em 2011 na minha mão, Carol⁴⁶ (3 anos) pediu para ver o material, entreguei à ela, e em breve outras crianças aproximaram-se, entre elas Sally, que reconheceu sua história e disse às colegas que havia feito na outra turma, referindo-se à turma de 2011. Carol perguntou se podia ler sua história; esta consentiu, mas à medida que Carol lia, Sally dizia que não era daquele jeito. Carol por sua vez não se incomodou com a fala de Sally e continuou lendo, enquanto a amiga balançava a cabeça negativamente não concordando com a nova versão de sua história.

⁴⁶ Nome fictício, referente à personagem da HQ Carol (Laerte).



Figura 37: Tira elaborada por Sally (4 anos)

Era uma vez, uma menininha que levou uma flor para a mamãe na casa dela. Ela gostou, ai as duas foram passear. (Carol)

Após a leitura de Carol, Sally leu a sua história, reafirmando que era diferente:

Uma menina que ficou pela cidade, procurando a irmã dela. É a história da Chapeuzinho. Ela é a irmã... a irmã mais grande cuidava das duas fazendo balé... O lobo mau chegou, foi na casinha rápido e o lobo tava chegando, ele queria comer a irmã mais velha, a mais nova e a mais pequena saiu correndo... encontrou papel cor de rosa... e voltou para casa dela. (Sally)

As HQs produzidas pelas crianças em 2011 convidaram as novas crianças a serem autoras do texto como que em uma parceria com quem as produziu. Carol foi capaz de decifrar e compreender as imagens produzidas por Sally, atribuindo sentido, a partir de suas próprias experiências com as imagens, as histórias, seu contexto social etc; sua leitura é fruto de suas experiências, desta forma, o sentido por ela atribuído à HQ de Sally é diferente do atribuído por esta. Para Manguel (2008):

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva,

e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (p. 28)

Observamos nas duas histórias a presença dos contos de fadas, o “era uma vez” usado por Carol e várias referências à história de “Chapeuzinho Vermelho” trazidas por Sally. Em ambas também surge o assunto família (a mãe e a irmã) e temas que simbolicamente têm sido atribuídos ao universo feminino como: a flor, o balé, a dimensão do cuidado, a cor rosa, esta última provocada pela própria cor utilizada no desenho.

Interessante observar que mesmo Sally dizendo tratar-se do conto “Chapeuzinho Vermelho”, ela reinventa a história agregando elementos não presentes nas versões mais conhecidas do conto, como: uma menina na cidade procurando a irmã, balé, encontrou papel.

Miranda (1996), a partir da discussão da imagem na era da produtividade técnica em Benjamin, aponta que as imagens “transcendem seu significado de registro e comunicação, visto que possibilitam contar histórias não imaginadas por quem produz ou por quem olha”.

Segundo Manguel (2008), atribuímos à imagem uma “vida infinita e inesgotável” (p. 27), portanto, o leitor e a leitora, e mesmo sendo ele/ela quem produziu e as lê posteriormente, pode ampliar os limites desta; e mesmo que antes ele/ela não tenha planejado produzir uma narrativa, esta pode transformar-se a partir dos olhos e da imaginação de quem lê.

Foi o que aconteceu com o desenho de Lola (Fig. 38), que quando o produziu disse que era a menina e as letrinhas; e que na leitura de Diana⁴⁷ (4 anos) ganhou a seguinte narrativa:

⁴⁷ Nome fictício, referente à personagem Diana da HQ Carol.



Figura 38: Desenho elaborado por Lola (4 anos)

A menina foi correndo pegar as letrinhas dela para montar, mas as letrinhas eram cheias de nome e não deu ... tinham um jogo e foi correndo fazer a comida antes que acaba o jogo. (Diana)

As produções das crianças, como venho discutindo, marcam a forma como estão articulando inúmeras informações das culturas em que vivem; não são cópias da realidade ou mera imitação dos adultos e das adultas, mas um complexo processo de inteligibilidade do mundo. Ao lerem as HQs produzidas por seus amigos e amigas, as crianças estão decifrando códigos, interpretando-os, atribuindo-lhes sentido.

Suas histórias orais, como seus desenhos, são frutos de um contexto histórico e cultural, portanto, carregam marcas do tempo em que foram produzidos. Assim, observamos em suas construções, narrativas marcadas pela

influência das mídias e das mudanças sociais que vêm ocorrendo, bem como referências às expectativas e valores hegemônicos como vemos, por exemplo, na história de Zezé⁴⁸ (4 anos), a partir da HQ de Marinês (Fig. 39):



Figura 39: Tira elaborada por Marinês (5 anos)

