



## ODISSEIA(S): PESQUISA(S), CRIANÇA(S)/INFÂNCIA(S), IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

**Odyssey(s): Research(es), Children / Childhood(s), Imagination and  
Childhood Education**

Alessandra Mara Rotta de **OLIVEIRA**  
Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis, Brasil

[alerotta1@gmail.com](mailto:alerotta1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8590-5180>



A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

### RESUMO

O presente artigo tece reflexões sobre o processo de constituição da autora como pesquisadora e, simultaneamente, a construção de sua investigação em nível de mestrado (1999-2001), que teve com foco o olhar das crianças (de 5 a 6 anos de idade) sobre suas infâncias, numa instituição pública de Educação Infantil. Para tal, o texto recupera e amplia conceitos basilares da pesquisa citada; reapresenta dados coletados e analisados na época, bem como expande a interpretação dos mesmos, considerando os recentes estudos teóricos feitos pela autora, advindos, especialmente, do campo da fenomenologia, da arte e da imaginação, elaborados em diferentes áreas. Entretanto, mais do que refutar os resultados obtidos em 2001, destaca-se a possibilidade de aprofundar, expandir o diálogo com as crianças, reafirmando a riqueza da imaginação poética na infância; a complexidade das suas falas, desenhos e de seus olhares sobre suas infâncias na creche.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa. Crianças. Educação Infantil. Imaginação Infantil.

### ABSTRACT

This article reflects on the author's constitution process as a researcher and, at the same time, the construction of her research at the master's level (1999-2001), focused on the children's perceptions (from 5 to 6 years old) of childhood in a public institution of Early Childhood Education. The text retrieves and expands basic concepts of the aforementioned research; it presents data collected and analyzed at that time, as well as expands the interpretation of these considering the recent theoretical studies made by the author, arising, especially, from the field of phenomenology, art and imagination elaborated in different areas. However, more than refuting the results obtained in 2001, I highlight the possibility of deepening, expanding the dialogue with children, reaffirming the richness of poetic imagination in childhood; the complexity of their speeches and drawings, as well as of their views on their childhood in the daycare center.

**KEYWORDS:** Research. Kids. Childhood education. Children's Imagination.

## **PREÂMBULO I - 2021**

O texto aqui apresentado tem suas raízes na palestra proferida no XXVII Ciclo de Debates da Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Diretoria de Educação Infantil, Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil no ano de 2018. Tal Ciclo tinha entre seus objetivos apresentar, celebrar e refletir sobre a parceria de longa data estabelecida entre o NUPEIN e a referida rede de educação infantil, por meio das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores(as) vinculados(as) ao Núcleo, tendo como campo investigativo a citada rede. Assim, o texto que segue recupera reflexões e dados apresentados na palestra, considerando o processo de pesquisa, em nível de mestrado, realizado pela autora, e suas atuais investigações circunscritas na área da educação formal na pequena infância (crianças de 0 a 5 anos de idade) e, nela, nos processos de imaginação e criação poética das crianças nas linguagens da arte e no brincar. O movimento da palestra foi o entrelaçar das experiências da constituição da autora como pesquisadora, o olhar para os resultados obtidos no final da dissertação (2001), considerando as possíveis ampliações na interpretação destes nos dias atuais. A investigação, em certa medida, trata da lembrança pessoal de uma trajetória de formação e, portanto, o texto ora apresentado é escrito na primeira pessoa.

## **PREÂMBULO II - 2018**

Como olhar para minha produção científica de 17 anos atrás? Como olhar, hoje, para a 'Ale' de 17 anos atrás? Qual seria o caminho mais prazeroso e proveitoso para lembrar e abordar os principais autores(as) que participaram da construção do meu percurso investigativo em nível de mestrado? Como eu dialogo com eles(as)? Como, hoje, me apoio e interrogo as reflexões teóricas desses(as) autores(as) ou interrogo a mim mesma nesse processo? Qual é o meu olhar para as crianças e suas infâncias, circunscritas em dados e interpretações de 2018? Qual seria o caminho mais propício, neste momento, para construir minha fala nesse XXVII Ciclo de Debates? Como conduzir essa fala de modo a contribuir com a expansão do pensar reflexivo, crítico e criativo sobre a(s) infância(s) e mesmo para potencializar encontros éticos, poéticos, lúdicos e lúcidos com as crianças hoje? Esta última indagação não se limita a mim ou aos(as) pesquisadores(as) da área, ela deve(ria) existir entre todos(as) os(as) professores(as)

– pedagogos(as) –, professores(as) especialistas, coordenadores(as) pedagógicos(as), dirigentes político-administrativos que, direta ou indiretamente, contribuem para os modos de as crianças viverem suas infâncias nas instituições de educação infantil.

Como já podem perceber, tenho, hoje, além de resultados de pesquisa, proposições e conclusões, comumente apresentados em um artigo, inúmeras indagações. Assim, optei por uma escrita mais interrogativa do que descritiva, já que perguntas abrem tempo-espaço para o diálogo, para o infinito, para o impossível de respostas grávidas e ávidas de imaginação, instigam o diálogo comigo mesma e com o outro.

### **ODISSEIA(S) DA(S) INFÂNCIA(S): ONTEM E HOJE**

Dissertação de mestrado, ano 2001, título: *Do outro lado – o olhar das crianças sob suas infâncias na creche* (OLIVEIRA, 2001). Só agora percebo que o ano em que defendi a dissertação pode ser associado ao título de um filme muito significativo para mim. Refiro-me ao filme ‘*2001: uma odisseia no espaço*’, um longa-metragem de ficção científica, produzido e dirigido por Stanley Kubrick, em 1968 (uma data igualmente emblemática e tensa na infância de muitas crianças pensando no contexto político, social, cultural e educacional da época, tanto no Brasil quanto em outras partes do planeta). A obra citada traz à tona elementos temáticos associados à evolução humana, existencialismo, tecnologia, inteligência artificial e vida fora da Terra. Seu título, segundo o diretor, foi inspirado no fato de que, para os gregos da Epopeia de Homero, as extensões do mar aberto podem ter provocado igual percepção de mistério que o espaço tem hoje para nós.

A pesquisa “Do outro lado” (OLIVEIRA, 2001) ou, olhar às crianças e suas infâncias no contexto de uma instituição pública de educação infantil, buscando interpretar os dados o mais próximo possível da perspectiva dos próprios sujeitos da investigação, era – e ainda é – compreendida por mim como uma odisseia; um tipo de jornada que propõe – e talvez até exija – a transformação do(a) pesquisador(a) na direção dele(a) tornar-se, no mínimo, mais sensível, humano e acolhedor às crianças, dos seus modos de ser e de atuar no mundo e não a emergência de uma concepção de herói ilusório, um conhecedor idealizado de crianças e infâncias igualmente idealizadas. O investigar, *metaforicamente colocado aqui como odisseia*, pressupõe adentrar por terras e mares, espaços concretos e imaginários, aproximar e apoiar-se em arcabouços teórico-metodológicos científicos, construídos por diferentes áreas do conhecimento;

implica aprender a escutar as crianças, escutar não somente sons vocálicos, a língua mãe ou “a língua dos bebês” (SCHMITT, 2008, p. 10), mas sentir, olhar, registrar dinâmicas do viver, *conhecidas* e *desconhecidas* dos adultos, que emergem a cada nova geração de crianças. Esse tipo de postura e aventura do(a) pesquisador(a) deveriam ser consideradas fundamentais na área da Educação Infantil, na direção do exercício de afastamento das grandes certezas pedagogizantes, que, muitas vezes, assolam a vida de crianças e adultos nas creches e pré-escolas, assim como são capazes de levar um(a) pesquisador(a) à cegueira absurda e à repetição de jargões pedagógicos e pseudocientíficos. Porém, não se enganem, a odisseia aqui formulada e discutida não termina no ápice de um ato heroico, como nos poemas de Homero (928 a.C – 898 a.C.). A pesquisa de ontem e as atuais não possuem o objetivo de idolatrar as crianças, julgar práticas pedagógicas ou criar uma compreensão totalizadora sobre o viver da infância na creche, segundo *uma interpretação* do olhar das crianças sobre si mesmas e a própria instituição. A minha perspectiva é a de não tomar os conhecimentos sistematizados na pesquisa como verdades inabaláveis. Assumir a existência de um conhecimento absoluto me levaria, assim como levaria pesquisadores(as), professores(as), dirigentes e familiares, a nos tornarmos ‘perdidos no espaço’ em relação ao que as crianças são e podem ser aqui e agora. Além do mais, estaria contrariando o movimento intrínseco das ciências: não há resposta final. As cientistas e os cientistas estão sempre lidando com a expansão do conhecer, com a busca por novas interpretações e criação da realidade – o que nem sempre significa o aprimoramento na qualidade da vida humana na sua relação com a Terra. Por fim, mas sem esgotar o assunto, cientistas possuem - ou deveriam possuir - a compreensão de que nenhuma teoria é infalível, perfeita.

