



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL

Jocicleia Souza Printes

MANAUS-AM

2018

JOCICLEIA SOUZA PRINTES

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

MANAUS-AM

2018

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P957d Printes, Jocicleia Souza  
O desenho da Educação Infantil : Perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural / Jocicleia Souza Printes. 2018  
287 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Educação Infantil. 3. Pesquisa formação. 4. Desenho. I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOCICLEIA SOUZA PRINTES

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 08 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Membro  
Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista  
Júlio de Mesquita (UNESP)

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Membro  
Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Oeste do  
Pará (UFOPA)

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Arlene Araújo Nogueira – Membro  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)



## Dedicatória

Para José Vitor e André Vinícius, de quem eu guardo desde os primeiros rabiscos.  
Para as professoras que desenvolveram o olhar sensível para os desenhos das  
crianças.

## Agradecimentos

À Michelle de Freitas Bissoli, pela orientação paciente e presente, pelo afeto e vivências partilhadas, por acolher nossos anseios e entender nosso tempo;

À minha família, de perto e de longe, onde há alegria, proteção e colo: Benedita, José, Jocinho, Juarez, Joia, Rodrigo, Ane, Ale, Rô, Aníbal e sobrinhos. Em especial, a José Vitor e André Vinícius, crianças que me ensinaram sobre o amor, o encantamento e a curiosidade e à Vane, pela presença nas minhas ausências;

Aos amigos, que exercitaram a escutatória, a companhia e o riso: Tath, Luciana, Cláudia, Rogéria, Flávio, Ana Paula, Rafael, Kennedy, Elciclei, Eurico, Ana Lucena, Reinaldo, Juci, Eliseanne, Marcos, Wollace, Livia, Sérgio, Tânia, Helane, Deuza, Wilma, Fátima, Aline, Chris, Cris, Do Carmo, Verinha, Bel, Carla, Nubia;

Aos professores Suely Amaral Mello, Sinara Almeida da Costa e Carlos Humberto Alves Corrêa, pela leitura cuidadosa e contribuições valiosas na Qualificação.

Ao PPGÉ 2014-2018, professores e colegas: memórias dos nossos encontros para estudar, debater e *merendar*;

Ao GEPEV – Grupo de estudos e pesquisa sobre Escola de Vigotski, companheiros da discussão e de tantos aprendizados, laços construídos: Ilaine, Arlene, Aline, Isabel, Rita, Sonia, Saulo, Thay, ; Adria, Ana Cláudia;

Ao MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil: pessoas que acreditam e lutam pela infância. Espaço de formação cidadã e fortalecimento;

Ao FAMEI – Fórum Amazonense de Educação Infantil: temos unido nossas forças para dar voz à criança amazônica. O caminho é longo, mas temos uns aos outros.

Ao Andreverson Marinho, do curso de Arte Visuais - UFAM, pela oficina;

Ao CMEI Criar, locus da pesquisa, pela acolhida e empenho, por abraçar as ideias e caminhos partilhados, pelo envolvimento e mudança do olhar, pela sensibilidade: Carol, Idê, Chaparro, Cacau, Luciana, Regina, Rosa, Heloiza, Neves, Vivi, Andressa, Eliana, Val e à comunidade. Enriquecida com as experiências e aprendizagens. Vocês fortalecem a crença de que é possível realizar um trabalho educativo criador de condições de humanização e com compromisso social;

A todas as crianças do CMEI Criar com quem convivi nos anos de 2016 e 2017: vocês trouxeram poesia, leveza, encantamento. Um convite à liberdade transgressora da criação e do movimento.

À SEMED, pela licença para estudo através do programa Qualifica e apoio à pesquisa no espaço público ;

À SEDUC, pela licença para estudo, mesmo tarara;

À CAPES, pela bolsa.

Não vos deixarei órfãos.

João 14:18

Tanta juventude reencontrada, tão fiel submissão ao  
ritmo do dia e da noite, tal pontualidade em dizer o instante da aurora,  
eis o que faz da nínfeia a própria flor do impressionismo.

A nínfeia é um instante do mundo.

É uma manhã dos olhos.

É a surpreendente flor de uma alvorada de verão.