Era uma vez uma menina que estava lá no céu brincando com outras meninas, que estavam dormindo em suas casas. Quando que acordaram viram que todos mundos estavam no céu. Um dia elas estavam brincando pra sempre, fazendo todas as meninagem, quando que elas voltaram pra casa elas viram uma borboleta bem linda, (...) tinham um monte de borboletas. (...) Quando elas dormiram, acordaram e sonharam com as borboletas, que voam, que estava tudo lindo e brilhante, a borboleta foi visitar as meninas. Quando as meninas olharam pra ela as borboletas disse “oi amiguinho, oi amiguinha, tudo bem? Eu estou aqui com vocês, eu estou aqui com vocês, pra nós brincarem e divertirem, fazendo tudo que nós queremos, fazendo tudo isto que nós fazemos”. Um dia as empreguetes estavam passando ali. Essa daqui que é a empreguete (foi apontando com o dedo a figura no desenho). As empreguetes estavam nas suas casas, até que a Cida ficou muito ... quando que ... (faz caretas, tentando encontrar uma palavra) hum ... a Isadora, quando que tinha o casamento lá, lá na casa da Isadora, tinha um monte de irmão, pai, mãe, avó, quando a Cida estava acompanhando, limpando as casas delas. Um dia a Cida ficou mais cansada ainda e decidiu não ficar mais, decidiu de casar com o Conrado. O Conrado gosta dela, mas a Cida não gostou. Quando que a Cida voltou pra casa dela, dormiu, ela sonhou com as borboletas e

⁴⁸ Nome fictício, referente à personagem Zezé das HQs de Dik Browne. Esta história foi filmada, a pedido da própria Zezé. A transcrição manteve a sua expressão oral.

depois as borboletas olharam para ela, “certo um dia fazer nossos corações” (usa o dedo embaixo do desenho como se estivesse lendo algo sobre o papel em branco). Um dia quando elas foram pra casa, elas dormiram e visitaram de novo, é quando que acabou, é assim que acabou ... Fim.

Ao longo da pesquisa de campo, observei apenas um momento proposto pela professora em que as produções das crianças foram objeto de apreciação pelas próprias crianças e professoras. Uma vez que a pré-escola trabalha com o eixo “olhar, fazer e pensar” arte, há orientações para que as crianças possam olhar para sua própria produção e de seus amigos e suas amigas:

É muito importante olhar a própria produção. Quando falamos em processo de produção, estamos falando sobre a articulação entre fazer, olhar e pensar. Olhar novamente para o que fez, transforma o ato criador em um fato potencialmente mais significativo. Permite recuperar todo o caminho, numa ação que conecta passado, presente e futuro: olhar o resultado, desfrutar da ação de olhar e projetar idéias para trabalhos futuros.

Olhar a produção dos colegas também pode ser rica fonte de conhecimento e informações sobre arte. Isto significa olhar não apenas para seus produtos, mas também para o processo de produção. Ter um colega ao lado, admirar o que ele faz, tê-lo por perto para satisfazer curiosidades e pedir apoio são atitudes que este eixo de trabalho propicia. Este olhar faz pensar que arte não é apenas produto, mas também processo, fruto de buscas e de trabalho. Olhar que a partir de uma mesma proposta cada criança apresenta uma solução diferente, contribuindo para compreensão da marca pessoal. (São Bernardo do Campo, 2010, p. 79)

Embora as crianças entre si mostrem umas as outras suas produções, comentem com os amigos e as amigas, e algumas vezes seus trabalhos sejam colocados na parede da sala, as criações de meninos e meninas, as soluções encontradas em seus desenhos, os traços, cores etc, não foram potencializados no sentido de dar visibilidade a suas invenções; terminado o desenho, por exemplo, este ia para a pasta da criança, ou era colocado na parede, retirado da parede ia para a pasta; também não observei momentos em que foram retomados para novas produções a partir destes.

Mesmo no trabalho de apreciação de obras de artistas, apesar da orientação de que se trabalhe com: “perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse dos alunos de forma que se interessem em descrever o que está sendo observado” (idem, p. 80), o que ocorre é uma tentativa de descrição fiel da obra:

A professora ia mostrando as imagens e comentando sobre o autor. Mostrava imagens do livro “Bicicletas de Montreal”, um dos livros do autor e que tinham na escola. Uma das crianças pergunta: “É uma guarda-chuva aquilo lá?”. A professora responde que *não*, que é uma bicicleta. “Aquela coisa é uma roda?”, pergunta outra criança. É, responde a professora. “E isto?”, vão apontando e a professora vai respondendo. Coloca outra imagem, as crianças comentam que *parece que está caindo, que está quebrada*, a professora vai confirmando perguntas e respostas. Na foto de Montreal dizem que parece a China. Uma criança chama atenção para uma roda, quase imperceptível. (Caderno de campo, 2010)

Apesar das orientações darem ênfase ao trabalho com as imagens, as atividades terminam por limitar a imaginação das crianças, transformando-se mais em uma seção de pergunta e resposta, de certo e errado, em que a professora tem a palavra final sobre a leitura correta, fechando assim as inúmeras possibilidades de leituras que as imagens proporcionam, ensinando que há apenas um jeito de ler a obra como se ela encerrasse em si a própria realidade. As crianças, através das histórias que contaram demonstram que as imagens são muito mais, são abertas, possibilitam leituras sempre provisórias, veiculadas ao tempo e espaço em que são constituídas.

Benjamin, em 1924, ao discutir o livro infantil do século XIX, argumenta como a ilustração “furtou-se ao controle das teorias filantrópicas e artistas e crianças entenderam-se rapidamente, passando por cima das cabeças dos pedagogos” (1984, p. 50). Não estariam as crianças fazendo a mesma coisa hoje em relação às produções de seus amigos e amigas?

