

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA¹

Taynah de Brito Barra Nova*

Laêda Bezerra Machado**

Recebido: 3 jul. 2013 Aprovado: 10 set. 2013

*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - Unidade Acadêmica de Garanhuns, Pernambuco - Brasil. E-mail: taynah.nova@ig.com.br

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associado I do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com UFPE.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as representações sociais de escola das crianças em processo inicial de escolarização. A Teoria das Representações Sociais constituiu-se como referencial teórico para o estudo. Participaram 60 crianças do 1º ciclo de aprendizagem de escolas municipais de Recife-PE. O desenho foi utilizado como procedimento de coleta de dados e a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), foi a técnica que guiou a análise. Os resultados apontam que a escola é um espaço supervalorizado, promessa de melhoria da qualidade de vida. A instituição está ancorada como um local que confere os conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho, fonte de superação e reconhecimento social, mesmo com as dificuldades e limites que apresenta.

Palavras-chave: Representações sociais. Escola. Crianças.

CHILDREN IN THE INITIAL PROCESS OF SCHOOLING AND ITS SOCIAL REPRESENTATIONS OF SCHOOL

Abstract: This article aims to analyze the social representations of school children in the initial process of schooling. The Theory of Social Representations constituted as to theoretical study. 60 children participated in the 1st cycle of learning schools of Recife-PE. The drawing procedure was used as data collection and content analysis proposed by Bardin (2004), guided the analysis. The results indicate that the school is a space overvalued promise of improving the quality of life. The institution is anchored as a place that provides the knowledge required by the labor market, a source of resilience and social recognition, even with the difficulties and limitations that it presents.

Key words: Social representations. School. Children.

¹ Agência financiadora: CAPES/CNPq

LOS NIÑOS EN EL PROCESO INICIAL DE LA ESCOLARIZACIÓN Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

Resumen: El trabajo tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de escuela de los alumnos en el proceso inicial de la escolaridad. La Teoría de las Representaciones Sociales constituyó como referencial. Participaron 60 niños en el 1º ciclo de escuelas de Recife-PE. El procedimiento de diseño se utilizó como la recopilación de datos y el análisis de contenido propuesto por Bardin (2004), guió el análisis. Los resultados indican que la escuela es un espacio sobrevalorado promesa de mejorar la calidad de vida. La institución está anclado como un lugar que ofrece los conocimientos que requiere el mercado laboral, una fuente de resistencia y reconocimiento social, a pesar de las dificultades y limitaciones que presenta.

Palabras-clave: Representaciones sociales. Escuela. Niños.

INTRODUÇÃO

Entende-se que uma série de mudanças vivenciadas nas últimas décadas como: maiores exigências do mundo social e do trabalho; multiplicação de políticas públicas que procuram garantir o acesso e permanência da população na escola; ênfase na formação dos professores e difusão de teorias pedagógicas mais identificadas com a realidade sociocultural dos estudantes interferiram na construção de representações sociais dos sujeitos para com a instituição escolar. Este artigo aborda as representações sociais de escola construídas por crianças em processo inicial de escolarização.

A proposta de analisar essas representações torna-se relevante, pois foca um dos principais atores escolares: a criança. Ela que tantas vezes tem suas concepções, desejos e intenções tidas como infundados, além de ser, em alguns casos, considerada desinteressada para com a aprendizagem e incapaz de falar sobre seus próprios pensamentos e vontades. O estudo mostra como os sentidos atribuídos à escola pelas crianças orientam suas práticas, relações com o saber, professores, bem como suas perspectivas de futuro. Os resultados da investigação apresentados permitem lançar outro olhar sobre a escola, da parte de quem usufrui diretamente dos seus serviços, isto é, a criança em processo inicial de escolarização.

Conforme afirma André (2008), é importante que os trabalhos que tomam a escola como objeto de estudo abandonem a visão da instituição como algo estático, produtora de um cotidiano repetitivo e disforme e passem considerá-la como espaço social em que se produzem e reelaboram conhecimentos, valores e significados. Para captar este dinamismo, a autora sugere que se investigue a escola através de quatro dimensões: a dimensão organizacional, que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar (toda a rede de

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

relações que se forma e transforma no cotidiano); a dimensão instrucional ou pedagógica, que abrange as situações de ensino; a dimensão sociopolítica, referente aos determinantes macroestruturais (as políticas educacionais), e a dimensão subjetiva, relacionada à história de cada sujeito e suas formas de pensar a realidade. A pesquisa que deu origem a este artigo vincula-se à dimensão subjetiva da escola, uma vez que focaliza as representações sociais de escola das crianças em processo inicial de escolarização. Essas representações sociais foram analisadas a partir de desenhos produzidos sobre a escola.

As representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades na tentativa de compreendê-las. Um saber prático decorrente da experiência que orienta as condutas e comportamentos dos sujeitos. Nas representações estão incluídos valores, imagens, desejos, expectativas, e crenças. Ao focalizar as representações sociais de escola construídas por crianças, admite-se estar contribuindo para pensar e compreender a dimensão subjetiva de escola.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, que investigou como o conhecimento de senso comum é produzido, preocupando-se em analisar seu impacto nas práticas sociais. Em seu estudo pioneiro, “*La Psychanalyse, son image, son public*”, Moscovici (1978) estava ciente da disseminação de informações acerca da Psicanálise no território francês devido ao período pós-guerra. Verificou que a linguagem dos parisienses, pertencentes aos diversos estratos sociais, estava repleta de palavras e expressões originadas da Psicanálise, tais como: *complexo, repressão, infância, sexualidade, sonho e ato falho*. Constatou que, além de utilizá-las nas conversações, as pessoas passavam a empregá-las nas interpretações de situações, formulando opiniões sobre sua própria forma de ser e agir, e até mesmo para avaliar o comportamento de familiares ou pessoas próximas. Propôs, então, se aproximar da forma como um conhecimento científico penetra no pensamento popular, partindo da compreensão de como a Psicanálise, enquanto ciência, era apreendida por diversas camadas da população parisiense.

Moscovici (2003) reconhece o potencial das representações e suas influências na conduta social. Ressalta que, por não serem estáticas, as representações sociais acompanham o movimento das sociedades e suas complexificações. “As representações sociais perdem, então, o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem,

de certo modo, um fenômeno concreto e observável” (p. 202). Desta forma, não se trata de simples reprodução, como propunha o conceito das representações coletivas, já que os indivíduos não são apenas processadores de informações, mas pensadores ativos, sábios amadores. Desta maneira, como afirma Duveen (2003), o passo inicial de Moscovici para a elaboração da Teoria das Representações Sociais foi considerar as representações como fenômeno, atribuindo-lhes mais dinamicidade, já que elas acompanham o ritmo complexo das sociedades modernas.

Para Moscovici (2003), a sociedade contemporânea convive com dois universos de pensamento: o universo reificado e o universo consensual. O universo reificado abarcaria o saber veiculado pela ciência, caracterizado como objetivo e sistemático. O conhecimento desse universo destaca-se pelo distanciamento, autoridade, separação e busca de explicações objetivas, imparciais que independem das pessoas. Sua lógica é organizada das premissas à conclusão. Por outro lado, o universo consensual é uma memória coletiva, consenso negociado que se apóia em valores que orientam sua lógica e seus objetivos. Ele considera a sociedade como um grupo de pessoas que são iguais e livres, capazes de “agir como ‘amadores’ responsáveis, ou como ‘observadores curiosos’ nas ‘frases feitas’ e chavões do último século” (MOSCOVICI, 2003, p. 50). As conversações traçadas entre as pessoas simples, dentro do universo consensual, expressariam suas opiniões, revelariam seus pontos de vistas e, com o passar do tempo, criariam uma base comum de significados entre seus praticantes.