Sem dúvida, chega um dia em que a flor está forte  
demaís, desabrochada demais, por demais consciente de sua  
beleza para ir se esconder ao cair a noite.

Bachelard. O direito de Sonhar



Evelyn, 4 anos, guache sobre papel, usando pincel e a boca

Em 01/08/2017

## RESUMO

Compreender como um processo de formação continuada com professoras da educação infantil pré-escolar, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades da expressão infantil através do desenho, constitui o cerne desta pesquisa. A teoria Histórico-Cultural compôs, simultaneamente, as bases conceitual e metodológica. Através da pesquisa formação e de um acompanhamento por quinze meses em um centro municipal de educação infantil que atende crianças de 4 e 5 anos na cidade de Manaus-AM, observamos como as relações se davam e como o desenho ocupava tempo e espaço no planejamento. No grupo de estudo, discutimos as leituras sugeridas sobre teoria Histórico-Cultural, necessidade da arte e formação estética, imaginação, criação e desenho, em contexto histórico e social. As experiências propostas pelas professoras ao longo do ano, pensando o desenho numa combinação do corpo em movimento, superfícies e marcadores, desenvolveram um novo olhar sobre as produções da crianças e das professoras. O desenho como linguagem ganhou centralidade no planejamento e ressignificou o fazer, antes preocupado apenas com o resultado. Processo e produto passaram a dialogar e o resultado foi experiências de fruição e liberdade, valorizando o desenho como uma das linguagens pelas quais mais a criança pequena se expressa, objetivando-se a partir das apropriações que faz nas relações e no mundo que a cerca, constituindo uma escola da infância que cria condições para que a criança se humanize.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Pesquisa formação; Desenho.

## RESUMEN

Comprender cómo un proceso de formación continuada con profesoras de educación infantil preescolar, desde la perspectiva de la teoría Histórico-Cultural, puede contribuir a que su trabajo amplíe las posibilidades de la expresión infantil a través del diseño, constituye el núcleo de esta investigación. La teoría Histórico-Cultural compuso simultáneamente las bases conceptuales y metodológicas. A través de la investigación formación y de un seguimiento por quince meses en un centro municipal de educación infantil que atiende a niños de 4 y 5 años en la ciudad de Manaus-AM, observamos cómo las relaciones se daban y cómo el diseño ocupaba tiempo y espacio en la planificación. En el grupo de estudio, discutimos las lecturas sugeridas sobre teoría Histórico-Cultural, necesidad del arte y formación estética, imaginación, creación y diseño, en contexto histórico y social. Las experiencias propuestas por las profesoras a lo largo del año, pensando el diseño en una combinación del cuerpo en movimiento, superficies y marcadores, desarrollaron una nueva mirada sobre las producciones de los niños y de las profesoras. El diseño como lenguaje ganó la centralidad en la planificación y resignificó el hacer, antes preocupado sólo con el resultado. El proceso y el producto pasaron a dialogar y el resultado fue experiencias de fruición y libertad, valorizando el diseño como uno de los lenguajes por los cuales más el niño pequeño se expresa, objetivándose a partir de las apropiaciones que hace en las relaciones y en el mundo que la rodea, constituyendo una escuela de la infancia que crea condiciones para que el niño se humanice.

**Palabras clave:** Teoría Histórico-Cultural; Educación Infantil; Investigación de formación; Diseño.

## RÉSUMÉ

Comprendre comment un processus de formation continue avec des enseignants en éducation de la petite enfance préscolaires, du point de vue de la théorie Historico-Culturelle, peut contribuer à leur travail à élargir les possibilités d'expression des enfants à travers le dessin, constitue le noyau de cette recherche. La théorie Historico-Culturelle a simultanément composé les bases conceptuelles et méthodologiques. Grâce à une formation à la recherche et un suivi de quinze mois dans une école maternelle municipale fréquentant les enfants de 4 et 5 ans dans la ville de Manaus-AM, nous avons observé comment les relations se sont déroulées et comment le dessin a occupé le temps et l'espace. Dans le groupe d'étude, nous avons discuté les lectures suggérées sur la théorie Historico-Culturelle, le besoin d'art et d'entraînement esthétique, l'imagination, la création et le dessin, dans un contexte historique et social. Les expériences proposées par les enseignants tout au long de l'année, pensant que le dessin dans une combinaison du corps dans le mouvement, les surfaces et les marqueurs, a développé un nouveau regard sur les productions des enfants et des enseignants. Le dessin en tant que langue acquit une place centrale dans la planification et résigna l'action, avant de se préoccuper seulement du résultat. Processus et produit ont commencé à dialoguer et le résultat a été des expériences de plaisir et de liberté, valorisant le dessin comme une des langues pour lesquelles le petit enfant s'exprime, s'objectivant des appropriations qu'il fait dans les relations et dans le monde qui l'entoure, constituant une école d'enfants qui crée des conditions pour que l'enfant devienne humain.

