



DOSSIÊ: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## O uso do Desenho-Estória na pesquisa com crianças

*The use of story drawing in research with children*

**Silvia Helena Vieira**

**Cruz<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-3406-3005](https://orcid.org/0000-0002-3406-3005)  
[silviacruz@ufc.br](mailto:silviacruz@ufc.br)

**Rosimeire Costa de**

**Andrade Cruz<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-2532-010X](https://orcid.org/0000-0003-2532-010X)  
[rosimeireca@ufc.br](mailto:rosimeireca@ufc.br)

**Recebido em:** 30 jan. 2024.

**Aprovado em:** 08 maio. 2024.

**Publicado em:** 01 out. 2024.

**Resumo:** Desde o início do século XX, as crianças passaram a ser objeto de pesquisas, uma vez que aumentou a consciência de que o maior conhecimento acerca dos processos infantis poderia esclarecer aspectos do ser humano adulto (Smolka, 2002). No entanto, apenas nas últimas décadas tem aumentado o interesse pela realização de pesquisas com crianças buscando apreender a sua perspectiva sobre os variados temas que lhes afetam. Uma das estratégias utilizadas em pesquisas com crianças tem sido a adaptação do Procedimento de Desenho-Estória (D-E), um instrumento de investigação da clínica psicológica criado pelo psicanalista Walter Trinca (1997). Na área da Educação de crianças, a partir da experiência pioneira de Cruz (1987), várias pesquisas fizeram uso dessa adaptação, realizando as modificações consideradas necessárias para os objetivos das pesquisas (por exemplo, Andrade, 2007; Araújo, 2017; Santos, 2015). A utilização desse procedimento em pesquisas com crianças tem indicado as suas grandes contribuições para ampliar o conhecimento sobre elas próprias (as crianças) e temas relativos à sua experiência escolar, ao passo que alguns desafios têm sido colocados aos pesquisadores tanto na aplicação como na avaliação dos dados produzidos.

**Palavras-chave:** desenho-estória; pesquisa com crianças; metodologia de pesquisa.

**Abstract:** Since the beginning of the 20th century, children have become object of research, as awareness has increased that greater knowledge about childhood processes could clarify aspects of adult human beings (Smolka, 2002). However, only in recent decades, interest in carrying out research with children has increased, seeking to understand their perspective on the various topics that affect them. One of the strategies used in research with children has been the adaptation of the Drawing-Story Procedure, a psychological clinical research instrument created by psychoanalyst Walter Trinca (1997). In the area of Early Childhood Education, based on the pioneering experience of Cruz (1987), several studies made use of this adaptation, making the modifications considered necessary for the research objectives (for example, Andrade, 2007; Araújo, 2017; Santos, 2015). The use of this procedure in research with children has indicated its great contributions to expanding knowledge about children themselves and topics related to their school experience, while some challenges have been posed to researchers both in the application and in the evaluation of the data produced.

**Keywords:** Story-Drawing; Research with Children; Research Methodology.

### Introdução

No início do século XX, começou a surgir uma nova compreensão acerca do desenvolvimento do homem, a qual passou a ver na infância o palco de mudanças que iriam determinar características do adulto; nas palavras de Smolka (2002), nessa concepção, "a criança é o pai do



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

homem". Portanto, havia a necessidade de saber mais sobre esse período da vida do ser humano.

Todavia, de um modo geral, a ênfase da Medicina estava em procedimentos de observar e medir as crianças, tendo como objetivos a classificação, a prevenção e a correção. A nascente Psicologia, na busca de atingir o *status* de ciência, também empreendeu esforços para descrever e mensurar características e processos psicológicos da criança, usando observações e experimentações. A Pedagogia, de início, percebeu a apropriação da Psicométrie e da Psicologia Experimental como meio de tornar-se "científica" (Carvalho, 1997; Freitas, 2002).

Nesse contexto, as crianças passaram a ser estudadas, mas na perspectiva de determinar suas características físicas, motoras, linguísticas, comportamentais etc. Portanto, fazia-se pesquisa **sobre** as crianças.

Na verdade, a tônica era pensar **a** criança e **a** infância, no singular, sem consideração da diversidade de formas de ser criança e viver a infância, como explicitavam Dahlberg et al. (2003, p. 71) já há vinte anos:

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.

Tal consciência da influência de múltiplos fatores na constituição das crianças e das infâncias já estava presente, desde as primeiras décadas do século passado, na produção de importantes psicólogos. Vigotski e, posteriormente, Wallon são expoentes de uma maneira de pensar as crianças em ambientes socioculturais específicos, com diferentes formas de relações e significações (Vasconcelos, 2008). No entanto, tal perspectiva não foi facilmente apropriada pela sociedade, particularmente pela Pedagogia, que persistiu na sua tarefa de contribuir na civilização do adulto e da sociedade, tendo como referência maior o adulto educado, não as crianças e as infâncias, nas suas diversas características e demandas nesse momento da vida. Na verdade,

como denuncia Charlot (1983), tanto a chamada pedagogia tradicional como a pedagogia nova reduzem ideologicamente a significação social e econômica da infância e as desigualdades sociais entre as crianças a uma problemática da natureza humana.