Da jornada como pesquisadora, iniciada em 1999, ressalto o contínuo exercício de afastamento do olhar adultocêntrico quando estou com as crianças, quando busco dialogar com elas, documentar seus modos de experienciar o cotidiano na creche ou quando escrevo sobre elas. Isso não quer dizer que nego o fato de que a pesquisa (assim como a docência) aconteça, mesmo que no seu início, fora dos conhecimentos que já construímos sobre as crianças. O exercício de distanciamento do ‘olhar adultocêntrico’, aqui expresso, evidencia a necessidade de uma vigilância epistemológica sobre os nossos ‘já sei’ frente a qualquer coisa voltada à infância e às crianças; sobre nossos ‘poderes’ como adultos responsáveis pelo acolhimento afetivo, por garantir-lhes a socialização, a educação, a saúde, o bem-estar, espaços-tempos

para o brincar e o viver, de modo mais amplo, das crianças em nossas sociedades, tendo a vida adulta, e tudo o que isso implica, como parâmetro.

Buscar o olhar das crianças perpassa por conhecer inúmeras 'verdades' sobre elas, que, de um modo ou de outro, dentro de uma área e outra do conhecimento, fomos, ao longo dos tempos e civilizações, (re)elaborando. Todos que estudam, pesquisam ou trabalham com crianças sabem, ou pelo menos deveriam saber, que os conceitos de criança(s) e infância(s) foram sendo histórica e socialmente cunhados, retratados, com desdobramentos sociais, políticos, éticos e estéticos sobre elas. Podemos conhecer, por exemplo, imagens anunciadoras de formas de pensar a infância e as crianças com os *putti*<sup>1</sup> presentes na *Camera degli Sposi*, criados pelo pintor italiano Andrea Mantegna (1436-1506), até chegarmos às imagens do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado (1944–), que compõem a obra *Retratos de Crianças do Êxodo* (2000) – reproduções de algumas dessas fotografias fizeram parte do texto de qualificação de minha investigação de mestrado.

As imagens criadas por Mantegna e Salgado (2000) são, sem sombra de dúvida, incomparáveis entre si nos modos de retrataras crianças e a(s) infância(s). São distintas pelas singularidades das linguagens artísticas em que foram geradas, pela concretude histórica, social, técnica, tecnológica, econômica e cultural que marcam suas materializações no mundo, pela personalidade de cada artista que as concebe. No entanto, ambas coexistem e afirmam discursos sobre as crianças e suas infâncias no momento atual. Vejamos: quantas crianças, vivas ou mortas, ainda hoje são tidas como anjos (meninos(as) com asas) em nossos discursos sociais, publicitários, educativo-pedagógicos, políticos, econômicos, bélicos, religiosos ou migratórios? E a inocência angelical agregada às ideias conscientes ou não de criança? O que falamos sobre tal inocência, como a compreendemos? Ela existe, não existe? A ausência ou presença de uma concepção de inocência, como marca da infância, se apresenta nas nossas relações com as crianças na creche? As brincadeiras, as irreverências dos *putti* pintados no óculo da abóboda da *Camera degli Sposi* (afrescos realizados entre 1465 e 1474 por Mantegna, junto ao Castello San Giorgio a Mantova - Itália) não se assemelham às brincadeiras e

---

<sup>1</sup> "De origem italiana, a palavra *putti* (plural de *putto*) deriva do latim *putus*, significando pequeno homem e, por consequência: menino. [...] Em tradução livre, temos que os *putti* são aquelas pequenas crianças rechonchudas, geralmente despidas, muitas vezes com asas, que frequentemente aparecem em pinturas e esculturas religiosas e mitológicas, especialmente na Renascença e no Barroco. Derivadas das personificações do Amor ou de figuras de Eros, na arte greco-romana, os *putti* passaram a ser usados para retratar querubins nas pinturas italianas do século XV d.C" (HENRIQUES, 2008, p.15).

irreverências das crianças hoje<sup>2</sup>? Retratamos tais irreverências? Por quê? Quando? Como? Talvez, tais irreverências sejam percebidas não como ações de pequenos anjos no céu, mas como de pequenos aprendizes de anjos caídos. Quantas vezes não escutamos, fora e dentro das instituições formais de educação da infância, adultos se referindo às crianças com expressões como: “-Fulana(o) é um(a) anjinho(a)!” , “-Sicrano(a), sai já daí, mas que peste, que diabinho(a)!”

E as crianças do êxodo? E o que dizer das crianças que, refugiadas ou não, continuam a morrer de forma afetiva, moral e física diante dos nossos olhos fixos nos noticiários televisivos, nas guerras televisionadas ao vivo, nas imagens postadas nas redes sociais? Há momentos em que, diante destes meios de comunicação, estou a reviver emoções e sensações de indignação, que me impulsionam a olhar para as crianças e suas infâncias, a escutá-las, atenta e respeitosamente, e defender, de peito aberto, seus direitos fundamentais, a começar pelo direito à VIDA! E aqui, ‘ai de mim’ tocar nas feridas da brutalidade, da violência simbólica e física para com as crianças presentes na história e no cotidiano atual de muitas creches e pré-escolas Brasil afora. Nesse movimento, descubro, também, um pouco mais de mim diante das atrocidades do humano, reconheço meus medos, meus limites, minhas forças e meu calcanhar de Aquiles.

Pouco antes do início da investigação de campo, no interior da creche, no ano de 2000, deparei-me com o livro publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNIFEC, intitulado: *Crianças como você – uma emocionante celebração da infância no mundo* (1996). Para a UNICEF, nesta obra, todas as crianças vivem uma infância sem fome, sem preconceitos, com todos os Direitos Universais garantidos, assim como os Direitos das Crianças. Na contramão desse olhar, a indignação na escrita do pesquisador Maurício Roberto da Silva (1997), com o texto intitulado: *Entre a visibilidade e a banalização: a celebração da infância no mundo ou um festival mercadológico do The United Collores of Benetton*. Entre as excelentes análises do livro da UNIFEC, feitas por Maurício, destaco as seguintes:

[...] em meio à valorização da imagem piegas e travestida da infância, considero de bom tom perguntar por que os autores, ensimesmados em suas próprias aventuras e interesses mercadológicos, ocultaram a concretude político-econômica e social destas crianças? [...] De que infância falam eles? Quiçá referem-se às crianças que trabalham em regime escravo nas fábricas-dormitórios em Hong-Kong, onde se fabricam brinquedos para o fetiche dos mercados globalizados (SILVA, 1997, p.151-152).

---

<sup>2</sup> O conjunto da obra citada pode ser visualizada em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Camera\\_degli\\_Sposi\\_\(Mantegna\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Camera_degli_Sposi_(Mantegna)). Acesso em: 09.08.20.