As representações sociais constituem “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978 p. 26). Percebemos então o caráter prático das representações, que, enquanto sistemas de interpretação, orientam as relações das pessoas com o mundo e os outros, passam a reger as condutas e as comunicações sociais. O autor afirma haver uma relação particular entre sistemas de comunicação e as representações sociais, já que estas possuem um caráter circulante e móvel, que se renova nas conversações do cotidiano. De acordo com Bonfim e Almeida (1991), os especialistas (jornalistas, cientistas, técnicos e políticos), aptos formadores de representações sociais, podem ser responsáveis pela estruturação de sistemas de comunicação que objetivam difundir, propagar determinados objetos e informações provocando a criação de representações.

A consolidação da Teoria das Representações Sociais no campo científico, a partir do trabalho de Moscovici, foi reforçada com o surgimento de adeptos, estudos e pesquisas sobre

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

os mais diversos temas e áreas do saber em diferentes lugares. Essa profusão de trabalhos possibilitou um refinamento da teoria em termos teórico-conceituais, além de contribuir para discutir e aperfeiçoar os métodos e atualizar seus relacionamentos potenciais com outras abordagens. Desse movimento surgiram abordagens complementares que focam aspectos distintos das representações sociais e que se mostram compatíveis com a abordagem inaugural de Moscovici, ou, como caracteriza Sá (1998), com a “Grande Teoria”. Podemos hoje nos referir a três abordagens no campo das representações sociais: estrutural; societal e culturalista.

A abordagem estrutural, que tem como representante maior Jean Claude Abric, e é considerada como Teoria complementar à “Grande Teoria”, desenvolvida pelo grupo de Midi em Aix-Provence. Ela valoriza o estudo do conteúdo e estrutura das representações sociais. Embora menos utilizada no Brasil, a abordagem societal foi desenvolvida por Doise e o grupo de Genebra, e articula as representações sociais à perspectiva sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. A perspectiva mais antropológica ou culturalista é liderada por Denise Jodelet, em Paris. Esta mantém um forte vínculo às contribuições das premissas formuladas por Moscovici, legitimando o senso comum como determinante para a compreensão de mundo. Esta abordagem dá ênfase aos processos formativos das representações sociais: a objetivação e a ancoragem e, portanto, a natureza do seu objeto de estudo é dinâmica, processual e subjetiva.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são “um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). De acordo com a autora, as pessoas necessitam se informar sobre o mundo que as cerca, além de precisar se ajustar a ele, saber como nele se comportar, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam. Para Jodelet, este seria o motivo pelo qual as representações são criadas. Este artigo se apoia na abordagem processual, que se diferencia das outras abordagens complementares por se concentrar na identificação e análise dos processos de formação das representações sociais, além de defender uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação.

Ressalta-se que a transformação de ideias estranhas em conhecidas é função das representações sociais e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, imprescindíveis para a sua construção: a ancoragem e a objetivação. A objetivação é o processo pelo qual os conceitos tornam-se materiais, ou seja, as noções

abstratas tornam-se imagens, correspondendo, assim, coisas às palavras. Para Moscovici (2003), ela se caracteriza como a domesticação do estranho e tem como finalidade transformar algo abstrato em quase concreto, tornando o que antes era mental em algo quase tangível. Segundo Bonfin e Almeida (1991), o processo de objetivação ocorre quando há a concretização ou materialização de um objeto abstrato a ser representado; quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Assim, ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente, como ressalta Moscovici (2003), objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível.

A ancoragem amarra as ideias e os sentidos que nos são estranhos às categorias e imagens que já nos são comuns, trazendo-as assim para um contexto conhecido. O estranho e perturbador são introduzidos em um sistema particular de categorias que já são familiares ao indivíduo, e aos quais ele julga serem apropriados para tal relação. Ao fazer a introdução deste novo elemento à categoria já existente, ele passa a ser reajustado para que se enquadre no paradigma que rege tal categoria, além de adquirir as características pertencentes a ela. Ou seja, tanto o novo elemento como a categoria a qual ele se filia transformam-se (reelaboram, reinventam) mutuamente, trocando características e se aproximando, conforme o indivíduo considere adequado. Assim, ancorar constitui-se em trazer o novo para o familiar. “É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). É através desse processo que o significante se transforma em signo e o objeto é representado. Como afirma Jodelet (2001, p. 20): “a ancoragem dá-se pela integração cognitiva do objeto representando, ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc.; a um sistema de pensamento social preexistente e as transformações implicadas”. O processo pode ser tomado como a incorporação do estranho à malha de saberes já existentes, a ancoragem, por sua vez, corresponde a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 96).

Na tentativa de tornar o não-familiar conhecido, o sujeito utiliza, quase que simultaneamente, dois sistemas interdependentes que ocorrem durante a ancoragem: a classificação e a nomeação. É através destes sistemas que a resistência imposta pelo desconhecido é superada, ao passo que no momento em que o indivíduo se torna apto a falar sobre algo, julgá-lo e comunicá-lo, ele se aproxima do novo e torna-se capaz de representá-lo.

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

A educação tem sido um campo em que a teoria vem sendo utilizada de modo privilegiado. Em diferentes eventos científicos, periódicos, teses e dissertações, é crescente o número de trabalhos que se orientam pela teoria. A pesquisa educacional, ao adotar os seus pressupostos, reforça que as interações educativas não ocorrem num vazio social e valoriza os processos simbólicos, os sistemas de referência que os atores sociais utilizam para classificar pessoas ou grupos, interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana e dinâmica dos processos educacionais. A teoria se apresenta, portanto, como um novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e centra sua atenção nos significados atribuídos às situações de ensino por seus interlocutores buscando explicações para as suas condutas. Para este trabalho a teoria revelou-se valiosa, permitindo-nos, através de desenhos e depoimentos, identificar as representações sociais de escola das crianças no início de sua escolarização.

Ainda é pequeno o espaço dado às crianças nas produções acadêmicas, entretanto, tem sido crescente o número de pesquisas situadas nos campos das Ciências Sociais e Humanas que têm abordado a infância como categoria social e passam a compreender a criança como ator social. Estes estudos dão destaque às suas formas de sociabilidade e contribuem para a constituição de uma produção transdisciplinar de pesquisas acerca da infância e para a emergência de estudos que tomem as crianças como sujeitos ativos na vida social, dentre elas destacamos Almeida (2009), Campos (2008), Delgado e Müller (2005), Gobbi (2009), Sarmiento e Cerizara (2003) e Pinto e Sarmiento (1997).

Delgado e Müller (2005) afirmam que na produção brasileira sobre as crianças e suas culturas ainda não há uma tradição de estudos que tratem delas por elas próprias. De acordo com as autoras, uma justificativa para a forma como as crianças têm sido ignoradas (e tantas vezes marginalizadas) no desenvolvimento de estudos está relacionada ao processo de socialização, que toma a criança como uma consumidora da cultura estabelecida pelo adulto, restando a ela adaptar-se para internalizar a sociedade. Porém, ressaltam que as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização, bem como as contribuições produzidas pela Sociologia da Infância, consideram que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas.

Pinto e Sarmiento (1997) também reconhecem a capacidade simbólica das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados. Os autores sinalizam que tais representações, produzidas pelas crianças, são partilhadas nas interações entre seus

pares, destacando também a necessidade de pesquisas que considerem as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre a realidade que as rodeiam. Esses elementos perfazem as características de estudos em representações sociais, perspectiva teórico-metodológica à qual nos filiamos.

METODOLOGIA

Adotamos a perspectiva qualitativa, uma vez que essa abordagem se preocupa com a captação de sentidos e significados dos objetos e eventos. Conforme Minayo (1994, p. 21), este tipo de pesquisa trabalha com o universo de aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O CAMPO EMPÍRICO E OS PARTICIPANTES

Na cidade do Recife, as escolas que integram a rede Municipal de Ensino são divididas em seis Regiões Político Administrativas (RPAs), obedecendo a divisão político geográfica da cidade. Com o objetivo de alcançarmos uma amostra que representasse de modo mais fidedigno essa diversidade da rede municipal de Recife, o campo de pesquisa foi constituído por doze (12) instituições escolares, uma em cada bairro, sendo duas por RPA. Convém dizer que, embora diversificadas, essas escolas possuíam algo em comum: estavam situadas em áreas periféricas. Apesar desse critério de aproximação, cada instituição revelou peculiaridades que influenciaram a construção de representações sociais da instituição por parte das crianças. Das doze (12) instituições escolares em que se desenvolveu o estudo, sete (07) funcionam em espaço escolar próprio e cinco (05) funcionavam em residências adaptadas. Essas últimas compartilhavam problemas comuns: salas de aula apertadas e inadequadas (algumas usavam tapumes de madeira para dividir um espaço do outro), pouca iluminação, banheiros pequenos e insuficientes para o número de alunos e falta de áreas específicas para recreação e merenda.