Livres da valoração dada pela professora às suas produções, as crianças criam e recriam histórias, articulam as várias influências culturais, apresentam aspectos que reproduzem, por vezes, expectativas estereotipadas do universo

adulto com o qual elas também compartilham. Mas não se limitam a reproduzir, procuram apropriar-se e reinventar, marcando assim sua presença e participação nos diferentes contextos que convivem, no caso desta pesquisa, a pré-escola.



Considerações finais

“Mas as histórias não têm fim...”



Figura 40: Charge de Francesco Tonucci (2009).

As narrativas gráficas das crianças são escrituras. Textos que falam sobre o mundo que meninas pequenas e meninos pequenos procuram decifrar, compreender, reinventar. Mundo adultocêntrico, que vai sendo velado, revelado, desvelado em suas produções.

Textos que contam a história de um coletivo de crianças de 3 a 5 anos e sua professora em uma pré-escola pública municipal que, entre imposições, negociações, resistências e transgressões, constroem cotidianamente este território. Território sobre o qual as crianças pequenas têm muito a dizer e sobre o qual nós, adultos e adultas, com “orelhas verdes⁴⁹”, temos muito a escutá-las.

Esta pesquisa de doutorado teve como preocupação central trazer as vozes das crianças pequenas, nativas “de carne e osso”, ao discutir as culturas infantis a partir da relação destas com a linguagem dos quadrinhos; isto por acreditar serem as crianças as principais interlocutoras para a compreensão das infâncias e das culturas infantis.

Nesta perspectiva, o estudo de caso de cunho etnográfico mostrou-se importante, uma vez que permitiu a construção de vínculos de confiança com as crianças; vínculo este que passa pelo respeito às mesmas, e, portanto, marcado pela autenticidade e pelo desejo de estar junto com elas.

Nesta investigação, contei com um contexto em que ocorreu um trabalho sistematizado com as HQs no interior da pré-escola, havendo necessidade, portanto, de outras pesquisas em contextos mais livres, no intuito de observar como seria a apropriação da linguagem das HQs fora do espaço da educação formal.

No contexto em que a pesquisa se deu, deparei-me com um universo bastante complexo, visto que estão em jogo muitas questões, dentre elas: a relação mídia e educação; a supremacia da linguagem verbal sobre as outras

⁴⁹ Referência ao poema “O homem da orelha verde”, de Gianni Rodari (texto em anexo).

linguagens; o adultocentrismo que quase sempre marca as relações no interior da pré-escola; a formação docente; as políticas públicas para a infância; o mercado de quadrinhos destinados ao público infantil; e a própria linguagem das HQs.

No entanto, os dados da pesquisa demonstraram um ponto fundamental para a compreensão das crianças e da educação da pequena infância hoje: a relação com o tempo. Em uma sociedade capitalista como é a brasileira, que prima pela velocidade da informação e pela obsessão da novidade, “*chrónos*” procura reinar triunfante, impondo-se sobre a vida humana.

No caso da pré-escola, materializa-se através de políticas educacionais que, consonantes com a política neoliberal, procuram acelerar processos e impor-se cada vez mais cedo sobre a vida das crianças, roubando destas o direito à brincadeira e às demais formas de expressão humana; roubando, quem sabe, o próprio direito das crianças e de suas famílias à educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Estas políticas, por sua vez, orientam a construção dos currículos e dos projetos político-pedagógicos de creches e pré-escolas. No caso da pré-escola pesquisada, vimos seu desdobramento em um projeto pedagógico marcado pela fragmentação do conhecimento em áreas disciplinares, a forte presença da perspectiva etapista do desenvolvimento humano, e a marca escolarizante presente em suas orientações, inclusive de uma organização do tempo, também ele fragmentado em pequenas porções de 20, 30, 40... minutos para as atividades.

É este o projeto que orienta o trabalho pedagógico das e dos docentes da instituição, que entre tantas questões destaca o papel da pré-escola em desenvolver as “competências” das crianças, possivelmente visando a formação destas para o mercado de trabalho. “*O que você vai ser quando crescer?*”, é a máxima de uma sociedade que não reconhece a criança como ela é, mas como aquilo que ela poderá um dia vir a ser.

Este tempo do capital, de formar para competências, choca-se com o tempo das crianças, o tempo “*aion*”, da intensidade, do presente. Diferente daqueles e

daquelas que parecem acreditar que as crianças hoje são agitadas, fazem tudo correndo; meninos pequenos e meninas pequenas, ao longo desta pesquisa, foram demonstrando através de suas falas, de suas HQs, de suas brincadeiras e demais produções, que eles e elas desejam um gesto de ruptura frente a este tempo acelerado que dificulta suas experiências.

Assim, foi possível observar crianças pequenas prolongando seus tempos para terminarem uma atividade na qual estavam envolvidos e envolvidas, ou ainda a negociar tal tempo com a professora, que ao ceder parece reconhecer a limitação que este tempo cronometrado impõe sobre a produção das mesmas. Porém, embora concedesse um pouco mais de tempo durante uma atividade ou outra, não demonstrou, no período em que realizei o trabalho de campo, um questionamento mais crítico quanto a este jeito de organização dos tempos dentro da instituição.