Vale destacar a prevalência, na sociedade ocidental, de uma visão negativa das crianças, considerando-as incapazes de compreender temas que lhes dizem respeito e emitir opiniões sobre eles. Não é de estranhar, por exemplo, que no cotidiano (inclusive nas instituições educativas) não seja reconhecido o direito da criança de ser ouvida (Artigo 12 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989). Como afirma Korzak (1986, pp. 72-75), os legisladores "[...] deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer?" O motivo disso estaria na crença de que a criança "[...] nada sabe, nada adivinha, nada presente. [...] Fraca, pequena, pobre, dependente. [...] apenas uma criança, um futuro homem, um quase nada no presente, só um dia existirá de verdade" (Korzak, 1986, pp. 72-75).

No entanto, no campo da Educação Infantil (EI), vem sendo desenvolvido um esforço no sentido de alterar a imagem da criança, percebendo-as como ricas, competentes, completas (no sentido de que todas as dimensões do desenvolvimento são importantes), diversas e com direitos que precisam ser garantidos. Têm sido construídas abordagens que assumem e fomentam essa nova imagem das crianças, como é o caso da Pedagogia da Escuta, desenvolvida no norte da Itália, tendo como maior protagonista Loris Malaguzzi. No artigo "Nossa imagem de criança: onde começa a educação" (Malaguzzi, 1999), o autor chama a atenção para a importância da imagem que cada um de nós tem das crianças, uma vez que é ela que "orienta e dirige as atuações, as relações e propostas que desenvolvemos com as crianças", constituindo-se no "cimento que sustenta todo o projeto educativo". Essa nova imagem das crianças leva-as a assumirem outra posição

na prática pedagógica, tornando-se participantes ativas de todo o processo educativo e, portanto, escutadas. É a escuta das crianças que nutre as escolhas e a avaliação das propostas feitas a elas.

As pesquisas com crianças fazem parte desse contexto e contribuem nessa construção, tendo como base teórica campos como Psicologia, Psicanálise, Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância. Em especial, tais pesquisas acreditam na possibilidade de as crianças expressarem suas peculiares e diversas apropriações de acontecimentos, contextos etc. (chamadas por Corsaro, 2001, 2009, de reproduções interpretativas), suas opiniões, receios, desejos etc.; e têm interesse em captar as perspectivas desses atores sociais.

No campo da Educação Infantil, as pesquisas com crianças têm contribuído fortemente em várias direções: em primeiro lugar, para o maior conhecimento sobre as próprias crianças, não só reforçando as suas capacidades de percepção e expressão, mas identificando com mais precisão seus sentimentos e ideias sobre o ambiente e as práticas pedagógicas; tudo isso leva à segunda grande contribuição, referente à ampliação do conhecimento acerca dessas práticas, uma vez que trazem novas perspectivas não acessíveis aos adultos (Rocha, 2008), oferecendo elementos preciosos para a avaliação e novas proposições; ainda, as vozes das crianças (através das suas cem linguagens, nas palavras de Malaguzzi) indicam aspectos fundamentais que precisam ser incorporados ou enfatizados na formação dos/as futuros/as docentes que atuarão em creches ou pré-escolas; ademais, as informações produzidas nessas pesquisas podem fornecer elementos importantes para a ação de organismos e movimentos sociais a favor da garantia dos direitos das crianças; por último, sempre há a possibilidade de tais informações serem utilizadas como subsídios para políticas públicas voltadas às crianças. Portanto, é possível afirmar que, em vários níveis, as pesquisas com crianças podem contribuir para a qualidade da educação dos bebês, de crianças bem pequenas e pequenas que frequentam creches e pré-escolas.

## O uso do Procedimento de Desenhos-Estórias em pesquisas, na EI

As pesquisas com crianças precisam atentar para várias questões éticas, como garantir o respeito a seus desejos ou suas recusas de participação ao longo de todo o processo, procurar facilitar as suas várias formas de comunicação e atentar se os dados produzidos podem acarretar risco ao seu bem-estar. Sempre é bom lembrar que o respeito e o cuidado com a participação das crianças em pesquisas consideram as singularidades das crianças, não negando as suas diferenças em relação ao adulto, e levam em conta as suas concretas condições de existência e os elementos do contexto da pesquisa.

Nesse campo, relativamente novo, tem havido grande investimento na busca por estratégias que sejam adequadas para acessar a perspectiva das crianças. Na verdade, a utilização de estratégias que facilitem ou fomentem a expressão infantil também pode ser considerada uma questão ética, uma vez que estratégias inadequadas provavelmente deformam os dados produzidos e/ou levam a constatações injustas acerca das possibilidades das crianças.