Quantas imagens banalizadas ainda circulam entre nós? Quanto ainda a celebração da infância é deturpada, negada entre nós pesquisadores(as), professores(as)? Quanto a celebração do humano – na direção de um olhar ético, estético, da empatia e da compaixão – é negligenciada, vulgarizada entre nós? Será que ainda não estamos celebrando a infância “[...] só na Páscoa e no Natal”, como me interroga Loris Malaguzzi (1920-1994), em seu poema ‘*As Cem linguagens da Criança*’ (1999, V), que, em alguns contextos educativos e mesmo investigativos, virou clichê, jargão. Cabe, então, indagar: na creche e/ou pré-escola em que atuamos, pesquisamos, como este poema é diariamente traduzido?

Realmente, é uma odisséia tratar da infância e do sujeito criança, pois, ainda hoje, tenho que lembrar da força de ‘Poseidon’ e dos conhecimentos científicos para enfrentar árduas batalhas, defender com unhas e dentes, não somente seus direitos previstos em lei, mas seu direito de sonhar, de ser verdadeiramente quem são e desejam ser! Para isso, faz-se necessário estar sempre inquieta e alerta como pesquisadora (como professora, como formadora de professoras(es) na área da pedagogia, como mulher, como amiga e prima de crianças ainda pequenas) diante dos conceitos de criança e de infância, sem tomá-los de forma acabada e sem escutar, olhar verdadeiramente para as crianças. Faz-se necessário, ainda, criar procedimentos de compartilhamento e interpretações dos dados coletados com as próprias crianças (seus familiares e a instituição), a fim evitar, *o máximo possível*, interpretações grosseiramente autocêntricas, registros equivocados e constrangedores que ferem princípios científico-acadêmicos; ignoram os termos acordados na concessão de direito de imagens e outras formas de registros assumidos pela(o) pesquisadora(o) com as crianças, suas famílias ou responsáveis legais e a instituição de educação infantil. Para mim, tal atitude investigativa – mas não a ela restrita – retorna à vigilância epistemológica que mencionei anteriormente; instiga questionar minha ‘adulterez’, meus ‘pequenos – supostos ou não – poderes’ junto a elas; incita arguir sobre a minha identidade. Isso, porque compartilho da ideia de que eu (ou nós) me defino enquanto adulto na relação ao que defino como sendo criança (LIORET, 1998; FIGA, 1998), em relação ao que compreendo como velhos e velhas; em relação ao como, por quê e quando, enquanto mulher, filha, professora, artista e pesquisadora da infância, relaciono-me com os olhares dos(as) palhaços(as), magos(as) e poetas(poetisas) sobre

a infância, sobre as maravilhas e mistérios do mundo compartilhado com as crianças<sup>3</sup>. Somam-se a estes tudo mais que meu olhar – composto por conceitos e pré-conceitos, por experiências com outros seres humanos, corporeidade, obras do campo da arte, em especial, das artes visuais relações com a natureza e quicá, poeira estrelar – contém e nele está contido, nele está sendo gestado, criado.

## **ODISSEIA DA ESCUTA DE UM MORCEGO**

A necessidade de olhar às crianças e suas infâncias não pode ser percebida como senso comum, agindo de modo infantilizado com a intenção de estar mais próximo delas falando uma 'pseudolíngua infantil'. A relação com outro, em especial com as crianças, deve ser construída no exercício contínuo da ética, da estética, da ludicidade e da lucidez; do cuidado e do afeto a um só tempo. Perceber 'o outro lado' ou 'o lado das crianças', exigiu (e exige) de mim a construção de um olhar disponível e promotor de atos de criação com as crianças, assim como o desejo de desenvolver uma escuta tão sutil e apurada que deveria superar a escuta dos morcegos.

- "Quero ser o Batman"! [Diz um menininho, talvez com 4 anos de idade não mais, ao pai enquanto brincam na praça]
- "Por que o Batman"? [Indaga o pai]
- "Tu não sabe que ele escuta como um morcego? Ele pode escutar tudo, imagina"! [Responde o menininho entusiasmado] (**Registro da autora. Brincadeiras entre adultos e crianças numa praça pública. Florianópolis, 20/12/2017**).

O menininho não queria ser o herói das trevas, personagem muito conhecido nas Histórias em Quadrinhos (HQs) dos desenhos animados e de longas-metragens. Esse menino desejava experimentar como é ter uma audição super apurada. Salvo a potência e o uso de aparelhos auditivos, parece-me que viver tal experiência seria impossível na atualidade. No entanto, vamos imaginar que esse menino se tornasse uma criança com uma super audição de morcego, ou qualquer outra característica que fugiria das imagens, das características do que, de antemão, dizemos do que é e como deve ser uma criança em nosso mundo – mesmo que tais imagens pouco digam sobre crianças reais.

Na direção de instigar e tencionar as reflexões sobre as imagens que socialmente construímos acerca do que é ser criança, trago a perspectiva do filósofo Jorge Larrosa (1998, p.67-86). Os estudos deste autor convidam-me a indagar, a ensaiar

---

<sup>3</sup> Nessa escrita faço relação com as reflexões de Willi Bolle (1984), presentes na abertura da obra de Walter Benjamin (1984) intitulado: Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Segundo Bolle (1984, p.14) "muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago".

possibilidades de olhar para a infância, para o sujeito criança, como aquele que vai “do impossível ao verdadeiro” (LARROSA, 1998, p.79). Mas como reverbera a proposta de Larrosa (1998) no meu trabalho, nos meus estudos, na minha relação com as crianças hoje? Confesso que ainda estou ensaiando, refletindo sobre os possíveis caminhos, significados para a proposta de nos relacionarmos com as crianças como sujeitos que partem do “impossível para o verdadeiro” (LARROSA, 1998, p.79). Também é um desafio pensar no exercício da docência e o cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil, por exemplo, tendo tal perspectiva em mente. Assim, convido-os a refletir sobre o ensaio que construí até aqui sobre o assunto. Tal ensaio pauta-se no respeito à imaginação poética das crianças, no seu fortalecimento e materialização. Sim, é um ensaio ousado, talvez inválido, quem sabe filosófica e pedagogicamente absurdo. Entretanto, o exercício de elaborá-lo não me colocaria mais próxima ao que as crianças poderiam verdadeiramente ser?

O que significa *ensaiar* uma compreensão da(s) infância(s) – e dos sujeitos que compõem esta categoria social geracional hoje – “o enigma que vai do impossível ao verdadeiro” (LARROSA, 1998, p.67-86) pelo caminho da imaginação poética das crianças? Primeiro deixo claro que assumo poética no rastro das reflexões do filósofo Paul Valéry (1991), que recupera o *poïen*, o fazer na constituição da poética, mas atenção, não qualquer fazer. Valéry se refere ao fazer que “termina em alguma obra [...] obras que se convencionou chamar de obras do espírito” (VALÉRY, 1991, p. 188), sendo tais obras aquelas “que o espírito quer fazer para ser seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir” (VALÉRY, 1991 p.198).

Ao brincarem, ao sonharem, abandonando as ruas sinalizadas e definidas pelos adultos (HELD,1980, p.46), as crianças conseguem criar, agir seguindo o desejo de seus espíritos; tornam-se verdadeiras, são o que desejam ser, exercitam um viver verdadeiro. Concordo com Edmir Perrotti (1980, p.10) quando afirma que o imaginário – e para mim, também a ficção e a imaginação poética – “não é alienação. Antes, é meio que possibilita a revelação do real”. Para Jacqueline Held (1980), “[...] a ficção responderia a uma intensa necessidade das crianças, ou seja, responderia ao não se satisfazer com suas próprias vidas” (HELD, 1980, p.17). A imaginação poética deveria “[...] abrir todas as espécies de portas, *permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se*” (HELD, 1980, p.17 grifos meus).