Ao propor analisar as representações sociais de escola das crianças, a pesquisa procurou contribuir na discussão acerca da instituição escolar através de elementos que favorecem um outro olhar sobre a ela, o da subjetividade. A escolha das crianças enquanto sujeitos da investigação exigiu alguns cuidados. Submetemos o projeto de pesquisa à análise

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), tal como recomenda a Resolução nº. 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e seguimos todos os procedimentos orientados por esse Comitê, (CEP/CCS/UFPE), incluindo apresentação da Carta de Anuência dos Locais/Instituições onde foi realizada a pesquisa, bem como apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² e solicitação de autorização dos responsáveis pela criança para realização da pesquisa. Ressaltamos que a coleta de dados só teve início mediante aprovação do projeto pelo referido Comitê (processo 200/10).

Participaram da pesquisa sessenta (60) crianças matriculadas no primeiro ciclo das escolas municipais do Recife-PE³. Foram selecionados cinco (05) alunos de cada uma das 12 escolas que se configuraram como campo da pesquisa, totalizando dez (10) alunos por RPA. Os participantes estavam na faixa entre seis (06) e onze (11) anos de idade. A maioria, trinta e cinco (35), deles se encontrava com idade entre oito (08) e nove (09) anos. A seleção dos participantes considerou inicialmente a disponibilidade do aluno, o interesse da criança em participar da pesquisa, bem como a concessão de autorização dos responsáveis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para chegar às crianças procedemos da seguinte forma: 1º) fomos às salas de aula do 1º ciclo e convidamos as crianças a participar; 2º) mediante as manifestações de interesse, registramos os nomes das crianças e partimos para a solicitação de autorização dos familiares; 3º) de posse dessas autorizações, retornávamos à sala e agendávamos com as crianças e professoras o melhor momento para conversarmos com elas. Ressaltamos que tivemos grande adesão por parte das crianças à pesquisa e que não registramos objeção por parte dos familiares em aceitar que as crianças participassem do estudo.

PROCEDIMENTO DE COLETA

Utilizou-se como instrumento de coleta o desenho. A escolha reflete a preocupação em utilizar um procedimento que, de modo menos interrogativo, favorecesse a compreensão das

² A participação das crianças foi autorizada por seus responsáveis, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O documento informava ainda que os desenhos produzidos pelos participantes e os depoimentos gravados ficariam sob responsabilidade da pesquisadora, além de assegurar que a identidade dos participantes seria preservada.

³ O Ensino Fundamental na rede municipal de Recife está dividido em: primeiro ciclo com duração de três anos, admitindo a matrícula inicial de crianças aos seis anos, e três ciclos subsequentes com duração de dois anos cada.

representações de escola das crianças. Sodré, Reis e Guttin (2007) afirmam que atividades gráficas, como o desenho, geram signos que indicam conhecimentos, interesses, valores, dificuldades, ou seja, através do desenho e das palavras as crianças podem expressar sua subjetividade. O desenho pode garantir a produção de informações mais espontâneas, além de proporcionar a emergência de elementos presentes nos valores, emoções e opiniões dos sujeitos. O desenho pode veicular elementos menos racionalizados, maiores elementos das representações sociais de um objeto. Como salienta Pereira (2009), ao desenhar a criança revela mais o que sabe sobre o objeto do que o que ela vê. Ressaltamos que a análise do desenho foi realizada considerando tanto a representação gráfica produzida, como a explicação dada pela criança à sua própria produção, o que ela expressava sobre essa produção.

Admitimos que o desenho produzido pela criança carrega bem mais significados do que o que está expresso no papel, e uma forma de acesso aos sentidos atribuídos é oferecida através de comentários do produtor sobre sua produção. Ferreira (1998) corrobora este argumento afirmando que as crianças demonstram ser mais simbolistas do que naturalistas, além de não evidenciarem preocupação com a similaridade complexa e exata, mas em externalizar seus conhecimentos acerca dos objetos sociais.

Reiteramos que a importância não incide única ou isoladamente sobre o desenho em si, mas na significação atribuída pela criança ao processo de desenhar e à sua produção. Além disso, por se tratar de uma forma de linguagem, o desenho assume papel importante no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, mostra-se relevante para estimular a criatividade e possibilita uma aproximação dos valores, emoções e opiniões das crianças.

As crianças selecionadas foram orientadas a desenhar seguindo as seguintes recomendações: desenhe: *a) o que a escola tem de mais importante; b) como a escola deveria ser e c) o que acontece com quem não frequenta a escola*. Limitamos o número máximo de dois (02) desenhos por criança e tivemos a iniciativa de solicitar que elas, ao finalizarem o desenho, comentassem sobre a sua produção.

Nas escolas onde desenvolvemos o trabalho foi sempre disponibilizado um ambiente reservado para que as crianças pudessem desenhar mais à vontade, sem outras interferências. Cabe destacar que, ao tomarem conhecimento de que iriam desenhar, as crianças demonstraram interesse e animação por essa atividade. No contato, procedeu-se do seguinte modo: conversou-se individualmente com cada criança sobre quem ela era, tempo que estudava naquela escola, se já havia estudado em outra instituição e como se sentia naquele

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

espaço. Essa conversa facilitou o relacionamento, deixando-a mais descontraída e à vontade para desenhar. Ao concluírem seus desenhos, novamente conversávamos com a criança sobre sua produção, o que queriam expressar com ela. Essas conversas foram gravadas em áudio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisaram-se os dados obtidos através dos desenhos e dos depoimentos dos participantes sobre eles seguindo as orientações de Bardin (2004) e utilizando o tema como unidade de registro. A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam em discursos extremamente diversificados. Seu objetivo consiste na manipulação de mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem explícita (BARDIN, 2004). A utilização da Análise de Conteúdo é recomendada quando se objetiva ir além dos significados imediatos, da leitura simples do real, do conteúdo manifesto e explícito. Na proposta de Bardin (2004), aplica-se à análise tanto o que é dito em entrevistas e depoimentos, escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também, a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, além de toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. Entende-se que o desenho infantil traz em si múltiplos sentidos e que o ato infantil de desenhar o mundo ao seu redor está permeado de significados sobre os objetos sociais, tornando explícita a contribuição que a Análise de Conteúdo oferece para se interpretar desenhos. É válido ressaltar que os desenhos foram analisados considerando tanto o traçado gráfico produzido, como a explicação/descrição feita pela criança a respeito de sua produção. Reitera-se que o desenho assume papel importante no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, mostra-se relevante para estimular a criatividade e possibilita uma aproximação dos valores, emoções e opiniões das crianças.

As crianças, embora vinculadas a instituições situadas em bairros diferentes, compartilharam pontos de vista semelhantes em relação à escola. Esses depoimentos foram organizados e analisados a partir de dois eixos: 1) como a escola é compreendida e 2) como a escola poderia ser.

1) Como a escola é compreendida pelas crianças

Dos desenhos elaborados pelas crianças, emergiram as seguintes categorias: a) Garantia de inclusão social, b) Caminho para o mercado de trabalho e c) Reconhecimento Social. Estes temas estão imbricados e são elementos que constituem as representações sociais de escola das crianças.