Um instrumento que tem-se mostrado muito fértil e válido na pesquisa com crianças na área da Educação Infantil é o Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E), concebido pelo Dr. Walter Trinca inicialmente como técnica projetiva de investigação da personalidade na clínica psicológica (W. Trinca, 1972, 1987, 1997). Nas palavras do autor:

O Procedimento de Desenho-Estórias reúne e utiliza informações oriundas de técnicas gráficas e temáticas de modo a se constituir em nova e diferente abordagem da vida psíquica. Basicamente, é formado pela associação de expressivo-motores (entre os quais se inclui o desenho livre) e processos aperceptivos-dinâmicos (verbalizações temáticas). Dessa junção surge um instrumento individualizado, que se diferencia de outras técnicas de investigação. (W. Trinca, 1997, p. 13)

Basicamente, o procedimento consiste em o pesquisador disponibilizar à pessoa papel branco de tamanho ofício, lápis preto e coloridos e solicitar-lhe que desenhe "o que quiser, como

quiser"; quando concluído o desenho, é pedido que a pessoa invente uma história sobre a qual o examinador pode pedir esclarecimentos; por último, é solicitado um título para a história. O processo deve ser repetido cinco vezes, sendo o ideal a obtenção de cinco conjuntos de desenhos e suas respectivas histórias, o que pode acontecer numa única sessão ou em duas.

Com o tempo, o D-E passou a ser usado não apenas como parte do processo de diagnóstico, mas também como auxiliar de entrevista psicológica, na entrevista devolutiva ou no acompanhamento e seguimentos de processos psíquicos (A. M. Trinca, 1997). Como instrumento de pesquisa, o D-E tem sido utilizado em diversas áreas, especialmente na Psicologia, na Saúde e na Educação. Tanto na clínica como na pesquisa, o Procedimento de Desenho-Estória é considerado um instrumento muito valioso. Como afirma Amiralian (1997, p. 177), "atualmente, as pesquisas não se preocupam tanto em verificar e comprovar a sua validade, quanto em utilizar-se dele essencialmente para a obtenção de dados. Já foi sobejamente comprovado o seu valorem oferecer dados fiéis e profundos".

Na área da Educação, aconteceu a primeira adaptação do instrumento, que foi usado para enfocar um tema específico: a evolução da representação de escola de um grupo de crianças antes, durante e após a sua primeira experiência escolar (Cruz, 1987). Posteriormente, a adaptação do D-E a temas específicos tornou-se uma prática corrente, o que levou à denominação desse tipo de uso de "D-E com Tema".

No caso da adaptação do D-E, como tem acontecido na pesquisa no campo da Educação Infantil, é solicitado à criança que faça um desenho referente ao tema que está sendo focado. Como exemplo, um desenho "sobre qualquer coisa de escola" (Cruz, 1987), "uma criança da sua idade num recreio bem legal" e "uma criança da sua idade num recreio que não é legal" (Santos, 2015, p. 70), "uma criança na escola fazendo uma coisa de que ela gosta muito" e "uma criança na escola fazendo uma coisa que ela não gosta de fazer lá" (Andrade, 2007, p. 83).

É importante também registrar que, embora o D-E seja um instrumento criado com base em pressupostos psicanalíticos, mesmo na área da Psicologia a sua utilização não se restringe a essa abordagem, sendo registrados usos por profissionais de diferentes aportes teóricos, como a fenomenológico-existencial e a junguiana. Na pesquisa na área da Educação Infantil, parece que prevaleceram interpretações de inspiração psicanalítica e baseadas em contribuições da Sociologia da Infância. Possivelmente, essa possibilidade é uma das responsáveis pela proliferação do uso desse procedimento entre os pesquisadores, o que surpreendeu o seu criador, segundo o qual "nenhuma outra técnica de investigação da personalidade lançada no Brasil teve tanta aceitação por parte dos pesquisadores" (W. Trinca, 1997, p. 206).

### As pesquisas mapeadas

O presente artigo apresenta o resultado de um levantamento exaustivo acerca da utilização desse instrumento no nosso país. Para tanto, foram consultadas importantes plataformas de divulgação de conhecimentos resultantes de pesquisas científicas, como o Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/Capes), a *Scientific Electronic Library* (SciELO) e o *site* de Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E). Tal consulta fez uso dos descritores "desenho-estória" e "pesquisa com criança", e considerou as áreas de Educação e Psicologia.

A seleção dos trabalhos considerou as áreas de Educação e Psicologia e a presença desses descritores no título e/ou nos resumos das pesquisas. Quando as estratégias descritas nos resumos, especialmente das dissertações e da única tese encontrada, não explicitavam como se deu o uso e a qual objetivo se relacionava a utilização do D-E, algo que foi muito recorrente, foi lido o capítulo metodológico da publicação.

Além dos trabalhos identificados nas plataformas supramencionadas, também foram incluídas pesquisas produzidas pelo Eixo de Educação Infantil da Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas

Educativas (LIPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, haja vista não constarem no CTD/Capes. As pesquisas localizadas foram organizadas em dois grupos: pesquisas que usaram o D-E e pesquisas que utilizaram desenhos associados à oralidade sem uso do D-E.

Antes do detalhamento de cada grupo, é oportuno destacar algumas dificuldades enfrentadas na realização desse levantamento: a escassez de trabalhos sobre o tema na área da Educação Infantil; a ausência, nas plataformas consultadas, de trabalhos aqui elencados que fazem uso do D-E; a imprecisão de títulos e resumos de publicações quanto a suas estratégias metodológicas e à idade das crianças participantes das investigações.