No entanto, quando lhes retiramos o direito de sonhar, de imaginar, de se expressar poeticamente no mundo, destituímos o poder da infância, o poder das

crianças e, portanto, de elas experimentarem ser o que são e o que podem vir a ser. Nesta última colocação, inevitavelmente, entram em cena todos os aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos e econômicos em que as crianças vivem, não nego. Porém, muitos adultos, ao olharem para tais aspectos, já determinam – mesmo que inconscientemente – o que aquela criança será ou não. Em minhas atuações como pesquisadora e professora orientadora de estágio em creches e pré-escolas, já me deparei com situações nas quais o brincar de faz de conta ou os desenhos infantis materializavam a perda do direito ao sonhar das crianças; do direito de percorrerem ruas não definidas pelos adultos ou de darem cambalhotas sobre o arco-íris: uma ponte mágica, única, entre uma nuvem e outra. Conceder tal direito às crianças significaria incentivá-las a saírem do ‘caminho dos escolares’<sup>4</sup>. Tal fato tornaria as crianças indivíduos não rentáveis para a sociedade, sendo difícil fazer delas adultos sérios; tornar-se-iam assim “um perigo em potencial” para a sociedade (HELD, 1980, p.46). Parece que, para que a sociedade não corra tal risco, a maioria das instituições formais de educação da infância apostam num ‘estudo sério’, interpretado como o abandono do sonhar de olhos abertos, de possibilitar e incentivar que as crianças aprendam e desenvolvam todos os potenciais para se expressarem nas e com as linguagens da arte, por exemplo. Uma expressão engendrada na imaginação poética, criadora de imagens analógicas e digitais (planas, bi ou tridimensionais), sons, músicas, canções, narrativas em verso e prosa, movimentos performáticos que, em primeiro lugar, satisfazem as próprias crianças-autoras e que ampliam suas possibilidades de verdadeiramente ser, conhecer e criar no mundo. Esse modo de atuar com as crianças parece exigir que compreendamos a sua alteridade em relação a nós adultos; em relação às(os) pesquisadoras(es), às(os) professoras(es).

Considerando o parágrafo anterior, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a perspectiva da infância como “[...] o enigma que vai do impossível ao verdadeiro” apresentada por Larrosa (1998, p.67-86). Isso, pois reconhecer a alteridade da infância, tê-la como um enigma, atender as crianças como outros, *sujeitos criadores, autores, completos em si mesmos* é abandonar a mera comparação das crianças em relação aos adultos, às experiências dos adultos, é algo muito mais profundo.

---

<sup>4</sup> Uma forma de iniciarmos a nos relacionar pedagogicamente com as crianças defendendo seu direito a imaginar poeticamente, seria negando – veementemente – propostas pedagógicas pautadas em desenhos massificados impressos ou xerocados ofertados a elas com a intenção de que possam colorir.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela [...] (LARROSA, 1998, p. 70).

A partir da citação anterior, posso afirmar que Larrosa (1998) não está dizendo para vermos a(s) infância(s) e nela(s) o(s) sujeito(s) criança(s) de modo rasteiro, pela absoluta diferença destas em relação a nós adultos. O que ele propõe é interrogá-las e nos interrogarmos, considerando o que ainda não sabemos delas. Tal movimento justificaria o poder do conhecimento e *inquietaria nossas verdades*, seguranças em relação a elas. Atenção: aqui, o outro lado da moeda: podemos ir investigá-las para, mais uma vez, conhecer o que ainda nos escapa e, assim, poder, de modo mais eficaz, enquadrar e submetê-las às práticas educativo-pedagógicas e a todo aparato político-físico-espacial-econômico-cultural que construímos para elas, a fim de que estas se adequem, o mais rápido possível, às normas sociais, às ruas, muitas vezes, 'ladrihadas com falsos brilhantes'. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que "a experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a seres selvagens que não entendem a nossa língua" (LARROSA, 1998, p.71).

Diário de Bordo: 05 de julho de 2000

[...] dois meninos do II Período (3 a 4 anos), um deles sentado dentro de um tanque de lavar roupas desativado, chamam por mim. Ao me aproximar, sou indagada:

Criança: -"Cê sabe onde está o Wesley"?

Respondo: - "Desculpe-me, mas não sei quem é o Wesley"!

Os dois meninos se olham seriamente, pensam um pouco e um deles diz:

Criança: -"É um assim... com cara de Wesley mesmo"! (**Registro escrito da pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2001, p.25).**)

É, as crianças não entendem a minha, 'a nossa língua'! Não compreendem como um adulto, que está com elas no parque, pode não conhecer o amigo Wesley. Como isso é possível? As crianças, com suas formas de pensar, viver entre si, escapam entre meus dedos! Essa infância, esses sujeitos crianças me desconcertaram em segundos! Interrogaram a minha linguagem, a minha forma de ser e estar com elas na creche, no parque.

Diante da alteridade de uma infância, a qual tive o privilégio de encontrar numa creche pública da rede de educação de Florianópolis, na qual realizei a minha pesquisa de campo, não havia e, ainda não há, para mim, outro caminho senão o de assumir, na

pesquisa e na docência, a urgente necessidade “de devolver à infância sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade na resposta diante da exigência que esse enigma traz consigo” (LARROSA, 1998, p.71).

Ao colocar-me diante do enigma da infância, aproximar-me dela como algo que vai “do impossível ao verdadeiro” (LARROSA, 1998, p. 81), reencontro *O Menino Maluquinho*. Sim, retomo a leitura da obra *O Menino Maluquinho*, personagem criada por Ziraldo (PINTO, 1994). Aquele menino escapava entre os dedos de todos os adultos, era mesmo impossível e, por isso, verdadeiro, ele era ele mesmo! São vários os(as) escritores(as) que expressam, escancaram a alteridade da infância, das crianças. Os escritores e escritoras, ilustradores e ilustradoras capazes de traduzir em palavras e imagens a alteridade da infância, reconhecem os modos singulares de olhar, criar, experienciar e ser das crianças no mundo compartilhado com os adultos; reconhecem a esperança, a alegria e o inusitado que as crianças trazem ao mundo quando nascem. A ideia de nascimento, aqui, é crucial para mim, pois, citando María Zambrano (1987 apud LARROSA, 1998, p. 79) no nascimento, “[...] não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro”. A partir disso, Larrosa (1998, p. 79) explicita: “[...] o que vai do possível ao real é o que se fabrica o que se produz. Mas o que nasce começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro”. Indagando-se sobre esta afirmação na relação com a educação da infância, este mesmo autor diz:

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num fazer o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. A educação, então, não seria outra coisa que a realização do possível (LARROSA, 1998, p. 79).

É muito sério o que Larrosa expõe e, ao mesmo tempo, inquietante para mim, que hoje mergulho nos estudos e pesquisas sobre imaginação, arte, infância e educação infantil. A educação das crianças pequenas, partindo do real, produz, fabrica o possível determinado pelos adultos. Isso tudo é tão concreto e ‘verdadeiro’ que há todo um discurso pedagógico, muito bem articulado, testado e projetado, que implica, por exemplo, na defesa do argumento de que “uma informação nova, para ser melhor compreendida [pela criança], precisa estar ligada ao que já possui” (EGAN, 2004, p.20). Nesta perspectiva, dificilmente partirmos, no exercício da docência e da investigação com crianças, buscando saber o que elas podem imaginar (EGAN, 2004) sobre si mesmas e a cultura mais próxima, sobre a vida na Terra, nos mares e nos oceanos, sobre as estrelas ou o espaço sideral, sobre o que é ou imaginam encontrar na luz e na escuridão. Ainda mais se considerarmos que, na infância, o desenvolvimento da

imaginação criadora acontece de modo mais intenso do que o desenvolvimento da razão (VIGOTSKI, 2009). As crianças, em especial, aqui, até os cinco anos de idade, voltam-se ao universo do simbólico; são capazes de rapidamente se conectarem, expressarem-se com as linguagens da arte; adentram, assumem a ludicidade, o faz de conta que perpassa boa parte de suas experiências com o outro, com o mundo; apreciam com interesse genuíno as histórias e os contos fantásticos. Entretanto, não podemos polarizar o desenvolvimento dos processos subjetivos das crianças: imaginação *versus* razão. A esse respeito, afilio-me ao pensamento de Held:

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torna-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora com cada vez mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, a mediação do adulto, do diálogo (HELD, 1980, p. 48).