**Mots-clés:** Théorie Historico-Culturelle; Éducation des Enfants; Formation à la Recherche; Dessin.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1 - Desenho com lápis de cor sobre papel	132
Desenho 2 - As professoras e seus desenhos de casa, árvore e figura humana	201
Desenho 3 - Árvore em tiras	212
Desenho 4 - Desenho com giz de cera sobre o papel camurça	214
Desenho 5 - Desenho com giz de cera sobre o papel camurça	214
Desenho 6 - Desenho com canetinhas sobre o prato de papelão	215
Desenho 7 - A árvore triste	217
Desenho 8 - Doodle Art	226
Fotografia 1 - A entrada do CMEI Criar	53
Fotografia 2 - O CMEI Criar	53
Fotografia 3 - Desenho: giz sobre o cimento	57
Fotografia 4 - Brincadeira de construção	63
Fotografia 5 - Brincadeira de construção	63
Fotografia 6 - Brincadeira de construção	64
Fotografia 7 - Desenho com régua	65
Fotografia 8 - Desenho com recorte de revistas	66
Fotografia 9 - Projeto Mãozinha Encantada 2016	67
Fotografia 10 - Projeto Mãozinha Encantada 2016	68
Fotografia 11 - Projeto Mãozinha Encantada 2016	68
Fotografia 12 - Exposição projeto Mãozinha Encantada 2016	69
Fotografia 13 - Grupo de estudo	81
Fotografia 14 - Grupo de estudo	83
Fotografia 15 - Monalisa	100
Fotografia 16 - Desenho com giz sobre cimento	122
Fotografia 17 - A educação do olhar	123
Fotografia 18 - Pintura com guache sobre papel	127
Fotografia 19 - Modelagem, música e fotografia	129
Fotografia 20 - Brinquedo em construção	129
Fotografia 21 - Brincadeira de papéis	130



Fotografia 22 - Literatura e brincadeira	134
Fotografia 23 - Brincadeira e literatura	134
Fotografia 24 - Desenho com batom sobre o papel na parede	136
Fotografia 25 - As "sujeiras" do processo	137
Fotografia 26 - Ingredientes da massinha caseira	146
Fotografia 27 - Massinha caseira	146
Fotografia 28 - Modo de fazer	147
Fotografia 29 - O desenho invisível	147
Fotografia 30 - Pintando o desenho invisível	148
Fotografia 31 - Outros usos para a tinta	148
Fotografia 32 - Tinta sobre a mesa e sob a mão	148
Fotografia 33 - Mural de registros	150
Fotografia 34 - Desenho na cadeira	155
Fotografia 35 - Os acrobatas do CMEI Criar	162
Fotografia 36 - Os acrobatas do CMEI Criar	163
Fotografia 37 - Esculturas de massinha	163
Fotografia 38 - Desenho e Escrita	186
Fotografia 39 - Oficina de Arte: Pintura	207
Fotografia 40 - Oficina de Arte: Pintura	208
Fotografia 41 - A importância da observação.	210
Fotografia 42 - O corpo e o desenho	213
Fotografia 43 - O corpo e o desenho	213
Fotografia 44 - Experiências com o corpo, superfície e marcador	216
Fotografia 45 - Quando a mesa vira cavalete	218
Fotografia 46 - Pés desenhistas	218
Fotografia 47 - Os lados de uma caixa	219
Fotografia 48 - Pés pintores	219
Fotografia 49 - Roda de desenho	220
Fotografia 50 - Pintores abstracionistas	220
Fotografia 51 - Autorretrato	221
Fotografia 52 - Pintura com dedos - da luva!	221
Fotografia 53 - Desenho de rolo	222
Fotografia 54 - Exposição	223
Fotografia 55 - Experiências com superfície	224
Fotografia 56 - Pintura & brincadeira	224
Fotografia 57 - Aquarela para as crianças também!	228
Fotografia 58 - Intertextualidades	230