### *Pesquisas que usaram o D-E*

Foram localizadas apenas quatro pesquisas cujos autores fizeram uso do D-E: Cruz (1987), Andrade (2007), Santos (2015) e Araújo (2017).

Pioneira na adaptação do D-E para investigar um tema específico, Cruz (1987) utilizou esse instrumento para "apreender as ideias e sentimentos das crianças sobre a escola e a sua trajetória escolar" (Cruz, 2011, p. 530). Para a realização do D-E, a pesquisadora solicitou às crianças, individualmente, que desenhassem "qualquer coisa relacionada à escola e, em seguida, pediu uma história baseada em cada uma dessas produções" (Cruz, 2011, p. 530). O processo foi repetido por três vezes: antes do início das atividades letivas, em meados do ano escolar e após o seu término. Segundo Ana Maria Trinca (1997), trata-se da primeira utilização do D-E para acompanhar modificações ocorridas em relação a um determinado fenômeno.

Com o intuito de compreender como as crianças de três turmas de pré-escola, com 4, 5 e 6 anos de idade respectivamente às turmas, percebem a rotina da pré-escola, Andrade (2007) fez a adaptação da técnica do D-E. Assim, inspirada em Cruz (1987), que usou D-E com tema, a realização do procedimento se deu em duas etapas: na primeira, a criança, individualmente,

foi solicitada a desenhar "uma criança na escola fazendo uma coisa de que ela gosta muito" e, logo após, criar uma história oral baseada nessa produção – esse procedimento foi repetido cinco vezes com cada criança; na segunda etapa, somente a instrução para o desenho foi modificada: "desenhe uma criança na escola fazendo uma coisa que ela não gosta de fazer lá". Ao final das duas etapas, cada criança havia construído um conjunto de 10 desenhos e de 10 histórias. Originalmente, os cinco D-E são realizados em um único encontro, todavia, dado o cansaço das crianças, expresso por sua postura corporal e pelo decrescente envolvimento na atividade, as cinco sessões ocorreram em dois dias, de acordo com os "combinados" com as crianças.

De forma semelhante, Araújo (2017) também efetuou novas adaptações no D-E com tema. Visando investigar o papel que as crianças atribuem a si na roda de conversa, a estudiosa propôs a crianças de 4 e 5 anos de uma pré-escola que desenhassem, individualmente, "uma criança na 'rodinha' conversando sobre assuntos que ela gosta" (primeira etapa) e "uma criança na 'rodinha' conversando sobre assuntos que ela não gosta" (p. 124). Em cada etapa, as crianças produziram dois desenhos e criaram duas histórias a partir deles, um de cada vez.

Com o objetivo de apreender as concepções de crianças de pré-escola acerca do recreio, componente da rotina da instituição, Santos (2015), de forma similar ao que se deu com as pesquisas anteriormente mencionadas, utilizou o D-E como estratégia de escuta das crianças. Segundo a autora:

Cada criança realizou apenas quatro D-Es subdivididos em dois D-Es positivos a partir da solicitação "desenhe uma criança da sua idade num recreio bem legal" e dois D-Es negativos a partir da solicitação "desenhe uma criança da sua idade num recreio que não é legal"; [...] Após a conclusão dos desenhos, foram realizadas as seguintes indagações às crianças: O que você desenhou? Onde está o personagem desenhado? O que ele (a) está fazendo? Como ele (a) está se sentindo nessa situação? Finalmente, solicitava-lhes para criar uma história baseada no desenho e ainda um título para a história criada. (pp. 72-73)

A preocupação em considerar os desenhos das crianças como forma de expressão, sem a pretensão de avaliar as capacidades das crianças, bem como o esforço em conhecer as crianças e suas opiniões partindo do pressuposto de que nas e pelas interações sociais as crianças "criam sentidos e significados para o mundo [e acessar esses conteúdos], requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado" (Redin, 2009, p. 118).

Também foi consenso entre as autoras supramencionadas que a utilização do D-E revelou-se "útil na facilitação do diálogo com as crianças sobre questões importantes de pesquisa e às quais parecem responder de modo mais interessado e envolvido, quando comparados com a utilização singular de metodologias mais tradicionais" (Trevisan, 2015, p. 148).

Outra similaridade entre esses quatro trabalhos é o fato de terem privilegiado a escuta das crianças maiores, especialmente as da pré-escola. Tal constatação pode ser um indício de quanto ainda é necessário "refinar formas de escuta das crianças [que frequentam as creches no Brasil], atividade que ainda é pouco explorada nas pesquisas" (Dantas, 2023, p. 29).

### Contribuições e desafios no uso do D-E, no campo da EI

A utilização de adaptações do Procedimento de Desenho-Estória procura fomentar a expressão da criança acerca do tema pesquisado de uma forma indireta, tornando possível o acesso a conteúdos de nível mais profundo e mesmo inconscientes, os quais podem ser camuflados nas entrevistas, devido ao controle do ego. Isso porque as crianças, especialmente a partir dos 4 anos, são capazes de identificar o que é esperado ou não delas, isto é, o que supõem, a partir das suas experiências, que pode contentar ou provocar a reprovação de um adulto – e elas preferem agradá-lo<sup>2</sup>.