Notou-se que, na perspectiva das crianças, a escola surge como o caminho necessário para aquisição de competências, habilidades e atitudes valorizadas socialmente. Essa aquisição é reconhecida por elas como fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, que “vira as costas” para quem não adquiriu tais competências. Conforme as crianças, a escola é o local que garante o acesso ao saber valorizado pela sociedade. Estar na escola sinaliza a possibilidade concreta de ingresso no campo profissional, além da instituição se configurar como o espaço que lhes confere reconhecimento social. Estes elementos constituem um amálgama de significados, que de tão próximos, muitas vezes se confundem.

A contribuição da instituição escolar para a inclusão social dos sujeitos é recorrente nos desenhos e depoimentos das crianças. Para elas, é a escola que qualifica pessoalmente o sujeito, que passa a ser reconhecido como possuidor das competências demandadas pela sociedade. Como se visualiza nos desenhos de número 01 e 02, ao pensarem e desenharem o que era mais importante na escola, as crianças expressaram os locais voltados diretamente para o aprendizado, como a biblioteca, sala de aula e sala de informática. As explicações sobre cada desenho reforçaram os significados atribuídos à escola, bem como suas finalidades.

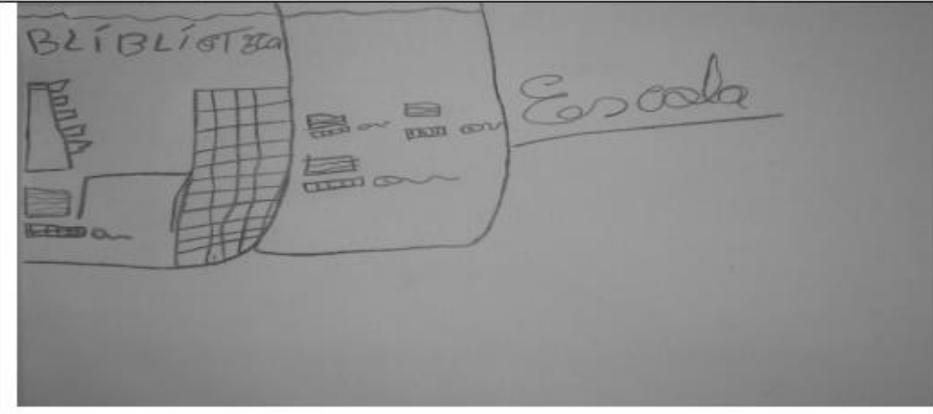
Os desenhos e comentários das crianças retratam os espaços voltados para a aprendizagem (objetos e sujeitos do ambiente escolar) e reforçam a função social assumida pela escola, qual seja: garantir o ensino, o acesso aos conhecimentos. As crianças explicitam esses conhecimentos quando destacam a leitura, escrita e informática. Além da valorização dos espaços de aprendizagens, as crianças destacaram a figura do professor como importante, considerado o responsável por fazer cumprir as responsabilidades atribuídas à escola de transmitir os conhecimentos estimular e desenvolver habilidades socialmente valorizadas.

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

Desenho 1 - Um espaço com mesas e estantes de livros (designado como Biblioteca) e outro com computadores.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.

Sujeito: (C2A, 7a/M, 2ano²)

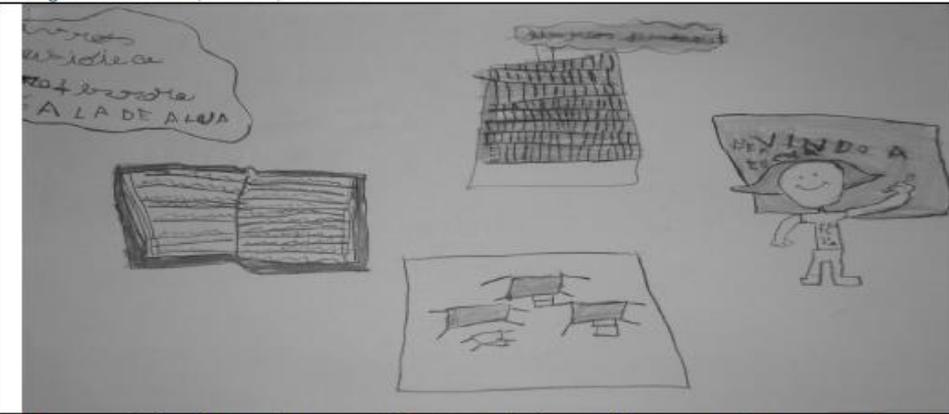


Comentário da criança: “Eu acho que é a biblioteca com as estantes e a mesa e o computador. E a sala de informática, porque lá a gente também aprende as coisas”.

Desenho 2 - Uma estante com livros, um caderno, espaço com mesas e cadeiras, uma professora à frente do quadro, e os dizeres: livros, biblioteca, professora e sala de aula.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.

Sujeito: C5B, 9a/F, 3ano



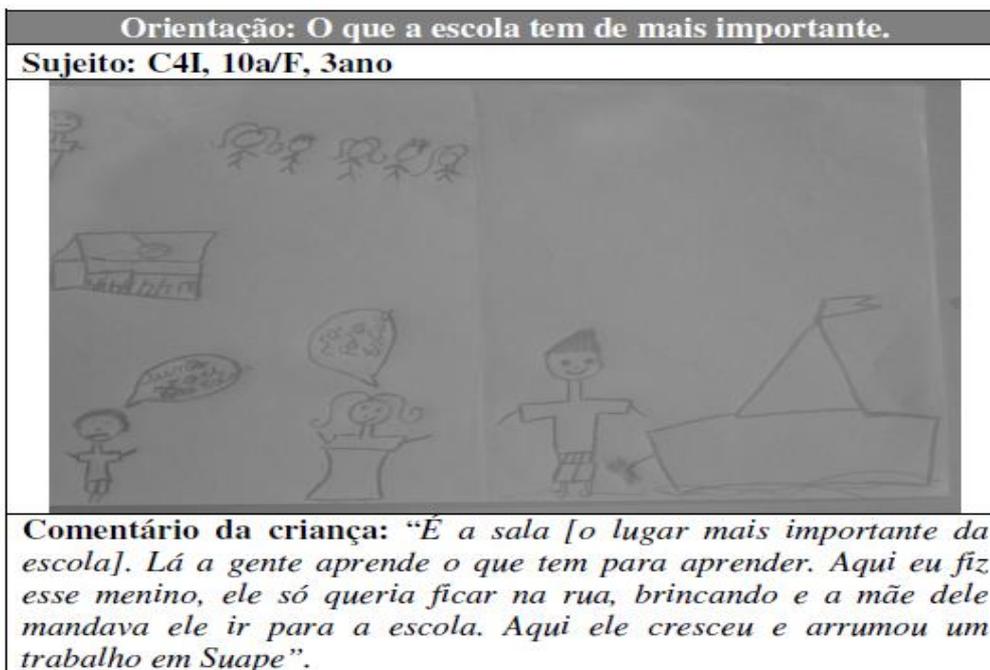
Comentário da criança: “Eu desenhei um livro, a sala, a professora e uma biblioteca. Desenhei tudo isso porque é o que é importante para as crianças aprenderem a ler, a escrever e a estudar”.

Como mostram os elementos dos desenhos acima, a escola é reconhecida pelas crianças como uma instância de saber, local destinado à aquisição de conhecimentos. A valorização da escola enquanto lugar para a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita ganha destaque nas suas descrições e desenhos. Elas admitem que, no contexto atual, o exercício de várias ocupações, por mais simples que elas sejam, está condicionado ao domínio dessas habilidades.