Em suas HQs, as crianças demonstram, através dos desenhos que não conseguiram terminar de pintar ou ainda por aqueles em que desistiram de fazê-los, que delimitar tempos para a criação dificulta a realização de suas experimentações, pesquisas, descobertas. Será que Charlie em sua tira (Fig. 32), ao evidenciar o relógio no braço da personagem Jenny a adolescente robô, em que esta está voando e dormindo, já que sai muito cedo para salvar o mundo, seu trabalho, não está a denunciar este tempo que rouba das pessoas, mesmo que seja uma heroína, seu direito ao descanso, ao ócio?

O tempo burocrático impõe-se ainda ao processo criador das crianças pequenas, e mesmo de seus professores e professoras, ao definir datas agendadas previamente para exposições e apresentações dos trabalhos das turmas, mas que, como foi possível verificar durante a pesquisa, termina por tornar-se inflexível, fazendo com que meninos pequenos, meninas pequenas e professora tivessem que apressar a realização de etapas do projeto, e ainda apresentá-lo na data marcada, independente da presença da professora ou não.

A professora como vimos, também transgredia timidamente algumas regras em alguns momentos. O que observei é que tal transgressão ocorria quando ela própria se permitia envolver-se com as crianças, quando sua “dimensão brincalhona” libertava-se das amarras da sisudez e cedia lugar a alegria; nestes momentos afrouxava-se o tempo cronológico, e a professora também aprendia no diálogo e na ação com as crianças pequenas.

Esta relação com “*chrónos*”, muito mais de subordinação por parte das gestoras e docentes leva-nos a questionar o próprio projeto político-pedagógico da instituição. Estará ele compreendendo a pré-escola como territórios de infâncias? Onde ficam as possibilidades de inovação e de inventividade das próprias professoras e professores diante do mesmo? Como a gestão poderia mediar à construção de um processo mais criativo e menos reprodutor? E quanto à visão crítica sobre as políticas de educação infantil por parte da equipe, será ela tão somente de submissão às diretrizes?

Frente a esta relação com o tempo, as produções das crianças também denunciaram a tensão existente entre imagem e palavra, e a tentativa de supremacia desta última sobre a primeira. Ao mesmo tempo, evidenciaram também certa compreensão da linguagem verbal em seu uso instrumental em detrimento à sua dimensão poética.

Um dos fundamentos da educação da pequena infância é a arte. Arte que não é, desde certa perspectiva, o oposto de ciência; ambas são formas de conhecimento, modos de dizer e interrogar o mundo, em que seriedade e ludicidade não se opõem. Assim, pensar, fazer e sentir não se separam; e isto foi possível verificar ao longo desta pesquisa com as crianças.

A experiência, como o modo de ser e estar no mundo, supõe disponibilidade e abertura ao que a ela se oferece ao mesmo tempo em que permanece sujeita às influências do desejo, das necessidades, da imaginação e da paixão. Por isto a experiência ser caracterizada pela singularidade, pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo descontrole.

Contudo, estas características não cabem numa certa forma de compreender e fazer ciência, que procura tão somente medir, quantificar, prever, encontrar um caminho seguro, transformando assim a experiência em experimento, cuja lógica é a do consenso, da homogeneidade, do genérico, daquilo que pode ser repetido, do previsível.

Neste sentido, parece haver um modo certo, único, universal de dizer o mundo. Modo este que termina por autorizar professoras e professores a escreverem nos desenhos das crianças; a imporem sobre estas suas preferências estéticas, uma vez que as imagens apresentadas quase sempre eram escolhidas pelas docentes sem a participação das crianças. Imagens que estão a influenciar o imaginário de meninos pequenos e meninas pequenas.

No que diz respeito ao acesso às histórias em quadrinhos por parte das crianças pelas diferentes instâncias de socialização, de modo especial as famílias, a pré-escola e a mídia, há um predomínio das histórias da Turma da Mônica do desenhista e empresário Maurício de Sousa.

A complexidade da produção deste desenhista que envolve: a análise ideológica de suas narrativas; a análise da produção de quadrinhos nacionais para crianças pequenas; o que representa hoje as histórias da Mônica e sua turma para uma geração de pais e mães, que como disseram várias crianças, liam quando pequenos e pequenas estas histórias, e que ainda hoje leem para seus filhos e filhas; abre-se como um campo fecundo para futuras pesquisas no âmbito da educação infantil.

Nesta pesquisa, não me propus a estas análises, porém a forte presença destas HQs na educação infantil trouxe a necessidade de sobre ela tecer algumas considerações ao longo deste texto, sobretudo, a partir das leituras que as crianças pequenas fizeram a partir das mesmas.

As personagens da Turma da Mônica, sob o véu da criança inocente e feliz, insistentemente estão a ensinar comportamentos, valores, hábitos. Como diz o próprio desenhista: resgatando valores esquecidos. Valores que como vimos,

reafirma o discurso hegemônico que legitima uma identidade como norma: a masculinidade branca, cristã, classe média e heterossexual; que, de tão naturalizada, torna-se quase invisível.

Assim, quase invisível, muitas instituições educacionais não estranham a presença destas personagens em toda uma rede de produtos instigando o consumo entre as crianças e entre os adultos e as adultas. De revistas em quadrinhos à embalagem de macarrão, seus “ensinamentos” vão sendo veiculados. Uma fôrma de olhar vai sendo constituída.