O fato de as crianças se referirem a personagens criados por elas facilita tal processo, uma

vez que podem atribuir a tais personagens ações/desejos que teriam dificuldade de assumir como delas. Jânio, por exemplo, diz sobre o personagem do seu desenho:

Ele contou que lá [na escola] era bom, mas só que a tia dele não deixou ele ir pro recreio porque ... na primeira aula ele não ia não. Era pra ele ir pro recreio, mas ela não deixou não. A mãe dele disse assim: "Você tá proibido de ir pra essa aula, você não vai mais pra aula. Eu arranjo outro colégio." Ai ela desmatriculou o menino, aí ela foi e botou ele noutra colégio. (Cruz, 1987, pp. 101-102)

Um dos D-E criados por Mateus também trazem esse desejo de não frequentar mais a escola, o que geralmente não é aceito e considerado injustificado pelos adultos:

C: O nome dele é Juninho. Aí, ele não quer ir pra escola, quer ficar no meio da rua. Aí, a mãe dele bateu nele. Aí, depois ele nunca mais foi pra escola. Aí, a mãe dele num botou ele mais na escola. Aí, depois ele... [silêncio] ele fugiu de casa.

E: É, e por que o Juninho não quer ir pra escola?

C: Porque ele num gosta de ir.

E: É, por que?

C: É porque ele quer ficar no meio da rua brincando.

E: E por que ele vai na escola?

C: É porque ele quer ficar lá é sem fazer nada. Quer ficar lá brincando nos brinquedo. (Andrade, 2007, p. 195)

No mesmo trabalho, há um exemplo de desejos ainda mais difíceis de serem diretamente expressados:

C: Desenhei um menino jogando o armário no chão.

E: De quem é esse armário?

C: Da sala.

E: É.. e por que ele tá fazendo isso?

C: Porque tá com raiva.

E: De que? C: [Silêncio]

E: Hum? C: Num sei.

E: E ele tá onde?

C: Na sala de aula.

E: É.

<sup>2</sup> Como afirma Wallon (2007, p. 187), nessa altura, "A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada".

C: Jogou o armário.

E: Ham?

C: Ele jogou o armário no chão.

E: Por quê?

C: Porque ele quis. (Andrade, 2007, p. 202)

Ao mesmo tempo, é possível conhecer receios e descontentamentos das crianças, talvez reconhecidos por elas como mais justos. Os resultados de proibições de participarem do recreio são bons exemplos disso. Vejamos dois casos:

Pesquisadora: O que tem nesse recreio, Antônia? O que tem nele que você não gosta, que não é legal?

Antônia: Eu não gosto que eu fico lá na sala sozinha fazendo atividade na hora do recreio.

Pesquisadora: Mas esse é o recreio?

Antônia: ((ahã))...

Pesquisadora: E o que tem nesse recreio que é ruim que você desenhou?

Antônia: Aqui eu estou só sentada olhando as crianças, aqui eu estou fazendo atividade na sala que eu não terminei.

Pesquisadora: Ah, você não foi para o recreio porque você ficou na sala fazendo atividade?

Antônia: (ahã) é que não gosto de ficar de castigo na hora do recreio! (Oliveira & Araújo, 2019, p. 13)

Nesses e em vários outros episódios trazidos

em diferentes trabalhos, é possível levantar a hipótese de que é muito importante para as crianças contar com um adulto interessado no que elas dizem, atento às suas falas, acolhendo seus desejos, raivas, medos... No entanto, é preciso lembrar que os temas enfocados nesses procedimentos, escolhidos pelos adultos, precisam ter significado para as crianças, de alguma forma fazerem parte de suas experiências, do seu mundo mental, das suas emoções. É sobre esses assuntos que as crianças sentem alegrias, desenvolvem medos, criam expectativas, elaboram compreensões, produzem hipóteses etc. Portanto, têm o que falar sobre eles.

Ao mesmo tempo, tais temas podem ser carregados de conflitos, dor, frustração, afetos difíceis de lidar. Por esse motivo, não é incomum que as crianças, como defesa, abreviem o tempo de elaboração dos desenhos e das histórias, façam alterações ou procurem negar a solicitação feita.

Por exemplo, é evidente o pouco investimento no desenho "sobre qualquer coisa de escola" (B) comparativamente a outro feito anteriormente pela mesma criança, de forma livre (A), ambos produzidos no contexto da pesquisa de Cruz (1987):



Desenho A (livre)



Desenho B (sobre algo da escola)

Na mesma direção, Andrade (2007) relata que, diante do pedido de fazer o desenho de algo que elas gostavam de fazer na escola, as crianças

desenharam meninos, meninas e animais num outro ambiente, como "no fundo do quintal"; "no médico" e "em casa". Os extratos de fala a seguir são emblemáticos dessas situações:

C (criança): A menina ficou gripada. Ai, foi pro médico. Depois do médico, foi ver os palhaços. Depois foi pra casa dormir. O médico falou que ela... era só um pé trocido e tava doendo isso daqui dela, o joelho todo dodói e os peito vermelho... A mãe dela disse que foi uma batida que ela deu nela. Ai, o médico disse que não era pra bater mais nela, que ela tá enverminada.