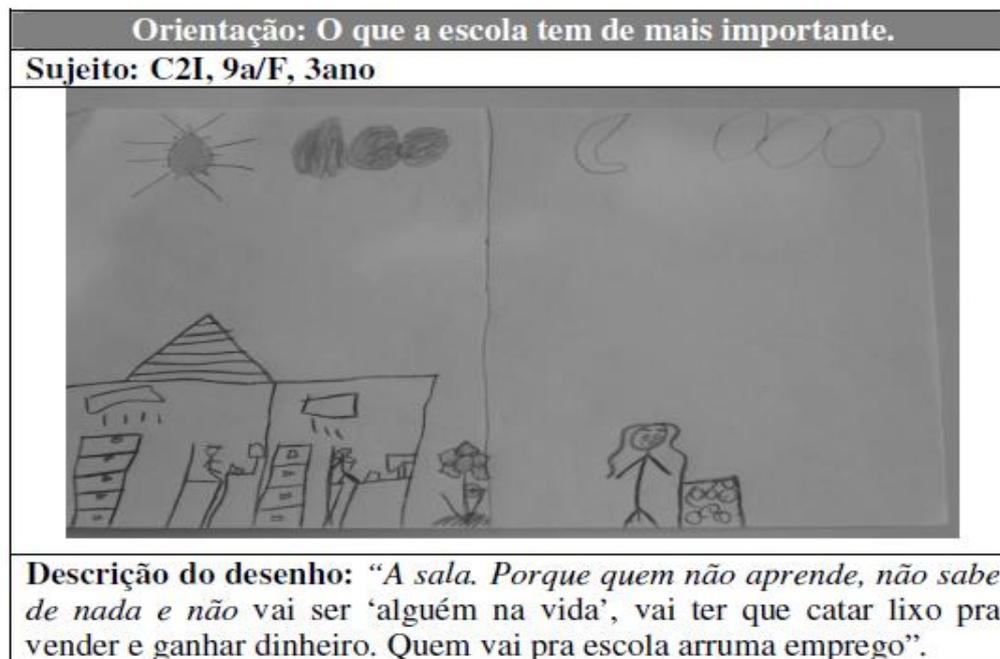
A frequência à escola como requisito para ingresso no mercado de trabalho é a segunda categoria do primeiro eixo temático. De forma geral, a relação entre a escola e o trabalho é justificada, historicamente, pelas cobranças do mercado cada vez mais exigente. Nesta perspectiva, a relação escola/trabalho se estreita, uma vez que a instituição é “um local de aquisição dos saberes essenciais à aquisição de habilidades para o mercado de trabalho” (LINS; SANTIAGO, 2001, p. 426). A escola assume um papel instrumental, pelo menos é assim que as crianças têm compreendido. Conforme afirmaram, a instituição escolar constitui o espaço que lhes ensina habilidades e saberes necessários para a aquisição de uma profissão. Isto fica evidente ao revelarem a esperança que depositam na escola como uma via direta para a conquista de um emprego. A escola ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada para o acesso ao emprego, ao mercado de trabalho. Entretanto, as crianças não almejam qualquer emprego, mas o que lhes garanta status social. Como convivem com pessoas que trabalham no mercado informal, por exemplo, acabam incorporando o significado dessa condição profissional, compreendem que os postos de trabalho mais qualificados são destinados às pessoas que detêm maior nível de escolarização. Nos desenhos essa compreensão se revela, eles ilustram perspectivas de vida diferente para quem frequentou a escola e teve como resultado o emprego desejado, de mais sucesso, melhor, “na sombra”. Nos desenhos de número 03, 04 e 05, abaixo apresentados, isto fica evidenciado.

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

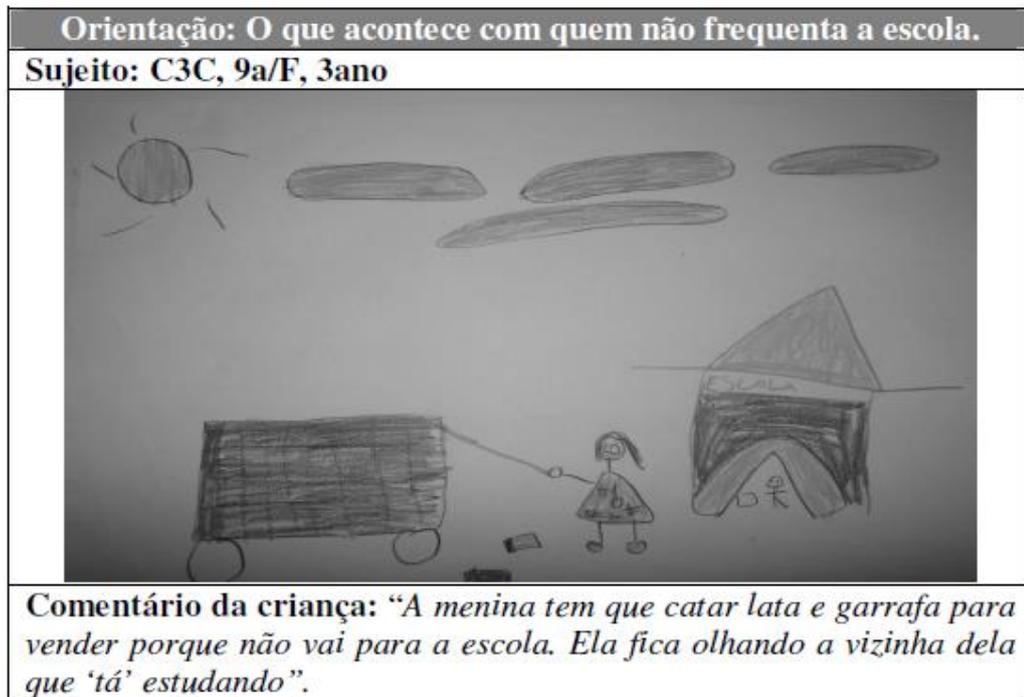
Desenho 3 - No primeiro plano há crianças reunidas. No seguinte, uma escola com ventilador e cadeiras. Abaixo, uma criança com os dizeres: “eu não vou pra escola” e sua mãe: “vá para a escola”. Ao lado, uma pessoa junto a um barco.



Desenho 4 - De um lado, um espaço com armários, computadores e pessoas trabalhando, e do outro, uma pessoa carrega algo.



Desenho 5 - Desenho de uma garota puxando uma carroça com garrafas ao seu redor, e uma escola ao fundo.

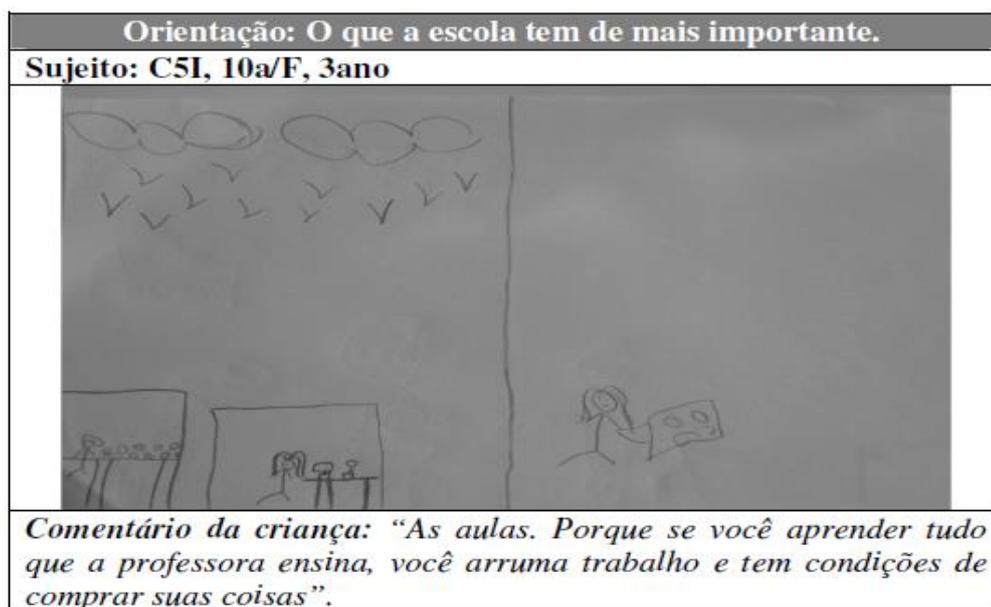


Para as crianças, quem não teve acesso à escola não possui chances de inserção no mercado de trabalho qualificado e, por isso, além de ser desprestigiado pela sociedade, terá que assumir postos de trabalho desprestigiados socialmente. A diferença entre catar lixo a ter um emprego em Suape, por exemplo, explicita bem as consequências de frequentar ou não a escola. A referência aos empregos no Porto de Suape, por exemplo, é ilustrativa de como as crianças não estão alheias às informações que circulam nos espaços sociais, na mídia, nas conversas e relações sociais. Estes novos dados reforçam a incorporação do novo ao que já é conhecido pelas crianças, além de reforçar o poder da comunicação de massa na produção de representações sociais. A compreensão da escola enquanto o local próprio para o aprendizado dos conhecimentos, aptidões e condutas fundamentais ao bom convívio social, bem como a promessa de inserção no mercado implica em reconhecimento social. Pelos desenhos das crianças percebe-se o desejo de inclusão social. Para elas, a aquisição de saberes oferecidos pela escola, aliada à obtenção de espaço no mercado de trabalho, permite ao sujeito “ser alguém na vida”. Neste sentido, a permanência na escola passa a ser mobilizada pela concretização desses projetos. Para elas, a melhoria na qualidade de vida está condicionada a conquista de um bom emprego, que, por sua vez, é fruto de uma trajetória escolar de sucesso. Assim, fica evidente nas representações sociais de escola das crianças uma relação direta e