Mesmo a pré-escola pesquisada, que defende em seu projeto político-pedagógico, que não se coloque nos espaços da instituição “imagens estereotipadas”, terminou por fazê-lo ao expor os Quadrões de Maurício de Sousa, em que este faz uma releitura de obras de pintores consagrados usando suas personagens. Neste sentido, não houve por parte da equipe estranhamento quanto a esta produção, que ao permanecer em exposição nas paredes da pré-escola durante um tempo, comunicou às crianças e familiares, ser esta uma obra a ser valorizada.

Além de não estranhar a própria obra de Maurício de Sousa, há uma supervalorização dos pintores e pintoras em detrimento das produções infantis, com releituras que terminam por se configurar, muitas vezes, também em cópias das obras de artistas, e que ao ganharem as paredes da pré-escola reafirmam uma determinada maneira de fazer arte.

Olhar “con-fôrma-do”, que busca semelhanças, regularidades e aceitação. Produções infantis que carregam marcas de estereotípias e que buscam aceitação. Contudo, a busca de “con-fôrma-ção”, não se dá sem resistências. Mesmo frente à bagagem de estereótipos e de imposições, meninos pequenos e meninas pequenas resistem; no coletivo procuram reinventar, tirar da fôrma, desformar.

Desformar com tantas fôrmas, que não são apenas da pré-escola, mas de toda uma cultura que pretende homogeneizar, não é tarefa fácil para as crianças

pequenas, bem como para seus professores e professoras, que muitas vezes tiveram e ainda continuam tendo uma formação mercantilizada, marcada apenas pela técnica em detrimento das dimensões políticas, éticas e estéticas, e que termina por didatizar os próprios conteúdos das várias áreas de conhecimento.

O trabalho com os quadrinhos, justificado pela professora pelo interesse que observou das crianças com este material e o seu desejo de fazer algo diferente com as crianças, terminou por configurar-se em uma atividade de caráter escolarizador, didatizado, marcado pelo ensino da linguagem das HQs e da supremacia da palavra sobre a imagem, o que, como vimos, denota uma antecipação do processo de construção da escrita. Casam-se aqui os mitos da precocidade e da superespecialização para justificar e fundamentar tais práticas escolarizantes.

Quanto às crianças pequenas, os dados da pesquisa mostram como foram construindo soluções inventivas para transitarem entre as imposições e seus desejos de liberdade e autonomia, inclusive para criar. Assim, produziram *“história escorridinha”*, *“historinha pra pôr na parede”*, fizeram alterações no reconto, ensaiaram a linguagem das HQs elaborando composições em que experimentam o desenho, os recursos estilísticos das HQs, as letras, números, enfim, todo este universo gráfico em que vão jogando e aprendendo. Para elas não há separação entre o que é de um conto, uma HQ, uma animação, do que assistem na televisão etc, tudo é suporte para suas criações.

Os dados revelam ainda a presença de estereótipos, fruto das vivências das crianças com todo o universo imagético, seja das próprias HQs, animações, dos livros de literatura, e tantos outros objetos culturais, bem como de outros aspectos da vida social.

Assim, verifica-se que aspectos da cultura simbólica da infância já estão incorporados em suas experiências, por vezes demonstrando conformidade e subordinação a uma “fôrma” de olhar, ao mesmo tempo, em que se verificam movimentos de resistências a esta mesma “fôrma”, em que demonstraram

curiosidade e inventividade, revelando deste modo aspectos presentes nas culturas vividas e produzidas por elas.

No convívio com as crianças pequenas, e a partir de suas produções, foi possível verificar ainda o desejo destas em conquistar autonomia e, neste sentido, assumirem o controle sobre algumas situações. Isto ocorria, por exemplo, nos momentos destinados à leitura das HQs pelas crianças. Estas demonstravam satisfação por conseguirem “ler” sozinhas. Nestes momentos, era comum ouvir falas como: “*Marta, senta que eu vou ler para você*”, “*você quer ouvir a história?*”, “*gente, senta que vou ler a historinha*”, “*viu já sei ler*”.

A valorização dada à leitura, seja na pré-escola, nas famílias, ou em outros contextos em que a criança convive, aparece incorporada às experiências dos meninos pequenos e meninas pequenas, que a reproduzem em momentos específicos destinados a esta atividade. Neste sentido, as HQs terminavam por se constituir em um objeto cultural, que pela sua própria linguagem, possibilitava a compreensão da narrativa pela criança, permitindo-lhe assim ler sem saber ler as letras.

No caso das crianças que frequentam mais sistematicamente os quadrinhos, estas conheciam melhor os códigos desta narrativa do que, por vezes, a própria professora, o que se traduzia para elas em satisfação. Isto acontecia tanto em relação as HQs quanto aos desenhos animados. Em uma destas situações, Calvin tentou ensinar-me os nomes dos *Transformers* e ria porque eu não conseguia falar, logo várias crianças juntaram-se a ele engrossando o coro e divertindo-se com minha inabilidade.

As crianças demonstraram ao longo de toda a pesquisa o desejo de ler. Desejo este que esbarra em um processo de escolarização que termina por ser enquadrado em espaços e tempos definidos pelos adultos e pelas adultas para aprender; processo também que lhes ensina que apenas uma linguagem, a verbal, é digna de ser aprendida e valorizada.

Antecipar o ensino das letras, fragmentar o conhecimento em áreas, roubar as “noventa e nove” linguagens da criança, é desrespeitar o próprio tempo de infância e manter nos espaços educativos uma pedagogia de transmissão, que tem como valores máximos a competitividade e o individualismo.