E (entrevistadora): O que é enverminada?

C: Quando a gente fica doente... doente da barriga, do coração. Ai, o médico disse que não pode ir pra escola porque vai pegar nos outros. (Andrade, 2007, p. 203)

A autora sintetiza a recorrência dessa reação das crianças:

Embora as crianças parecessem compreender que eram solicitadas a se referirem à escola, o tema da história e/ou mesmo o do desenho, em mais de 49%, praticamente a metade do total de produções, não se relacionava à escola, o que parece evidenciar certa recusa ao tema. A casa da criança, a rua, o campo de futebol, o quintal da casa da avó, a praia, uma loja de brinquedos e o centro da cidade foram cenários para 59 das produções infantis. Foi também nesses contextos nos quais predominaram experiências prazerosas como, por exemplo, brincar, comer o alimento apreciado e estar em companhia de pessoas queridas. (Andrade, 2007, p. 184)

Santos (2015, p. 129) se refere a situação bem parecida quando, diante do pedido para desenhar

algo relativo ao recreio, um menino desenha um prédio e explica:

Kaio: O meu prédio. Uma árvore, um jardim, um sol, uma chuva...

Pesquisadora: E o recreio?

Kaio: Não fiz não!

Pesquisadora: Por quê?

Kaio: Porque é chato! Porque o menino bate no outro.

Também Araújo (2017), pesquisando sobre as rodas de conversa na Educação Infantil, relata situação semelhante, na qual a criança compreende o pedido e, de forma consciente, decide desenhar algo diferente do solicitado:

[Ana:] Oi, Tia! [Ana chega toda animada!]

Pesquisadora: Oi, Ana! Eu preciso que você faça um desenho pra mim.

Ana: Ahã! (Concordando).

Pesquisadora: Eu preciso que você desenhe pra mim uma criança conversando do que ela não gosta na Roda de Conversa.

Ana: Ó. Eu vou fazer uma maquiadora!

Pesquisadora: Mas você sabe o que te pedi, não sabe?

Ana: Sei! (e balança a cabeça afirmativamente). Mas eu quero desenhar uma maquiadora.

(...)

Ana: Tiaaaa! Eu vou fazer a porta... Ei, tia! Isso aqui é a plaquinha.

Pesquisadora: E fica onde essa plaquinha?

Ana: Fica na porta. Na porta da maquiadora. Para os pessoal saber onde é que faz maquiagem.

Pesquisadora: E quem é a maquiadora?

Ana: Eu! (Araújo, 2017, pp. 189, 195)

Numa pesquisa etnográfica em que as crianças já haviam estabelecido uma relação de maior confiança com a pesquisadora, elas expressavam abertamente o descontentamento ou incômodo com a solicitação de um desenho sobre a escola, dizendo, por exemplo: "toda vida coisa de escola!", "Queria desenhar outra coisa..." ou "É ruim a gente lembrar" (Cruz, 1987).

Todas essas situações fornecem informações importantes sobre as crianças e suas relações com os temas tratados. Como indica Walter Trinca (1997), todos os elementos implicados na aplicação do procedimento (comentários, perguntas, desenhos, história etc.) devem ser avaliados em conjunto e levando em consideração o contexto no qual são produzidos. Portanto, é possível aventar que as reclamações, as mudanças ou o empobrecimento das produções revelam menos sobre o procedimento e mais sobre as relações que as crianças mantinham com o tema enfocado, especialmente com a instituição escolar que frequentavam.

Vale registrar que, no caso da investigação de Araújo (2017), a princípio, a pesquisadora teve receio de que as crianças que decidiam trazer aparentemente outros assuntos não lhe fornecessem as informações que ela estava buscando sobre como percebiam a atividade de roda de conversas. No entanto, logo percebeu que as crianças estavam usando aquela oportunidade

que ela lhes oferecia para falar de temas sobre os quais não tinham espaço nessas rodas. Assim, as crianças puderam falar de variados assuntos, como o desejo de ser maquiadora, a vontade de comer "um montão de sorvete", o medo de andar de helicóptero, as especulações de como era na barriga da mãe... – o que permitiu à pesquisadora um maior conhecimento sobre as rodas de conversas e sobre as próprias crianças.

Outros tipos de dificuldades relatadas são as relativas à própria situação de pesquisa, em especial à relação do pesquisador com as crianças e as suas produções. Como em qualquer contexto no qual se pretenda acessar a perspectiva das crianças, é necessário cuidado para não induzir o que a criança traz, seja através da forma como se solicita a sua colaboração, seja nas reações ao que é trazido. Isso não é simples, pois exige uma postura de acolhimento e interesse, inclusive diante de situações inusitadas e surpreendentes, quando em nosso contexto social predomina uma postura de avaliação negativa e mesmo censura diante de opiniões, desejos etc. das crianças que não correspondem aos convencionais ou considerados adequados. Reações nesse sentido podem ser expressas de várias formas: palavras, entonações, gestos, expressões faciais; portanto, se não foi possível construir essa postura de acolhimento e interesse, isso vai ser percebido pela criança e influenciará a continuação do que ela faz ou fala. Isso requer uma preparação cuidadosa para a situação de pesquisa, uma vez que o contato com o que é produzido pelas crianças também mobiliza sentimentos no pesquisador. Como esclarece Arfouilloux (1983):