Fotografia 59 - Uma Monalisa para chamar de sua II	233
Fotografia 60 - Exposição	233
Fotografia 61 - Projeto Mãozinha Encantada Edição 2017	237
Fotografia 62 - Abertura da XVII Exposição do projeto Mãozinha Encantada	238
Fotografia 63 - Leituras	238
Fotografia 64 - Sala 01 Música e Dança	241
Fotografia 65 - Sala 02 Brincadeira de faz de conta e jogos de mesa	241
Fotografia 66 - Sala 05 Ateliê de Pintura	242
Fotografia 67 - Sala 06 Desenho livre	243
Fotografia 68 - Oficina de arte: desenho coletivo	243
Fotografia 69 - Oficina de desenho: Explorando marcadores	244
Obra 1 - Retrato de seu filho, de Peter Paul Rubens, c. 1620	93
Obra 2- Retrato de sua mãe, de Albrecht Dürer, 1514	93
Obra 3 - Himlock - Joan Mitchell, 1956	126
Obra 4- La lectura - Pablo Picasso, 1932	142
Obra 5 - The Birth of day - Joan Miro, 1968	153
Obra 6 - O acrobata de Tlatilco - Museu Nacional de Antropologia do México	162
Obra 7- Árvores a luz da lua - Mondrian, 1908	204
Obra 8 - Árvore vermelha - Mondrian, 1908	205
Obra 9 - Árvore cinza - Mondrian, 1912	205
Obra 10- Macieira em flor - Mondrian 1912	206
Obra 11 - As meninas, Velázquez, 1656	226
Obra 12 - Las meninas, Picasso, 1957	230
Obra 13 - O lavrador de café - Portinari, 1934	232
Obra 14 - Borboleta - Nilza Barbosa, 2010	234
Pintura 1 - Pintura com a boca	128
Pintura 2 - A árvore amarela de David	209
Pintura 3 - Experiência com cores e formas	228
Pintura 4 - Mãozinha Encantada Edição 2014	232
Pintura 5 - As primeiras borboletas de outubro 2017	235
Pintura 6 - Julia, 5 anos	261
Quadro 1 - Organização das turmas de crianças	55
Quadro 2- Formação e tempo de serviço das professora, pedagoga e gestora	56
Quadro 3 - Possibilidades para pensar a organização do desenho	210

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 O MÉTODO E A PESQUISA: ESCOLHAS PELO CAMINHO .....	27
1.1 PRINCÍPIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	29
1.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A QUESTÃO DO MÉTODO .....	34
1.3 A PESQUISA FORMAÇÃO E O CAMPO DE PESQUISA.....	40
1.3.1 A constituição da pesquisa formação .....	42
1.3.2 O cotidiano do CMEI e a pesquisa de campo .....	51
CAPÍTULO 2 A NECESSIDADE DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA .....	84
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO.....	89
2.1.2 O pensamento estético em Marx, Lukács e Vigotski .....	95
2.2 UM DIÁLOGO SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	112
2.2.1 A sensibilidade e a educação do olhar: um processo em construção.....	118
2.3 AS CRIANÇAS E A ARTE: REPERTÓRIOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA .....	156
CAPÍTULO 3 AS CRIANÇAS E O DESENHO: LINGUAGEM EXPRESSIVA, MARCAS NO DESENVOLVIMENTO .....	165
3.1 PERSPECTIVAS DE ESTUDOS SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA.....	170
3.2 SOB O OLHAR DA THC: O DESENHO NA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA.....	183
3.3 SOB O OLHAR DA THC: O DESENHO COMO SIGNO.....	190
3.4 CULTIVANDO O DESENHO DA CRIANÇA: LIBERDADE, ENCANTAMENTO E TRANSGRESSÃO....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	262
ANEXOS .....	275
APÊNDICES .....	278

## INTRODUÇÃO

O processo vivido no curso de doutorado foi mais que formação acadêmica. As experiências possibilitaram um movimento ampliador de vivências e de grande importância para as escolhas necessárias ao longo do caminho. Somos uma teia de muitos fios que se compõe cotidianamente. Aí reside a beleza da vida em processo, onde “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, como disse Manoel de Barros (1998). As relações que se construíram durante os anos decorridos trouxeram aprendizagens que me fizeram repensar decisões. Uma delas foi a (re)construção da pesquisa.