As crianças pequenas, através de suas falas e de suas narrativas gráficas, mostraram sua curiosidade pela linguagem dos quadrinhos, por vezes, fazendo uso desta não apenas nos momentos reservados pela professora para o trabalho com as HQs, mas também em seus desenhos livres. Sentiam-se empoderadas frente à perspectiva de lerem sem saber ler convencionalmente. Reproduziam estereótipos e também inventavam soluções, no coletivo, para seus problemas gráficos, compartilhando entre si e também com as adultas.

Realizaram produções que as agradaram, tanto no processo quanto em seu resultado. Demonstraram envolvimento e prazer ao produzirem suas narrativas, mesmo em situações mais dirigidas: com tempos espremidos; temas, por vezes, pré-definidos; espaços e materiais delimitados. Divertiam-se com algumas histórias e encantavam-se com as descobertas referentes aos recursos estilísticos da linguagem dos quadrinhos. Ao produzirem suas narrativas, evidenciaram que ao desenhar estão pensando, e que, portanto, suas escolhas não são aleatórias, mas resultado de um elaborado processo de pensamento em que, através de suas experimentações estéticas, marca sua compreensão poética nas formas de ver, pensar e sentir o mundo.

Frente à análise dos dados desta pesquisa, as HQs, como mais uma linguagem que homens e mulheres criaram para dizer o mundo, para interrogá-lo, não podem estar a serviço da antecipação dos processos de escrita, nem estar submetida a qualquer área de conhecimento com a função de seduzir as crianças para algum conteúdo específico. Sua presença, se esta for a opção da instituição, deve considerar ainda os conteúdos ideológicos que carregam, suas expectativas quanto as relações de gênero, relações étnico-raciais, de classe social e idade, aspecto este a ser considerado como em qualquer outro objeto cultural presente nas instituições: filmes, desenhos animados, livros infantis etc.

Outro ponto a ser considerado pela equipe diz respeito às narrativas das HQs: até que ponto elas possibilitam surpresas? Possibilidades de novas e diferentes leituras? Até que ponto apenas reitera imagens e palavras que não permitem mais o encantamento, a admiração, o estranhamento? Isto implica no conhecimento de sua linguagem por parte de professores e professoras para que possam criticamente oferecer tais histórias.

Entendo que todos estes pontos devem ser discutidos no coletivo docente, sobretudo a partir das observações e interlocuções com as crianças; o que traz implicação direta com a própria formação docente, que precisa problematizar o adultocentrismo e o grafocentrismo presentes na sociedade, e, conseqüentemente, na pré-escola; as concepções de criança, infância, educação infantil, e, neste caso, também a linguagem das HQs.

Os dados desta pesquisa demonstram que as HQs fazem parte da cultura material da infância de muitas crianças, e que estas não são apenas formas de distrações inúteis; mas ao contrário, constituem-se em suportes para aspectos simbólicos das culturas infantis, em que meninos pequenos e meninas pequenas estão a compartilhar entre si e com suas famílias; daí então a necessidade que se coloca de ampliarmos pesquisas que tratem desta relação crianças e linguagem das HQs, tendo como interlocutoras principais as próprias crianças, no intuito de conhecer e compreender melhor tais culturas.

Retomando a pergunta de Guattari (1981): “Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão? (p. 50)”. Entendo, a partir desta pesquisa, que é preciso escutar e considerar as vozes das crianças, tê-las como interlocutoras e participantes das questões que lhes dizem respeito, afinal, são elas as maiores interessadas. O que seria para as crianças uma “verdadeira liberdade de expressão”?

Penso ainda, ser necessário ouvir e considerar também as vozes de professores e professoras; em oportunizar a estes e estas uma formação docente

que se constitua, necessariamente, em uma formação estética, que garanta a experiência com a arte, na perspectiva da construção de um “olhar sensível pensante” (Martins, 1992), que possa questionar as “fôrmas” com as quais o sistema capitalista procura aprisionar docentes e crianças.

Uma formação descolonizadora, que reconheça o outro e a outra em sua alteridade, o que implica em reconhecer-se como autor e autora de seu próprio processo formativo. Uma formação poética, que possibilite a cada um/uma encontrar-se com suas raízes criancieiras. Tais considerações estiveram presentes já em minha dissertação de mestrado (Silva, 2004) e que reafirmo nesta investigação de doutorado.

Nesta perspectiva de compreensão da cultura simbólica das infâncias, ao longo desta pesquisa, outras questões emergiram, que acredito, possam constituir-se como campos para futuras investigações: a distinção entre HQ infantil e HQ para adulto. Qual o limite entre elas? Que critérios políticos, estéticos, morais, estão em jogo? Que compreensão de criança e infância permeiam tais critérios?

Outra questão diz respeito ao acesso das crianças às HQs. Como as crianças pequenas negociam com suas famílias este acesso, uma vez que, geralmente, dependem delas para tê-lo? Como foi observado nesta pesquisa, o que leva pais e mães a não permitirem que as crianças tenham acesso a algumas HQs, por exemplo, super-heróis, mas permitem que seus filhos e filhas assistam aos filmes, e, por vezes, em sua companhia? Como crianças e familiares compartilham destes momentos?