[...] a situação de entrevista com alguém mobiliza na criança, como nesse alguém, todo um conjunto de fenômenos subjetivos. Esses fenômenos não somente influem na relação entre a criança e seu interlocutor, mas pode-se dizer que eles a organizam em todos os momentos. (p. 9)

Por outro lado, algumas características do discurso infantil, em especial quando se trata de crianças menores, podem acrescentar outros desafios à pesquisa. Crianças que não tiveram oportunidade de desenvolver as suas habilida-

des de comunicação, ampliar o vocabulário e/ou se familiarizar com a estrutura de uma narrativa têm dificuldade de elaborar as histórias solicitadas; nesse sentido, é necessário levar em consideração as experiências vividas por elas (por exemplo, se são incentivadas a expressar seus desejos e recusas, pedir e dar explicações, ouvir e inventar histórias etc.) a fim de entender tais dificuldades. Ao mesmo tempo, as características do pensamento na primeira infância, em especial o sincretismo descrito por Wallon (2007), exigem atenção tanto durante a aplicação como na análise do material produzido.

Uma dessas características é certa viscosidade no pensamento, que Wallon (1989) denominou "perseveração", a qual leva a criança a continuar num determinado tema mesmo quando lhe é solicitado que se refira a outra vertente. Por exemplo, quando há interesse em investigar o que a criança gosta e o que lhe desagrada a respeito de uma atividade. Nesses casos, foi considerado conveniente que as sessões que enfocam essas diferenças acontecessem em dias diferentes.

Acrescentamos, ainda, que são narradas situações nas quais as crianças apresentam dificuldade em entender a proposta, como observado por Araújo (2017). O planejado era fazer a aplicação em duas sessões, a fim de obter um conjunto de quatro desenhos de cada criança; na primeira etapa, os dois desenhos seriam feitos a partir da seguinte proposição: "desenhe uma criança fazendo o que ela mais gosta de fazer na 'rodinha'"; na segunda etapa, seriam pedidos mais dois desenhos, com a seguinte proposição: "desenhe uma criança fazendo o que ela não gosta na 'rodinha'". No entanto,

Tivemos que realizar modificações nas perguntas dos D-H, pois as crianças sentiram certa dificuldade na compreensão e realização do desenho. Então, reformulamos as perguntas para: "desenhe uma criança na 'rodinha' conversando sobre assuntos que ela gosta", na primeira etapa das sessões de D-H, e "desenhe uma criança na 'rodinha' conversando sobre assuntos que ela não gosta", para a segunda etapa de sessões de D-H. (Araújo, 2017, p. 124)

Também em relação ao título, a pesquisadora percebeu a necessidade de alterar a solicitação,

pois não havia o conhecimento acerca da palavra ("título"):

Logo na primeira sessão, Larley demonstrou que não compreendeu o que seria título e perguntou: "o que é tic, hein?" Informamos ao menino que toda história tem um título: Os três porquinhos, A casa sonolenta, Menina bonita do laço de fita. Esse questionamento nos fez substituir a palavra título por "nome da história". (Araújo, 2017, p. 125)

Vale ressaltar que alterações como essa, realizadas no sentido de promover a maior compreensão das crianças acerca do convite que lhe está sendo feito, assim como as consideradas necessárias para acessar o conteúdo específico que está sendo focado na pesquisa, não alteram a validade do procedimento.

### Considerações finais

Vale reforçar aqui que as pesquisas com crianças buscam apreender suas peculiares percepções, desejos, temores, dúvidas, curiosidades etc. sobre temas que lhes dizem respeito. Assim, tais pesquisas alargam o conhecimento adulto, pois trazem informações que não lhes são possíveis a partir de sua própria perspectiva. Além disso, ampliam as possibilidades de esses sujeitos revelarem suas capacidades (muitas vezes subestimadas) de compreensão e interpretação acerca de situações, acontecimentos, processos do seu contexto pessoal ou do ambiente em que vivem. Nessa direção, as pesquisas que ouvem as crianças expressam o reconhecimento de que elas, tantas vezes invisibilizadas, têm perspectivas próprias e legítimas que precisam ser consideradas.

O Procedimento de Desenho-Estória tem-se mostrado um poderoso aliado na pesquisa com crianças acerca de diferentes temas que compõem o cotidiano de meninos e meninas que frequentam a Educação Infantil, possibilitando o acesso a elementos que as crianças podem ter dificuldade de trazer diretamente e facilitando o diálogo sobre temas específicos. Para tanto, exige uma postura de real acolhimento e parceria entre pesquisador e crianças, a qual precisa ser cuidadosamente construída.

A identificação de um maior número de pesquisas que utilizaram o D-E com Tema na área da Educação Infantil possivelmente possibilitará a ampliação do conhecimento não apenas das contribuições do instrumento para a produção dos dados, mas também das observações dos pesquisadores acerca do próprio uso desse recurso, o que ainda não é muito comum.