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

linear entre frequência à instituição escolar e melhoria na qualidade de vida. Para os participantes, nessa instituição se adquire as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, as chances de redefinição do destino. O Desenho de número 06, a seguir, ilustra a centralidade dessa relação escola-melhoria qualidade de vida.

Desenho 6 - De um lado uma pessoa em ambientes com computadores. No outro, alguém leva uma bolsa com objetos.

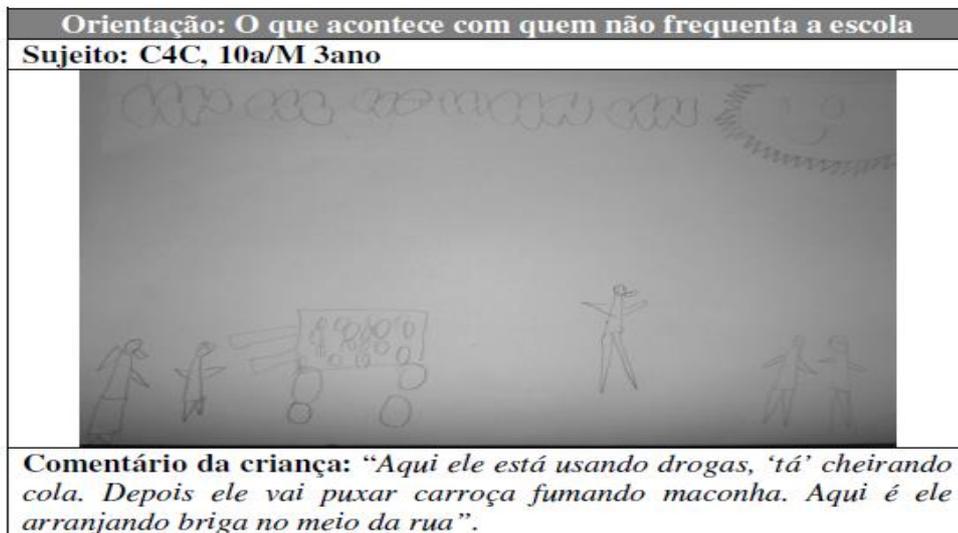


Quase como uma consequência da relação acima, para as crianças, o acesso à escola está associado diretamente à garantia de aprendizado e a uma mudança na qualidade de vida. Reiteram que é na escola que o sujeito adquire habilidades, competências e atitudes valorizadas pela sociedade. Mais uma vez depreende-se uma representação social da escola que reafirma a sua função. Embora se reconheça que o papel atribuído a essa instituição tenha variado ao longo da sua história, culturas e regiões, as instituições escolares guardam como especificidade a transmissão de conhecimentos, valores e modos de convivência social. À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso aos saberes e à cultura socialmente valorizada, e as crianças demonstram partilhar desta representação.

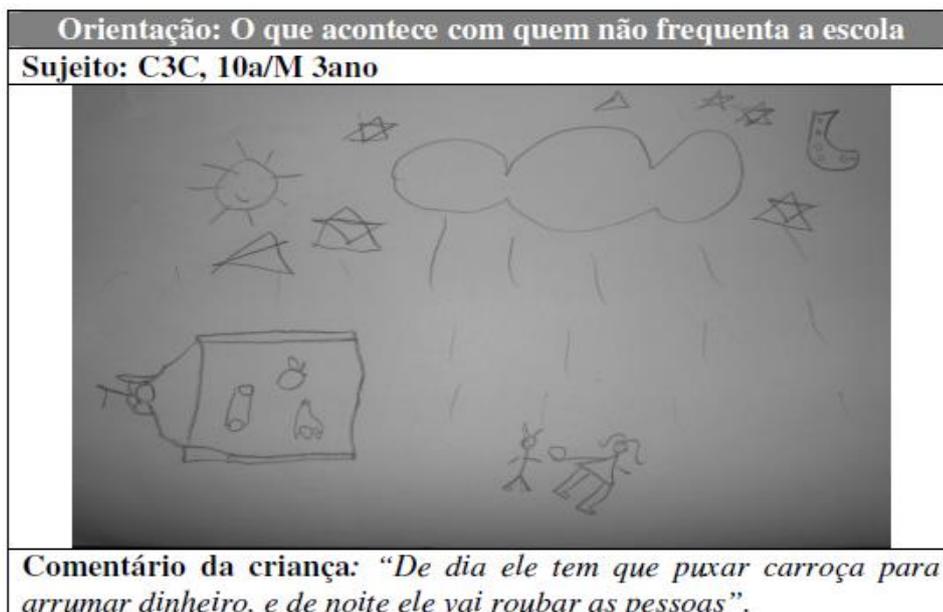
Para os participantes desta pesquisa, o não acesso à escola está associado à falta de reconhecimento social. Essa ausência de reconhecimento aparece nos desenhos quando justificam a necessidade de frequentar a escola “para não puxar carroça”, ou seja, para garantir um futuro melhor. Também fica estabelecida nos desenhos uma relação direta entre a pessoa não escolarizada e atitudes de repulsa social, exposição ao risco como, por exemplo, o

uso de drogas. Compreende-se, pelo desenho de nº 5, que a escola é representada como um local alternativo e seguro, espaço de prevenção comportamentos reprimidos pela sociedade. A instituição é representada como um espaço que confere segurança contra a vulnerabilidade e riscos sociais da atualidade. Os desenhos de nº 07 e 08 são reveladores dessa representação da escola como lugar seguro. Eles evidenciam a relação entre o não acesso à escola e a exposição a trabalhos pesados ao uso de drogas, autoria de furtos, a delinquência. As crianças são muito precisas ao desenharem deixando bem explicitados os momentos, ocasiões em que as situações ocorrem. Por exemplo, de dia o sujeito puxa carroça, à noite ele pratica delitos.

Desenho 7 - No primeiro plano, pessoas próximas a uma carroça; no segundo, uma pessoa está fumando; no seguinte, duas pessoas estão afastadas.



Desenho 8 - Pessoa puxando carroça e um homem próximo a uma mulher.