Diante das reflexões tecidas anteriormente, indago-me: nas práticas pedagógicas e nas pesquisas voltadas às crianças pequenas e à(s) infância(s), não seria mais profícuo irmos ao encontro das meninas e meninos, das suas infâncias, direcionando nosso olhar para aquilo que nos escapa? Para aquilo que vai do impossível para chegar *ao verdadeiro das crianças*? Acolhendo, potencializando e mediando os processos de imaginação poética, da expressão verdadeira das crianças no mundo? Das suas invenções 'mirabolantes'? Tal proposta não se limita aos conhecimentos específicos e científicos, mas, sobretudo, em relação ao que e como as crianças podem se expressar, construir, descobrir, explorar, considerando a imaginação poética, fazeres e obras que satisfazem seus espíritos.

Se, de fato, vamos, ao investigar e organizar proposições pedagógicas para as crianças, estar atentas(os) à alteridade da infância, aos processos de imaginação poética das crianças, é preciso ter uma escuta apurada, talvez, como a dos morcegos. É indispensável construir a relação entre crianças e professoras(es)/investigadoras(es) que integre as linguagens das crianças e seus modos de expressão, sendo estas reconhecidas e legitimadas tal qual se apresentam. Nesta direção, devemos, sim, incluir seus balbucios, seus gestos, suas narrativas, seus silêncios, seus desenhos, suas brincadeiras, suas esculturas, suas canções. Igualmente, há que se incluir os ruídos do arrastar os móveis ao aprender a caminhar, seus choros, suas dores, suas alegrias e suas festas inventadas; as palavras mal pronunciadas, os objetos rebatizados com

nomes nunca vistos, a linguagem onírica. Dimensões, ações, corporeidades e linguagens que constituem as culturas infantis<sup>5</sup>.

A criança nos escapa por entre os dedos, ela nos foge toda a vez que não mais a interessamos: a menininha, aborrecida com a aula do professor, transforma seus amigos em animais e em flores... O garoto, que sofre por ser filho único e não ter ninguém para brincar, povoa a casa com um macaco ou um crocodilo que só ele pode ver (HELD, 1980, p.45).

Muitas vezes, as imagens poéticas conseguem penetrar mais em nós do que as palavras de uma dissertação. Como obras poéticas, são verdadeiras, dialogam direto com nosso coração, com as forças imagéticas primitivas, ancestrais e atuais que existem em nós. Dito isso, convido o leitor a se conectar com trechos da história que compõem a obra *Patrícia*, de Stephen Michel King (2008) e, a partir da escrita, exercitar a imaginação poética, criando imagens para as cenas: "A cabeça de Patrícia viva cheia de pensamentos [...] pensamentos maravilhosos, incríveis. Sua cabeça estava tão repleta que ela precisava encontrar alguém com quem pudesse compartilhar seus pensamentos" (KING, 2008, p.4, 6 e 8). Mas, dentro da sua casa, não encontrou nenhum adulto disponível para acolher seus pensamentos maravilhosos. Todos diziam estar ocupados demais, mas para ela não pareciam estar tanto assim. Então, resolveu berrar e, em troca, ganhou umas cosquinhas na barriga. Isso foi o que faltava para a menina agir (KING, 2008). "Patrícia encheu bem os pulmões de ar e num sopro gigantesco... soltou todos os seus pensamentos aos borbotões" (KING, 2008, p.23 e 25). E os adultos não podiam acreditar no que viam: saía da boca de Patrícia, flutuando pelos ares: urso, baleia e um dragão gigante; era vaso com flores, sapos, cartolas, libélulas, hipopótamos e outros bichos ainda não catalogados pelas ciências, girando, voando pela casa; saía foca com pele verde, boi cor de rosa, um jacaré, o desenho de sua boneca e até dois dos seus amigos (KING, 2008)! Realmente, para mim, era uma maravilha!

Diante do espanto dos adultos, na história de Patrícia, cabe indagar: porque nos assustamos ou mesmo damos a menor importância frente as 'atividades sérias', quando

---

<sup>5</sup> Sobre Culturas Infantis ver em SARMENTO (2002, p.09-34). Vale dizer que não estou referindo-me aqui a ideia de que as crianças são seres plenos de uma marca cultural, segundo a qual elas e suas culturas, representariam comunidades homogênicas de crenças e estilos de vida. Concordo com Duschatzky & Skliar (2001, p.127) ao dizerem que: "a visão dos Outros como sujeitos plenos de uma marca cultural sustenta que cada cultura se funda em um padrão que outorga sentido pleno a vida de todos seus membros, como se se tratasse de redes perfeitamente tecidas que tudo capturam. Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia".

a criança sonha e brinca? Nesta sua forma SER e ESTAR no mundo, ela experimenta, expande, fortalece as forças da imaginação poética. Sobre o assunto, Held diz que:

[...] frente a esse brinquedo do imaginário, o adulto fica inquieto, desconfiado, fica na defensiva. Admite alguns dos processos do imaginário e da representação imaginária, porque são antigos, socializados, tornaram-se clássicos, constituem agora atividades sociais reconhecidas e catalogadas. [...] ninguém se espanta ao [ver a criança] brincar com carrinho, boneca, de casinha, de cavaleiro, de fazer compras [...] (HELD, 1980, p. 45).

De forma alguma as indicações imagéticas e literárias apresentadas neste texto estão a serviço de uma descrição idealizada da infância, assim como dos processos de imaginação poética. A ideia não é a de delinear uma imagem de criança como mais lúdica, imaginativa e interrogadora do que ela é. O ponto a que quero chegar é o da fundamental necessidade de olharmos, escutarmos com interesse genuíno, com cuidado, com maravilhamento as *produções da imaginação poética das crianças* em todas as linguagens, incluindo a imaginação poética e o prazer, o modo de conhecer das crianças ao exercitá-la. Acredito, sim, que quanto mais soubermos dialogar com as crianças, escutá-las pelas vias da linguagem simbólica da arte, por exemplo, estaremos caminhando na direção de exercitarmos uma relação mais verdadeira com elas.

## **ODISSEIA-OUTROS OLHARES SOBRE AS PRODUÇÕES DA IMAGINAÇÃO POÉTICA DAS CRIANÇAS NA LINGUAGEM DO DESENHO**

Concordo com Edmir Perotti (1980 *apud* HELD, 1980, p.10), ao afirmar que “o imaginário não é alienação. Antes, é meio que possibilita a revelação do real; é método [...] e não atitude”. Do mesmo modo, estou de acordo com William Blake ao dizer que “a imaginação não é um estado. É toda a existência humana” (1976 *apud* HELD, 1980, p.19), portanto, a existência das crianças. Coaduna-se a estes pensamentos a compreensão de que o desenhar infantil não é frívolo imaginar. É uma atitude, um modo de ser das crianças na direção de oferecer ao mundo uma visão – um lampejo – do impossível para chegar ao verdadeiro. O desenho “[...] é um traço, um testemunho [...]. É como uma janela aberta para uma terra incógnita, um continente perdido onde moramos há muito tempo e que é domínio de seres muito enigmáticos: as crianças” (ARFOUILLOUX, 1976, p. 12). Ao mesmo tempo, para as crianças, assim como para os adultos que ainda desenhavam, podemos ter a seguinte visão do gesto, do ritual de desenhar:

Desenhar é desenhar-se!

É autofundar-se;  
é transformar-se: é transformar-se social e pluridimensionalmente.  
Desenhar vai além da relação papel lápis:  
é além de um nome e de uma denominação.  
Desenhar é performance visual, não adestramento.  
Desenhar é edificar singularidades, afetar os outros e se deixar afetar (FRANGE, 1995)<sup>6</sup>.

Assumindo a concepção de desenho presente na citação anterior, solicitei às crianças, com idades entre cinco e seis anos, e participantes da pesquisa de mestrado, a criação de um desenho considerando a seguinte questão: como seria a creche que você gostaria de ter?<sup>7</sup> Assim, na instauração de um tempo-espço para imaginar-desenhar-autofundar-se, as crianças se lançaram numa odisseia, corajosamente enfrentam o desafio de imaginarem a creche que gostariam de ter.