A seleção para o doutorado foi feita com um projeto que pretendia conhecer a identidade dos sujeitos que compõem a educação infantil, o que atribuo ao envolvimento profissional com a oferta da etapa no município de Manaus e à história que construí desde a adolescência em um trabalho com crianças na igreja do bairro onde morava. As relações sociais que me cercaram proporcionaram que o desejo pela docência se construísse, iniciado com a seleção para o curso de Magistério no Instituto de Educação do Amazonas – IEA, após uma difícil escolha entre ele e o curso de Química.

O IEA foi o começo da formação institucionalizada. Ser professora era um desejo nutrido diariamente naquele espaço que considerava tão acolhedor e formador. No segundo ano, em uma seleção de estágio da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/AM, tive minha primeira turma de alunos: alfabetização de jovens e adultos, no noturno. Foram dois anos no projeto. Experiência das mais bonitas, dessas que guardamos com muito carinho por toda a vida.

Era 2002 e, com o diploma de Magistério de 1ª a 4ª série, vieram o primeiro emprego em uma escola privada e a aprovação para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. A universidade e a docência em uma sala de crianças de 4 anos, 1º período, na educação infantil eram desafios desejados e estimulantes, mas a formação recebida no curso de Magistério e a que receberia no curso de Pedagogia era para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante lembrar que, apesar da oficialidade da oferta educativa a menores de 7 anos datar da Constituição Federal de 1988, artigo 208, que assegura o direito à educação a todos os brasileiros desde o nascimento, é somente na LDB 9394/96 que

a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos passa a compor, junto com o ensino fundamental e médio, a educação básica no Brasil. Desde a LDB 4024/61, apenas o ensino fundamental tinha oferta obrigatória, inicialmente com quatro anos de duração, estendido para oito anos com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela lei 5.692/71.

A atual LDB manteve a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental de oito anos, mas em 2001, a lei 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabeleceu como meta a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração à medida que a universalização da oferta de 7 a 14 anos se concretizasse, o que se efetivou com a lei 11.114, de 16 de maio de 2005 e com a lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB 9.394/96 prevendo a matrícula no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, ampliando a oferta e matrícula compulsórias.

Essa ênfase dedicada ao ensino fundamental dialogava com a política econômica dos grandes financiadores educacionais e indutores de políticas, como Banco Mundial, FMI e Unesco para a produção de capital humano, segundo Gamboa (2003), com o objetivo de formar, sob a ótica fabril, mão de obra barata e abundante. Assim, com o dever, mas não a obrigatoriedade da oferta da educação infantil, a educação destinada à formação de professores se concentrava na preparação para atuar no ensino fundamental, a fim de dar acesso à formação para ler, escrever e contar, com a intenção de garantir o mínimo necessário para a participação no mercado produtivo.

Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Mas, é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. (GATTI, 2009, p. 18).

Atuar na educação infantil em paralelo ao curso de graduação fomentou muitas inquietações sobre a prática pedagógica com crianças pequenas, mas eram poucos os espaços de discussão, pois a formação oferecida pela matriz curricular no curso de Pedagogia da UFAM (currículo de 1999) objetivava a formação docente para o magistério de 1ª a 4ª série. Havia somente uma disciplina com carga horária de 60h,

no 6º período, chamada Teoria e Prática na Educação Infantil, que, obviamente, não atendia as necessidades de formação para atuar na creche e pré-escola.