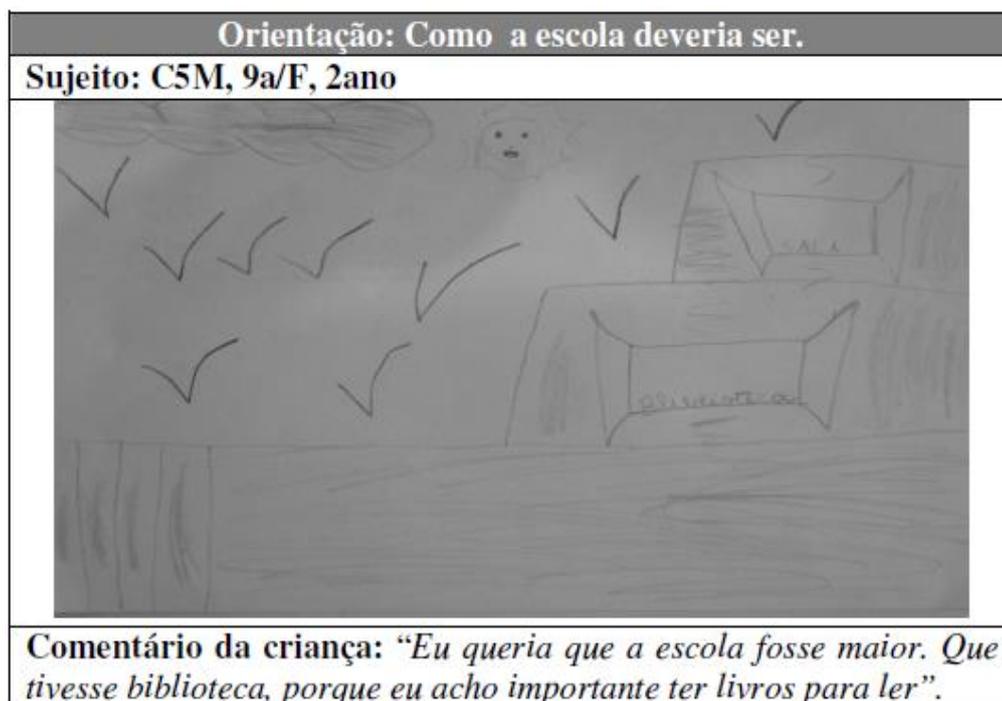
2) Como a escola poderia ser

A expectativa em relação à instituição escolar se configura como o segundo eixo temático. Organizou-se a discussão deste eixo em três categorias: a) infraestrutura escolar de qualidade; e b) melhores condições de aprendizagem. Estas categorias evidenciam como, para os participantes, a escola deveria ser e o que esperam da instituição escolar.

Inicialmente, o que chama atenção é a ênfase dada pelas crianças às instalações físicas das escolas. Alguns de seus desenhos evidenciam o descaso a que estão expostas as escolas públicas, bem como a esperança que acalentam em relação às mudanças. As referências a ampliação dos espaços e sua melhoria revelam a precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas. As crianças demonstram ter consciência de que a estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, biblioteca escolar, espaços esportivos e áreas para o lazer são requisitos desejáveis, que têm por finalidade assegurar que a escola cumpra sua função: garantir o aprendizado.

Seus desenhos refletem queixas em relação às instalações gerais das escolas e suas consequências, sobretudo, para aqueles que estudam em escolas que funcionam de modo improvisado, como as residências adaptadas. Relatos sobre os desenhos evidenciam o desejo por salas de aula maiores, mais ventiladas, com boa iluminação e refletem a vontade de frequentarem um espaço com infraestrutura escolar de qualidade. Expõem a expectativa de estudarem em escolas com áreas amplas e espaços definidos para as diferentes atividades. Em escolas que não possuem áreas destinadas à merenda, por exemplo, há a aspiração por refeitórios. Os alunos matriculados em escolas que não dispõem de pátio interno nos períodos de lazer mostram em seus desenhos que essas escolas deveriam ter quadras esportivas ou espaços com brinquedos. As crianças que não têm acesso a bibliotecas nas escolas relatam que todas elas deveriam ter esse ambiente. Ilustrações que relatam como gostariam que fosse a escola, retratam sugestões de como melhorar o espaço que dispõem para estudar. As crianças oferecem sugestões bem diversificadas, como usar áreas acima das que já possuem. É o que se pode visualizar nos desenhos de nº 09 e 10.

Desenho 9 - Escola com dois andares designados como biblioteca e sala.



Desenho 10 - Escola com dois andares ao lado de uma quadra de esportes.

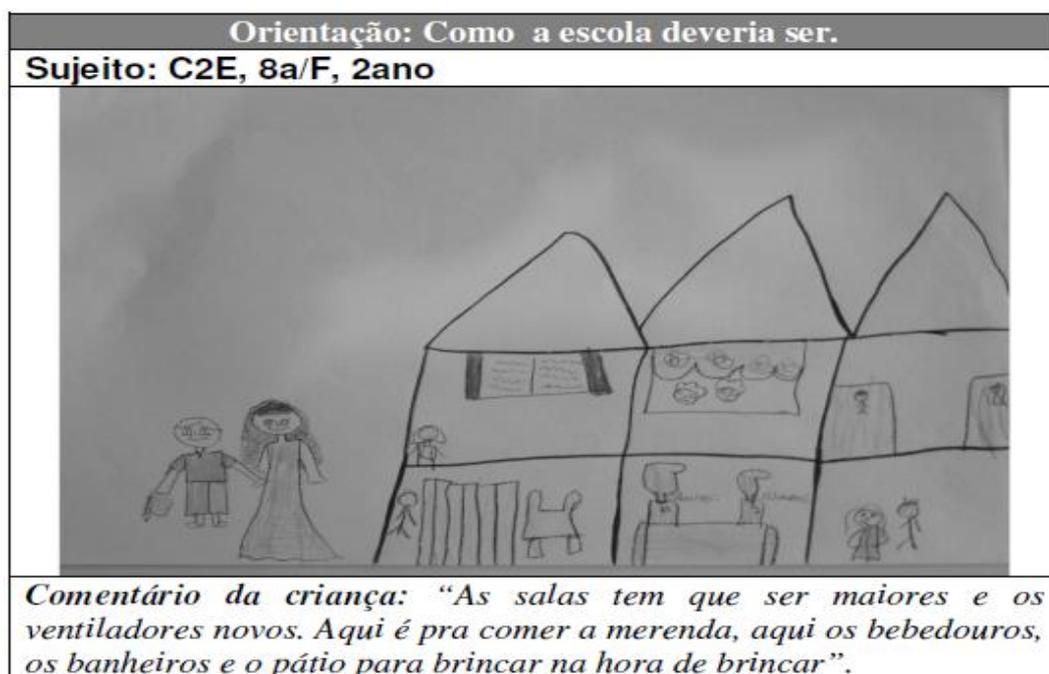


Pode-se deprender que a representação social de escola das crianças associa-se a um espaço físico bem distribuído, com áreas específicas para o desenvolvimento das diferentes atividades escolares o que, para elas, garante maior conforto no espaço e amplia suas chances

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

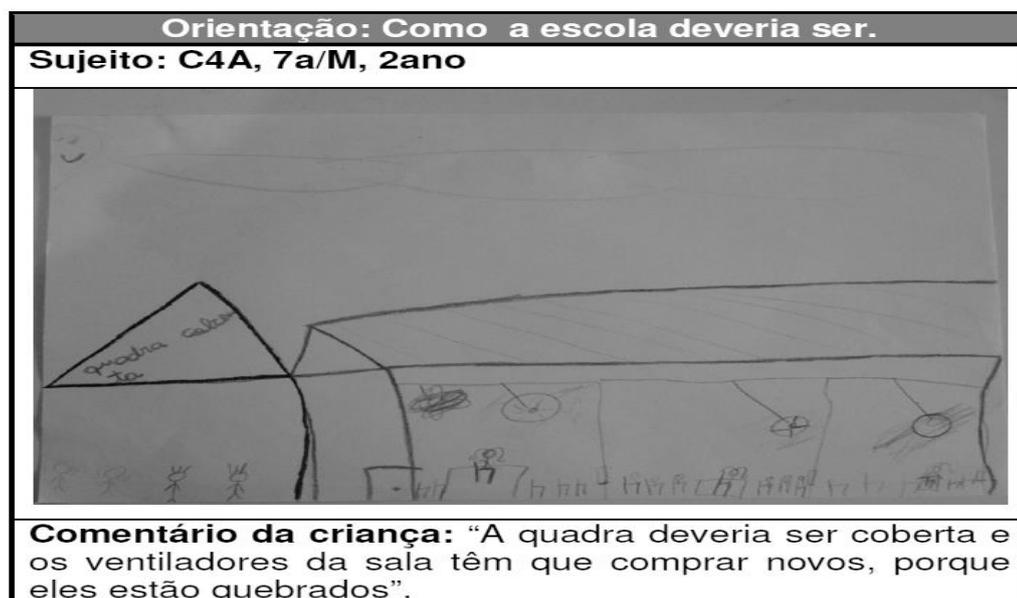
de sucesso escolar. Constatou-se que as escolas retratadas nos desenhos têm espaços claramente definidos para cada atividade desenvolvida na escola. As crianças não omitem o que lhes faz falta no cotidiano escolar ao desenhar como a escola deveria ser. Há no traço desenhado o cuidado em não esquecer detalhes importantes, como a área destinada para os momentos de lazer e biblioteca, como está ilustrado no desenho de nº 11.