Desenhar, fazer um trabalho de arte com lápis sobre o papel, ou Desenhar-Transcendendo lápis e papéis é abraçar impermanências; é tornar temas visíveis dentre seus esconderijos. A imagem visual pode 'dizer' o que não pode ser falado e do que não pode ser falado (FRANGE, 1995, p. 54).

Não é a creche dos(as) arquitetos(as), dos(as) políticos(as), dos(as) agentes de saúde, dos(as) pedagogos(as), dos(as) artistas, dos poetas (poetisas); nem mesmo é a creche de *Patrícia* (KING, 2008) e todos aqueles seres maravilhosos que habitam sua cabeça. É a creche de cada criança naquele coletivo, com suas experiências no mundo, com suas vivências cotidianas, naquela específica instituição pública de educação infantil; são imagens sonhadas por crianças de um contexto educativo específico.

Os desenhos de ontem (criados no ano de 2000) ainda repercutem em mim, inspiram-me a questionar as instituições educativas que a sociedade, os(as) gestores(as) e os(as) arquitetos(as) concebem para elas. Reverberam em mim, pois são imagens poéticas que afirmam o 'espírito', o enigma de uma infância vivida oito horas diárias na creche, cinco dias da semana. Os desenhos me tomam por inteira (BACHELARD, 2003, p.07), sendo inevitável, ao olhar, hoje, para eles, para as falas das crianças-autoras sobre o que desenharam, acabar por não ampliar, aprofundar as minhas indagações sobre os mesmos; ampliar as possibilidades de interpretação destes e de me relacionar novamente com tal produção. Assim, trago para este texto quatro dos 20 desenhos presentes no texto final da minha dissertação (OLIVEIRA, 2001, p.84-144). Os desenhos foram criados a partir da seguinte temática por mim elegida: "A creche que eu queria ter" (OLIVEIRA, 2001, p.85). Os desenhos que trago aqui foram

---

<sup>6</sup> Esta citação é composta por frases coletadas ao longo da obra de Lucimar Bello Frange (1995), sendo estas todas de sua autoria.

<sup>7</sup> O detalhamento da contextualização sociocultural das crianças é encontrado em Oliveira (2001 p.34-72).

criados por Johnattan (cinco anos de idade), Erick (seis anos), Jéssica (cinco anos de idade) e Carolina (cinco anos de idade). Sobre estes desenhos, *ensaio* outros percursos investigativos; *ensaio* outro diálogo com a infância, com a criação poética das crianças<sup>8</sup>.

Figura 1: Desenho de Johnattan (cinco anos de idade), com giz de cera, caneta hidrocor e papel A4



Fonte: OLIVEIRA, 2001, p.93

Inicialmente, é preciso dizer que, ao longo da pesquisa de campo na creche, realizada no ano 2000, não identifiquei em nenhum outro desenho criado por Johnattan, autor do desenho n.1 – seja livre ou orientado diretamente pela professora do grupo – a presença de redes. Assim, considero esta imagem como nova, abrindo espaço para um novo mundo de Johnattan e sua infância na creche, ou melhor, na creche por ele sonhada.

Uma árvore, grande, frondosa, uma árvore com duas redes para deitar convida meu olhar curioso-investigativo para 'fruir', indagar, cuidadosamente, o desenho de Johnattan. Não vejo raízes, a vida subterrânea da árvore. Em contraposição, vejo seu tronco forte emergindo imponente em direção ao céu. Uma árvore com um tronco largo e capaz de sustentar não apenas uma, mas duas redes, pressupõe raízes profundas e saudáveis. *As redes foram desenhadas no limite da copa da árvore e o céu.* Nitidamente,

---

<sup>8</sup> A análise dos desenhos construída aqui, de modo algum invalida aquela presente na dissertação por mim publicada em 2001. O confronto de análises sobre o mesmo material, realizada pelo mesmo investigador é salutar, é necessária. Para mim, constitui-se no exercício da autovigilância sobre o meu pensar, a "perpétua confrontação" com as minhas crenças. Sem falar, é claro, da indispensável confrontação – com a publicação das análises – com as crenças, com os referenciais teóricos de outros investigadores(as).

podemos ver que Johnattan desenhou dois sujeitos *com sorrisos largos*, deitados nas redes, quem sabe ele e um dos seus amigos da creche. É uma árvore que sustenta não somente as redes, mas nelas, no seu embalo, acolhe a(s) crianças sonhadoras, felizes. Uma árvore cercada por flores multicores.

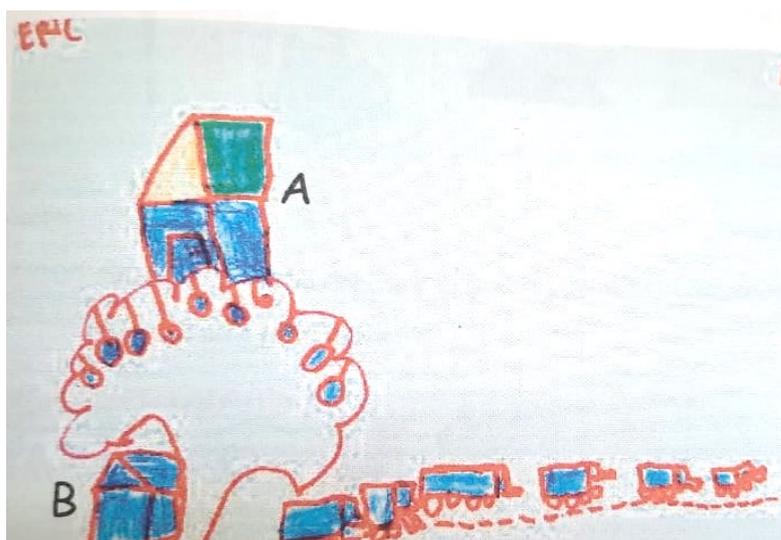
Na cultura brasileira, a rede, hoje, aparece do Oiapoque ao Chuí, e não somente as casas as possuem, mas também algumas instituições de educação infantil, em especial, nos berçários. Nas instituições de educação infantil que possuem redes e quando as crianças um pouco maiores a elas têm acesso, transformam-na num brinquedo fascinante. Quem não brincou ou desejou brincar em uma rede? Lembro-me da minha infância, na qual, sozinha ou acompanhada da minha irmã mais nova, a rede 'se transformava' num barco em meio a uma tempestade marítima, com ondas gigantescas; transformava-se rapidamente em balanço, carro, esconderijo e cavalo. Também gostava de escalá-la, chegar até o gancho que a prendia na parede, era a conquista do plano aéreo, da altura, um ato de coragem. Tendo duas redes instaladas no mesmo espaço, também serviam de casa: nossas casas-voadoras! Infelizmente não me recordo das raízes imagéticas dessa casa-voadora, mas na rede colocávamos bonecas, panelinhas, bichinhos de plástico, cordas etcetera e tal<sup>9</sup>.

Será que as redes desenhadas por Johnattan poderiam ser imaginadas por ele como casas na árvore? Não tenho esta resposta do autor, mas recordando-me de Johnattan, atrevo-me a dizer que sim. Então, essas seriam "moradas de imensidade. As paredes tiraram férias. Em tais casas, curamos a claustrofobia. Há horas em que é salutar ir habitá-las", conclui Bachelard (2003, p. 67).

---

<sup>9</sup>Atualmente, muitas crianças têm pelo menos uma imagem de casa-voadora compondo seus repertórios imagéticos. Refiro-me à casa do personagem Carl Fredericksen. Um velho mal-humorado que enche milhares de balões e os prende em sua casa, fazendo com que ela levante voo em direção a uma floresta na América do Sul. Entretanto, inicialmente sem perceber, carrega consigo o que para ele seria seu pior pesadelo: Russel, um garoto de 8 anos de idade. Refiro-me aqui ao desenho animado intitulado: *Up – Altas Aventuras* (PIXAR, 2009).