Certamente, no grande e fascinante universo da escuta das crianças, há um campo promissor para que o D-E continue a ajudar os pesquisadores a melhor conhecerem as perspectivas desses sujeitos. Que esse conhecimento seja usado a favor da garantia de seus direitos!

### Referências

- Amiralian, M. T. (1997). Pesquisas com o método clínico. In W. Trinca (Ed.), *Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimentos de desenhos de família com estórias* (pp. 157-178). Vetor.
- Andrade, R. C. (2007). *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Araújo, J. D. A. B. (2017). *"Tia, deixa eu falar!": os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].
- Arfouilloux, J. C. (1983). *A entrevista com a criança*. Zahar.
- Carvalho, C. P. (1997). *Ensino Noturno: realidade e ilusão* (8 ed.). Cortez.
- Charlot, B. (1983). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Zahar.
- Corsaro, W. A. (2001). A reprodução interpretativa do brincar. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113-134. <https://doi.org/10.34626/esc.v17>
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller, & A. M. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças* (pp. 31-50). Cortez.
- Cruz, S. H. (1987). *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- Cruz, S. H. (2011). Maria Helena Patto, minha orientadora. *Psicologia USP*, 22(3), 529-550. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/8PkcWNBrdHJMxKwGLzfpNWC/?format=pdf&lang=pt>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.

Dantas, E. L. (2023). Sobre textos que mobilizam outros estudos em defesa das infâncias e construídos com as crianças. In C. I. Anjos, L. A. Araujo, & F. H. Pereira (Eds.), *Pesquisa com, sobre e para as crianças*. Pedro & João.

Freitas, M. C. (2002). Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In M., C. Freitas, & M. Kuhlmann Jr. (Eds.), *Os intelectuais e a história da infância* (pp. 345-372). Cortez.

Gobbi, M. A. (2000). O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In *Anais 22ª Reunião Nacional da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. ANPEd.

Korczak, J. (1986). Menosprezo e desconfiança. In D. A. Dallari, & J. Korczak (Eds.), *O direito da criança ao respeito* (pp. 69-75). Summus.

Malaguzzi, L. (1999). Nossa imagem de criança: onde começa a educação. In C. P. Edwards (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (p. 95-111). Artmed.

Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, 18(2), 08-28. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>

Oliveira, F., & Araújo, T. F. (2019). O recreio na perspectiva das crianças. *Olhar de professor*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v22.0009>

Redin, M. M. (2009). Crianças e suas culturas singulares. In F. Müller, & A. M. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 115-126). Cortez.

Rocha, E. A. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). Cortez.

Santos, C. O. (2015). *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].

Sarmiento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. J. Martins Filho, & P. D. Prado (Eds.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 142-154). Autores Associados.

Smolka, A. L. B. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In M. C. Freitas, & M. Kuhlmann Jr. (Eds.), *Os intelectuais e a história da infância* (pp. 90-128). Cortez.

Trevisan, G. (2015 Janeiro/Abril). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Curriculo sem Fronteiras*, 15(1), 142-154. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/trevisan.pdf>

Trinca, A. M. (1997). Ampliação e expansão. In W. Trinca (Ed.), *Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimentos de desenhos de família com estórias* (pp. 35-66). Vetor.

Trinca, W. (1972). *O desenho livre como estímulo de apercepção temática* [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo].

Trinca, W. (1987). *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo de apercepção temática*. E.P.U.

Trinca, W. (1997). *Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimentos de desenhos de família com estórias*. Vetor.

Vasconcelos, E. M. (2008). *Abordagens Psicossociais: História, teoria e Trabalho no Campo*. Hucitec.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.

Warde, M. (1997). Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In M. C. Freitas (Ed.), *História social da infância no Brasil* (pp. 311-332). Cortez.

---

### Silvia Helena Vieira Cruz

Possui graduação em Psicologia (1979), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1987) e também doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1994). Fez estágio de aperfeiçoamento no Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas durante o ano de 2005 e pós-doutorado na Universidade do Minho (Braga, Portugal) em 2007. É professora titular da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisas com crianças pequenas, trabalho pedagógico na Educação Infantil e formação de professores.

---

### Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Professora da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Possui graduação em Pedagogia (1998), mestrado (2002) e doutorado em Educação (2007), todos pela UFC. Concluiu pós-doutorado na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de agosto de 2023 a julho de 2024. Atualmente, cursa o segundo pós-doutorado, com financiamento do CNPq, também na UFOPA. Tem experiência na área de Educação Infantil, com ênfase em rotinas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo e organização do espaço e do tempo das crianças na instituição; educação para as relações étnico-raciais e educação integral. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), ambos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordenadora do grupo de estudo Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

---

**Endereço para correspondência****SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ**

Rua Júlio Lima, 300 casa 7

Cidade dos Funcionários, Fortaleza, Ceará, Brasil,  
60822-500

**ROSIMEIRE COSTA DE ANDRADE CRUZ**

Condomínio Aldeia Park Messejana – Rua João Ivo,  
171, casa 18

Messejana, Fortaleza, Ceará, Brasil, 60871040

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli  
Pimentel Godinho e submetidos para validação dos  
autores antes da publicação.*