Desenho 11 - Criança com a professora e uma escola dividida em salas de aula, espaços de lazer, merenda e banheiros.

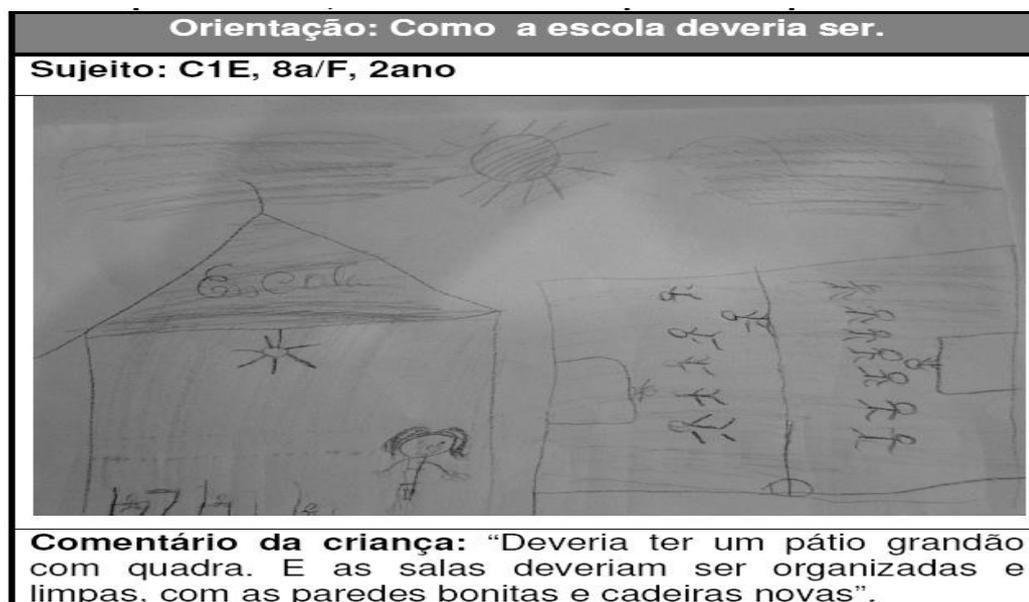


O desejo de ter uma escola com infraestrutura de qualidade, que garanta, além de espaços de lazer e refeição, ambientes próprios para o ensino da informática e bibliotecas ficou restrito aos alunos matriculados nas escolas improvisadas. No entanto, as queixas voltadas para as condições de aprendizagem permearam os desenhos de todas as crianças. A precariedade da escola pública nos foi apresentada através do olhar do usuário, ou seja, crianças que depositam nessa instituição a chance de uma vida melhor. A vontade de frequentar uma escola limpa, bem cuidada, com equipamentos que funcionem e manutenção garantida, “uma escola bonita”, foi frequente nos desenhos das crianças. Fica evidente na maneira como se expressaram que conviver em um ambiente mais adequado às necessidades de aprendizagem propicia outra relação com a instituição. É o que se observa nos desenhos de nº 12 e 13.

Desenho 12 - Desenho de um local indicado como quadra coberta ao lado de uma escola dividida em salas de aula com ventiladores e cadeiras.



Desenho 13 - Desenho de uma escola com destaque para a sala de aula com alunos e professora, e ao lado uma quadra esportiva.



Foi notável o alto grau de importância depositado na escola pelas crianças. O reflexo dessa valorização sugere um forte interesse para aprender os conteúdos sistematizados pela sociedade, difundidos pela instituição escolar. Chama a atenção, porém, a dissonância dos resultados deste estudo frente a posição que os professores assumem para com as crianças matriculadas na escola pública, pois muitas vezes reafirmam seu desinteresse pela escola e

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

aprendizagem. Lins e Santiago (2001), por exemplo, demonstram que esse pensamento negativo por parte dos educadores transcende a instituição escolar e atinge os próprios estudantes, que são vistos como “alheios à função escolar”. A frequência à escola nos dados analisados pelas autoras é vista como “um meio para passar o tempo, se ocupar, brincar, merendar, ou fugir da realidade social em eu vivem” (p. 435). Essa posição dos docentes contribui para que a escola assuma efetivamente o compromisso de oferecer uma educação de qualidade, negando ao aluno o que por ele é esperado (e valorizado): o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que, para as crianças, a escola está ancorada como o local de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessários para o acesso ao mercado de trabalho, superação das adversidades e reconhecimento social. Para as crianças, a instituição é o lugar que lhes garante a inclusão, espaço para a aquisição dos requisitos capazes de torná-las merecedoras de reconhecimento social.

A valorização dos espaços e objetos escolares destinados à aprendizagem, bem como do professor, reforçam a consideração da escola como o lugar que oferece o ensino dos conhecimentos e competências desejadas, que lhes possibilitariam um futuro melhor, sobretudo um emprego prestigiado. Para as crianças não há dúvidas de que a escola tem como papel a transmissão dos conhecimentos fundamentais para que o sujeito tenha melhores oportunidades na vida. Reconhece-se, assim, uma representação social da escola que reafirma a sua função social, qual seja, um espaço de formação e transformação das novas gerações.

Os resultados da pesquisa sistematizados neste artigo sinalizam pistas para as práticas e políticas educacionais, principalmente nas contribuições que as crianças podem oferecer a estas áreas. No âmbito das práticas pedagógicas, sugere-se enxergar sob outras perspectivas as crianças que frequentam a escola pública, isto é, mobilizar os professores, sobretudo através de processos de formação continuada, a fim de conhecerem mais a criança e os significados positivos que atribui à instituição escolar. Por outro lado, propõe-se o desafio às políticas públicas da oferta de uma escola de qualidade. Entende-se que o Brasil acumulou um atraso de mais de cem anos até admitir que a escola pública não deveria ser apenas para poucos, mas para todos. Contudo, apesar do acesso à escola ter sido garantido, as desigualdades permanecem presentes. Ficou evidente que as crianças reconhecem as dificuldades de

infraestrutura, materiais de apoio e outras oportunidades educativas diferenciadas. O efetivo direito à educação passa, portanto, por garantias ainda por se conquistar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares; pistas para investigação. Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ANDRE, Marli Eliza Damazo Afonso de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 133-145, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- BONFIN, Zumira Aurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9/10, n. 1/2, p. 75-89, 1991.
- CAMPOS, Maria. Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 7-28.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginário e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.
- GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumento para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINE, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 69-93.
- JODELET, Denise. Representação sociais em um domínio em expansão. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- LINS, Carla Patrícia; SANTIAGO, Maria Eliete. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 411-440.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – Período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. p. 92-130.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CRIANÇAS EM PROCESSO INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, Laís de Toledo Krucken. **O desenho infantil e a construção da significação**: um estudo de caso. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERIZARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2003.

SODRÉ, Lilian Gonçalves Pontes; REIS, Isis Tibúrcio; GUTTIN, Jacqueline Mol Soares. Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil. In: VI Congresso Internacional de Educação, 6. 2007, Concórdia, SC. [Anais...]. Santa Catarina: Universidade do Contestado, 2007. Disponível em: <www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoInfantil/ANALISE_ELEMENTOS_NATUREZA_DESENHOS_LIVRES_CRIANÇAS_EDUCAÇÃOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.