Figura 2: Desenho de Erick (seis anos de idade), com giz de cera, caneta hidrocor e papel A4



Fonte: (OLIVEIRA, 2001, p.93).

O desenho de Erick, sem dúvida, traz os sonhos da casa na árvore. Uma árvore novamente frondosa, plena de frutos e que abriga, em sua sombra, segundo ele, a creche. A partir desta consideração, é possível adentrar nas reflexões sobre os devaneios da casa, nos quais existe uma cosmicidade (BACHELARD, 2003).

A imagem dessas casas que integram o vento, que aspiram a uma leveza aérea, que abrigam na árvore de seu verossímil crescimento um ninho prestes a voar, tal imagem pode ser rejeitada por um espírito positivo, realista. Mas para uma tese geral sobre imaginação, ela é valiosa porque tocada, sem que provavelmente o poeta saiba [ou os autores dos desenhos, neste caso], pelo apelo dos contrários que dinamizam os grandes arquétipos. Erich Neumann [...], mostrou que todo ser imensamente terrestre – e a casa é um ser intensamente terrestre – registra apesar disso os apelos de um mundo aéreo, de um mundo celeste. A casa bem enraíza gosta de ter uma ramificação sensível ao vento, um sótão que tem barulhos de folhagem (BACHELARD, 2003, p. 67).

Qual de nós não possui uma árvore especial, guardada nas experiências da infância? Uma árvore amiga, aquela para a qual contamos intimidades, para a qual fizemos confissões reservadas em confiança sobre nossas paixões, medos ou estratégias de vingança. Qual a criança – e mesmo adulto – que não se maravilha com uma casa na árvore? Quem algum dia não buscou se aventurar pelos galhos – quem sabe os mais altos – de uma árvore? A árvore é complexa e desafiadora, como aponta Held (1980, p.82), pois: “enquanto ninho, é abrigo é o redondo. Mas é também a verticalidade, uma forma de apuro, a aspiração, o apelo do céu e das nuvens”. Dominar a escalada vertical da árvore, dominar a vertigem da altura é um feito heroico para as crianças.

Figura 3: Desenho de Jéssica (cinco anos de idade), com giz de cera, caneta hidrocor e papel A4



Fonte: (OLIVEIRA, 2001, p.88).

A creche desenhada por Jéssica deveria ser, nas suas palavras e imagem, “igual a apartamento” (OLIVEIRA, 2001, p. 88). Novamente, as alturas, a ascensão. Ela não deseja que seja construído um edifício e nele instalada uma creche. Isso seria, a meu ver, uma interpretação reducionista do seu devaneio. Jéssica desenha-se no último andar e, de lá, pode ter uma visão do mundo ao seu redor. Visão muito diversa daquela que, na época, lhe era possível, considerando a composição arquitetônica da creche na qual estava. Ver as coisas do alto, como os pássaros. Aliás, pássaros não faltam no desenho desta menina. É mesmo um bando em revoada.

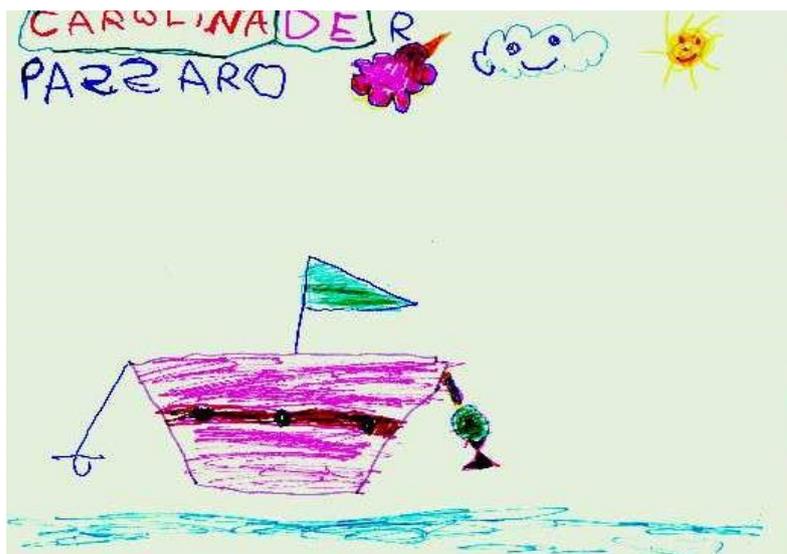
Jéssica não se atribui o poder do voo, mas sabemos, pelos estudos bacheardianos (BACHELARD, 2001a, p. 21), que é sobre o tema dos sonhos de voo que “se acumulam o amor e suas imagens”<sup>10</sup>. Nota-se que no desenho de Jéssica há o predomínio da cor rosa e vermelha; cores culturalmente associadas à temática do amor<sup>11</sup>. Juntamente com os pássaros cor de rosa, no alto, à direita da folha, a menina escreve seu nome no céu e o emoldura com o desenho de vários corações vermelhos. Pássaros, imagens da alma livre, do amor que enlaça a menina (ou pelo menos deveria) – o seu nome. Qual seria a nossa capacidade de identificar, de colher o amor das crianças e dar-lhes amor, em especial, àqueles expressos em seus desenhos, mesmo que não contemplem

<sup>10</sup> Entre as imagens mais recorrentes nas artes plásticas sobre o encontro amoroso, o estar apaixonado associados ao voo, estão as obras do artista bielorusso, de origem hebraica, Marc Chagal (1887-1985).

<sup>11</sup> Posso garantir que havia uma gama considerável de cores, entre os lápis de cera e as canetas hidrocor, a disposição de Jéssica. Assim, o uso da cor rosa e da cor vermelha pela menina, não decorre da ausência de outras cores.

corações cor de rosa? Como a creche lida com a dimensão dos sonhos de liberdade na infância? Também não posso deixar de pontuar que os pássaros desenhados por Jéssica nos oferecem, infelizmente, sinais da incorporação de uma imagem estereotipada de pássaro. Seu desenho denuncia o adestramento da mão sonhadora; anuncia um possível caminho de definhamento da liberdade de criação, da imaginação poética, do autofundar-se na linguagem do desenho.

Figura 4: Desenho de Carolina (cinco anos de idade), com giz de cera, caneta hidrocor e papel A4



Fonte: (OLIVEIRA, 2001, p.95).

Carolina nos apresenta o desenho de barco ancorado, com uma bandeira flamejante, que se destaca na totalidade da paisagem desenhada. A água, o meio líquido, nos conduz, ao mesmo tempo, à segurança do ventre materno e para a aventura, aos perigos e às glórias de uma odisseia. Moramos numa ilha, Florianópolis, um “pedacinho de terra, perdido no mar”, dizia o poeta Zininho<sup>12</sup>. Como, então, não falar de barcos, mares e ilhas? Se o mar aberto é, sobretudo, perigo, “mas perigo desejado, a ilha, elemento fixo, estável, representa a segurança, o que protege a criança, que a isola também das importunações [...]” (HELD, 1980, p.81). Carolina não desenha a ilha, mas o barco e o mar. Indica, nitidamente, à esquerda da embarcação, que a mesma possui uma âncora. Um barco estável, porque desenha uma linha reta, tensa, ligando a âncora do barco ao fundo mar. Mas não estaria ele(s) – o barco e a criança – também pronto(s) para zarpar? O destino do barco é o navegar! Quem sabe ela sairia em busca de uma ilha desconhecida (SARAMAGO, 1998), afinal de contas,

<sup>12</sup> Hino de Florianópolis. Disponível em: <http://www.guiafloripa.com.br/cidade/informacoes-gerais-sobre-florianopolis/hino-de-florianopolis> Acesso em: 20/09/2018.

“nos mapas só estão as ilhas conhecidas” (SARAMAGO,1998, p.17). Estas ilhas, as conhecidas, só interessam ao rei (SARAMAGO, 1998). Aos capitães – a criança autora sonhadora, criadora de poéticas –, interessa as ilhas desconhecidas.