Ao percorrer este universo dos quadrinhos, as questões referentes à construção das identidades das crianças em sua relação com as HQs também se fizeram presentes. Quem são as mulheres brasileiras quadrinhistas? Seria esta uma profissão masculina? Neste sentido, que implicações isto teria no que diz respeito aos conteúdos veiculados por estas HQs quanto às questões relativas a gênero? E quanto a pouca presença dos negros e das negras como protagonistas

nestas histórias? E os índios e índias? Com relação à noção de família, quais configurações familiares se apresentam em suas narrativas? Enfim, muitas são as questões que envolvem a relação linguagem dos quadrinhos e culturas infantis, e que, no meu entendimento, ainda carecem de pesquisas na área da educação.

Como *“as histórias não têm fim”*, espero com esta pesquisa contribuir com as discussões que já vêm ocorrendo acerca da produção das culturas infantis no coletivo da pré-escola; apresento como contribuição um olhar para tal produção a partir de sua relação com a linguagem das HQs.

Meu desejo é o de que possamos construir territórios de infâncias marcados pelo protagonismo de meninos pequenos e meninas pequenas, onde a curiosidade, a inventividade, a transgressão, a imaginação e a ludicidade constituem aspectos essenciais.

De modo especial, advogo que nossas pesquisas e nossas práticas constituam-se em movimentos de resistências aos avanços de processos escolarizantes na educação infantil, e, neste sentido, a defesa deste território de infâncias como primeira etapa da educação básica.



Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. *A pesquisa com crianças em infâncias: perspectivas metodológicas. II GRUPECI*. Rio de Janeiro (RJ): Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra, uma criança e negra. s/d. Disponível em www2.cndp.fr/revueVEI/158/varia_en_ligne_A_CRIANCA_NEGRA.pdf. <Acesso 30.01.2011>

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época, v. 32)

_____. *As idades. 24ª. Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/te1.doc. <Acesso 25.10.2012>*

ANDRADE, Mário. Do desenho. In:____. *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. São Paulo: Livraria Martins Edifora, 1965, p. 71-77.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 4-19. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93)

BARBOSA, Maria Carmem S. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 5-10.

_____. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BENJAMIN, Walter. Prostituição, jogo. In:____. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 531-555.
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v. 1)
- _____. *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. 2)
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura*. Campinas: Summus, 1984.
- BHABHA, Homi K. Locais da cultura. In:___ *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 19-42.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e Cultura*. Goiânia: UFG, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan/jun 2007.
- BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. *Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 12/06/2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Crítérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009b.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC, 2009c.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC, 1998. 3v.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 4-19. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93)

_____. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. s/p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Tese. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Ensino de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CADEMARTORI, Ligia. Criança e quadrinhos. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CADERNO DE CAMPO. Registros da pesquisa de campo de Marta Regina Paulo da Silva (2010 – 2012).

CAGNIN, Antônio Luiz. Yellow Kid. O Moleque que Não-era-Amarelo. In: CALAZANS, Flávio M. A. (Org.) *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom/ UNESP, 1997. p. 19-27. (Coleção GTs da Intercom nº 7)

_____. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 17, n. 49, jan/abr 2012, p. 81-105.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-50. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

COUTINHO, Laerte. *Entrevista com Laerte Coutinho realizada por Marta Regina Paulo da Silva*. São Paulo, 2011.

_____. *Carol*. São Paulo: Noovha América, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

_____. *Cenários da educação infantil. 29ª. Reunião da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1718--Int.pdf. Acesso em 25/02/2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Infância, pesquisa e relatos orais*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

_____. *A questão da análise no processo de pesquisa*. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001, p. 49-72. (Textos. Série 2, n. 8)

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

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, (XV),1974.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

_____. *Quadrinhos e arte seqüencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbet. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-57.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 97-114. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93)

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. Campinas: UNICAMP, n. 26, p. 279-287, jan-jun/ 2006.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos*

e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 67-99. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção teses)

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; v. 102)

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993. (Série Idéias, n. 20)

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 55-66.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, imagem e experiência. Mesa redonda: Educação e Imagem. *II Seminário Internacional "As redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania"*. Rio de Janeiro, 24 a 27 de junho de 2003. Disponível em <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/f>>. Acesso em janeiro de 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/abr 1999, p. 58-78.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FRANCO, Edgar Silveira. Criando histórias em quadrinhos com técnicas alternativas. In: SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (Orgs.). *Histórias em quadrinhos & educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p. 107-125.

_____. *HQTRÔNICAS: do suporte papel à rede Internet*. 2.ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *A importância do ato de ler a do mundo: em três artigos que se completam*. 13. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entre a vida e a morte. In: OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.). *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 12-26. (Humanitas)

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998, p.189-209.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: os currículos e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

GOBBI, Marcia A. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: Mário de Andrade colecionador de desenhos e desenhista*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011.

_____. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GOBBI, Márcia A.; LEITE, Maria Isabel F. P. *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*. 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>>. Acesso em 20/09/2012.