Laços e afinidades múltiplas unem a ilha, a casa, o barco e a árvore: o barco é uma ilha flutuante. Se a Ilha e a água encarnam toda a dialética do perigo e da proteção, o barco reúne ambos [...]. Se pensarmos [...] em alguns episódios das Viagens de Gulliver, vamos observar que as ilhas encontradas pelo herói na viagem entre os Houyhnhms são ilhas *flutuantes*. Como o barco, representam, por si só, esta dialética perigo-proteção: uma ilha, sim, mas que se movimenta. A baleia de *Pinóquio*, parente longínqua da de Jonas [...] é também uma ilha flutuante. Ou melhor, uma ilha flutuante e viva (HELD, 1980, p. 82, grifos da autora).

E os adultos onde estão? Nos desenhos coletados entre as crianças eles não apareceram de forma explícita. Talvez estivessem entre as ‘pessoas’, como disse Jéssica ao falar de seu desenho, mas nada certo. Estou inclinada a dizer que as crianças não desejam uma creche sem adultos e fazer dela uma ‘Terra do Nunca’, como na história de Peter Pan. Para crescer, precisam da mediação dos adultos; do amor que podemos lhes ofertar; da proteção, do cuidado, da educação que lhes é de direito. Desejam que lhes *ofertemos substratos poderosos para a expansão e o fortalecimento de seus processos imaginativos*. Os desenhos deixam espaços abertos para a presença dos adultos; para que possamos dialogar com as crianças, não mais pela força dos nossos poderes autoritários, das nossas verdades inabaláveis sobre elas, mas pelas vias do imaginário.

Diante do exposto, indago: como olhamos para os desenhos das crianças na creche? Há diferença no modo como eu – pesquisador(a) ou professor(ra) – olho, trato os desenhos infantis realizados por uma ‘orientação’ do adulto e aqueles tidos como ‘livres’? Por quê? Como? Quando? Por acaso considero os processos imaginativos que os geram, de maior ou menor importância e, por isso, atribuo maior ou menor atenção a eles? Quantos e quais desenhos as crianças desejam compartilhar conosco? Será que nós – como os adultos da história de *Patrícia* (KING, 2008) – estamos ocupados demais para saber da imaginação poética das crianças? Qual a nossa capacidade de dialogar com as imagens presentes no desenho da criança sonhadora? Temos uma ou *várias chaves de leitura*, de diálogo? Ao observar os desenhos infantis emergentes no cotidiano da creche, seguimos na confirmação da ‘nossa verdade’, partindo do possível ao real fabricado? Ou estamos disponíveis para o impossível da infância?

Gostaria de finalizar expressando que tive muitos pesquisadores(as), professores(as) e crianças que foram de extrema e infinitamente generosidade para

comigo ao longo destes anos, contribuindo para com a minha formação: acadêmica, na docência, como intencionista universitária e como pesquisadora. Todos(as) foram tolerantes com meus erros e com as minhas ignorâncias, oferecendo seus largos sorrisos, saberes e conhecimentos. No percurso inicial da minha formação como pesquisadora da infância, foi imprescindível a acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) ou Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de zero a seis anos (NEE0a6), como dizíamos há 17 (dezessete) anos atrás. Do início desta formação (até os dias de hoje), foram dias, noites e madrugadas contraditórias: do prazer de conhecer à exaustão física de conhecer. Quanto detestei e amei, ao mesmo tempo, artigos, livros, horas de vídeo registrando o cotidiano das crianças na creche, a quantidade de fotografias realizadas e os mais de 60 desenhos que me foram entregues pelas crianças na pesquisa de campo. Porém, sempre contei com o constante respeito para com meus processos imaginativos, *fui agraciada* pela generosidade, incentivo, conhecimento e autoridade da minha professora orientadora no mestrado: a Dra. Ana Beatriz Cerisara (in memoriam), para mim, a Bea. A Bea minha eterna admiração e gratidão por saber guiar e desafiar-me com segurança. Gratidão pelas lições da pesquisa e de vida, pela amizade, pelas risadas. Bea, gratidão pela odisseia que juntas criamos e experienciamos!

## REFERÊNCIAS

- ARFOUILLOUX, Jean Claude. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2001, p.119-138.
- EGAN, Kieran. Começar como o que o aluno conhece ou com o que o aluno pode imaginar? *In: Revista de Ciências Humanas.* Universidade do Extremo Sul Catarinense. V.10, n.2 (2004) – Criciúma: FUCRI/UNESC, 2004, p.19-25.
- FIGA, María Esperanza. As outras crianças. *In: LAROSSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (Orgs.) Imagens do Outro.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.87-114.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**. As crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

KINDERSLEY, Barnabas e KINDERSLEY, Anabel. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática/UNICEF, 1996.

KING, Stephen Michael. **Patrícia**. São Paulo: Brinque-book, 2008.

LAROSSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LAROSSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (Orgs.) **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.67-86.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. "Entender o Outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma Criança". Reflexões em Torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2002, p.181-204.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar das crianças. 2001. Dissertação (Dissertação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino maluquinho**. São Paulo: Editora: melhoramentos, 1994.

SALGADO, Sebastião. **Retratos do Êxodo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2002, p.09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2002.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **"Mas eu não falo a língua deles!"**: relações sociais dos bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Dissertação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Maurício Roberto da. Entre a visibilidade e a banalização: a celebração da infância no mundo ou um festival mercadológico do The United Collores of Benetton. **Revista Proposições**, vol.8, n. 1, v.22, 1997, p.61-66.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A imaginação da criança e do adolescente. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009, p.43-53.

## NOTAS

**ODISSEIA(S): PESQUISA(S), CRIANÇA(S)/INFÂNCIA(S), IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Odyssey(s): Research(es), Children / Childhood(s), Imagination and Childhood Education

**Alessandra Mara Rotta de Oliveira**  
Departamento de Metodologia de Ensino  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis, Brasil  
[alerotta1@gmail.com](mailto:alerotta1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8590-5180>

## ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Apeninos, n.76 / apto. 206. CEP 88037620. Florianópolis, SC. Brasil

## AGRADECIMENTOS

A amiga, professora e pesquisadora Rosa Batista, pela primeira leitura, o olhar preciso e valioso que contribuíram com a escrita do manuscrito aqui apresentado.

À amiga Maria Goretti Bunn Zomer, pelo incentivo, pelo suporte emocional e afetivo, que possibilitaram a construção e finalização da escrita do texto.

Às crianças que com suas brincadeiras e desenhos plenos de imaginação, de vida, fascinavam-me (e ainda o fazem), desafiavam-me a saber, a descobrir outros mundos com elas, bem como a Instituição de Educação Infantil, da rede municipal de Florianópolis (SC), que acolheu a minha pesquisa em nível de mestrado (2001).

À todos os pesquisadores e pesquisadoras, orientandos e orientandas, os bolsistas e as bolsistas que constituíram e constituem o NUPEIN, especialmente: à professora e pesquisadora Dra. Eloisa Candal Rocha, ao professor e pesquisador Dr. João Josué da Silva Filho que, juntamente com a professora e pesquisadora Dra. Ana Betriz Cerisa (*in memoriam*), fundaram o NUPEIN (UFSC) e o conduziram com muito trabalho, perseverança, paixão, pesquisas e partilhas.

À professora e pesquisadora Dra. Kátia Adair Agostinho, assim como a professora e pesquisadora Dra. Márcia Buss-Simão, que hoje conduzem o NUPEIN (UFSC), assegurando o legado acadêmico-científico de quem as sucederam, atuando com compromisso ético, político e estético na condução deste Núcleo; na construção de novas pesquisas, expansão das ações e atuações na esfera política, acadêmica e na formação inicial e continuada de professoras(es) de Educação Infantil; na construção de novos rumos, possibilidades para o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** A. M. Oliveira

**Coleta de dados:** A. M. Oliveira

**Análise de dados:** A. M. Oliveira

**Discussão dos resultados:** A. M. Oliveira

**Revisão e aprovação:** A. M. Oliveira

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

## **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

## **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 04-07-2021 – Aprovado em: 27-09-2021