GODOI, Elisandra Girardelli; SILVA, Marta Regina Paulo de. “Achaduros de infância”: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: VÁRIOS AUTORES - GEPEDISC - Culturas Infantis. *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 129-151.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: __. *Revolução molecular. pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 50-55.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC Rio, Rio de Janeiro, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Projeto e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001. p. 73-87. (Textos. Série 2, n. 8)

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, sociedade & culturas*, n. 17, 2002, p. 185-216.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003, p. 39-55. (Série Prática Pedagógica)

_____. Infância, violência e consumo. In:____. (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 91-98.

KOHAN, Walter O. La edad de los porqués. Entrevista com Walter Kohan. *Diario de Cuyo.com*. Disponível em: <http://www.serpadres.es/3-6-anos/educacion-y-desarrollo/la-edad-de-los-porques.html>. Acesso em 115/09/12.2012

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Uma educação da filosofia através da infância. In:____ (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 233-242.

KOSSOVITCH, Leon. A arte e a contribuição da pesquisa histórica. In: BARBOSA, Ana Mae T.B.; FERREIRA, Lucrecia D'A.; VERNASCHI, Elvira (orgs.). *O ensino da arte nas universidades*. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993, p. 59-70.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; v. 3)

_____. Infância e educação: reflexões e lições. In: LEITE, César D. Pereira. et al (org). *Educação, psicologia e contemporaneidade: novas formas de olhar a escola*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-65. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

LAGO, Angela. Ponte das intencionalidades. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jackson (orgs.). *Alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009, p. 35-45. (Coleção Pedagogia e educação)

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)

LEITE, Maria Isabel F. P. O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. *Infância e produção cultural* (orgs.). Campinas: Papyrus, 1998, p. 131-150. (Série Prática Pedagógica)

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Sul*. São Paulo: Abril, 1976.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, Miriam Celeste; Gisa Picosque; M. Terezinha Telles. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*. Campinas, n.63, 2010, p. 237-240.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. Comenius e o silêncio da imaginação. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely A. (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 17-29. MORAES, Fabiano de Oliveira. A

subalternização em Os três porquinhos. *Leitura em Revista*. Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 3, out/2011, p. 41-53.

_____. “O que estamos vendo”?: um estudo sobre a imagem e educação na era da reprodutividade técnica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MORAES, Fabiano de Oliveira. A subalternização em Os três porquinhos. *Leitura em Revista*. Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 3, out/2011, p. 41-53.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

MOYA, Álvaro. *História da história em quadrinhos*. Porto Alegre: L & PM, 1986.

_____. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1970.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 17, n. 49, jan/abr 2012, p. 59-80.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: ___. *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000, p. 17-35.

PRADO, Patrícia D. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri;

PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-112.

_____. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011, p. 199-211.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido, 1)

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, 28 (12), dez/1976, p. 1466-1471.

ROSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, Dijanira Noemy Vieira Lopes dos. *Culturas infantis: crianças brincando na rua e em uma pré-escola na cidade da Praia (Cabo Verde)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). *Histórias em quadrinhos & educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Projeto Politico-Pedagogico da EMEB Olavo Bilac*. São Bernardo do Campo: EMEB Olavo Bilac, 2010.

_____. *Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura: Departamento de Ações Educacionais, 2004. v. 1.

_____. *Cadernos de validação*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura: Departamento de Ações Educacionais, 2001.

_____. *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1992.

_____. *Educação em São Bernardo*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1985.

_____. *Educação Pré-Escolar*. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1981.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAHIN, Camilla; REYMAN, Edgard. "Sou um desenhista de tira". In: REVISTA SAX, n. 10. São Paulo: Editora Sax, 2008, p. 48-55.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n.2, p. 05-22, jul./dez de 1990.

SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, nov/2005, p. 335-350.

SILVA, Hélio R.S.; MILITO, Claudia. *Vozes do meio-fio – etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SILVA, Marta Regina Paulo da. *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, São Bernardo do Campo, UMESP, 2004.

SILVA, Éderson Paulino da; DUARTE, Michelle Costa. Elementos básicos da linguagem das histórias em quadrinhos. In: SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). *Histórias em quadrinhos & educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p. 73-94.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, março/2001, p. 7-31.

SOUSA, Mauricio de. *Revista Mônica*, n.30. São Paulo: Panini, set./2009.

_____. Entrevista. *Jornal Zero Hora*, Caderno de Cultura. Porto Alegre, 07.06.2003.

SOUZA, Fabiana Cristina de. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Zouk, 2006.

SRBEK, Wellington. *Quadrinhos & outros bichos*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006. (Coleção Quiosque, 17)

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*. Campinas: FE UNICAMP, v.22, n.2 (65), maio/ago.2011, p. 21-37.

THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In:____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998, p. 267-304.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Lembre-se de que não tenho pressa para crescer. In: NOVO Maria; TONUCCI, Francesco. *Seja bem-vindo! Cartas a uma criança que vai nascer*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 109.

TOSCANO, Kelly Cristina Ramos. *As transformações das práticas em educação infantil no período de 1960-2000: os trabalhos dos alunos, a voz das professoras e os documentos curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola enquanto organização complexa. In: GARCIA, Walter. *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1981, p. 15-30.

VÁRIOS AUTORES - GEPEDISC - Culturas Infantis. *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Como usar na sala de aula)

VIANNA, Cláudia Pereira; SETTON, Maria da Graça Jacintho. O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 83-100.

WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Best News, 1996.



Anexos

Ao contrário, as cem existem

Loris Malaguzzi

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficará verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha- criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.