Pedroso, Pimenta e Pinto (2014), em discussão sobre a fragmentação das disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia, afirmam que a formação ainda é muito generalista e superficial e não atende a necessidade de formar, com propostas interdisciplinares e integradoras, professores para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Gatti (2009), em amplo estudo sobre a formação dos professores no Brasil, aponta uma lacuna quando se trata de discutir as especificidades da criança de 0 a 6 anos. Segundo ela, quando há disciplinas voltadas à área nos cursos, elas figuram com abordagens genéricas, fazendo poucas referências às práticas. A pesquisa aponta que 82% das instituições públicas pesquisadas contam com pelo menos uma disciplina específica sobre Educação Infantil, mas geralmente elas estão baseadas no estudo dos fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos.

Isso implica em práticas empobrecidas e geralmente embasadas no conhecimento que se tem sobre o ensino fundamental para orientar o trabalho, “adaptando-o” para a educação infantil. Aí reside a necessidade de pesquisarmos e discutirmos sobre o desenvolvimento e sobre práticas que privilegiam a criança pequena, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, pois as crianças – e as professoras – estão em constante processo de desenvolvimento.

Foi nesse contexto de tentativas de conhecer a criança de 4 a 6 anos que o trabalho final do curso de Pedagogia foi realizado focalizando a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Porém, com a falta de orientação e leituras mais profundas sobre o tema, não foi possível superar a ideia propedêutica de futuro escolar - ainda divulgada hoje, na defesa da oferta da pré-escola para que as crianças cheguem mais bem preparadas para o ingresso no ensino fundamental, desconsiderando a criança como um sujeito que vive e se desenvolve no presente.

Posteriormente, após a colação de grau, a UFAM ofereceu o complemento de habilitação em orientação e supervisão escolar. Era o 2º semestre de 2006 e eu já estava há três anos como professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Inicialmente, lotada no 2º ano do ensino fundamental, mas no ano seguinte, na pré-escola, com crianças de 4 anos, 1º período.

As necessidades de compreender o desenvolvimento da criança e articular um trabalho com sentido me fizeram retornar à universidade por intermédio do processo

de seleção para o curso de mestrado, em 2007. A pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e as contribuições das narrativas com lendas amazônicas (PRINTES, 2010) possibilitou a discussão sobre educação infantil, infância e desenvolvimento da criança. Em 2008, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski – GEPEV, tive as primeiras aproximações com a teoria Histórico-Cultural.

Após o mestrado, surgiram muitas oportunidades para manter a discussão sobre educação infantil: o ingresso na docência no ensino superior, em instituições privadas e programas de formação nas universidades federal e estadual (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR), formação de professores na rede municipal (Formação Tapiri – Divisão de desenvolvimento profissional do magistério – DDPM/SEMED) e a assessoria técnica na Divisão de Educação Infantil (DEI/SEMED).

No campo legal, tivemos outra marcante mudança na legislação brasileira em 2009: a Emenda Constitucional nº 59, que alterou a redação dos incisos I e VII do art. 208, passando a oferta de escolaridade obrigatória para quatorze anos de duração (com a inclusão da pré-escola e do ensino médio), estabelecendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive, a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Assim, a oferta e matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos passa a ter prazo para sua universalização: sua implementação deveria ser progressiva até o ano de 2016, o que, sabemos, não aconteceu<sup>1</sup>. Alterou-se também a redação da LDB 9.394/96 com a lei 12.796/2013.

Após intensos debates em toda a sociedade civil e organizada, três anos depois da data prevista, foi promulgado o segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que reforça Emenda Constitucional nº 59, apresentando, como meta 1, a garantia do acesso a todas as crianças de 4 e 5 anos à pré-escola até o final de 2016 e o atendimento de 50% da população de 0 a 3 em creches até o final do plano, em 2024. O plano traz dezessete estratégias para que a meta se efetive ao longo da década.

Em 2009 também tivemos a publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, após amplo debate com as universidades, movimentos sociais, entidades nacionais e

---

<sup>1</sup> Dados no INEP, divulgados em fevereiro de 2017, com base no senso escolar de 2016, apontam que a oferta da pré-escola atende 84,3% da população de 4 e 5 anos.

sociedade civil, por intermédio dos fóruns de educação infantil e audiências públicas, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. De caráter mandatório, articuladas às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, as DCNEI orientam a organização das políticas públicas e propostas pedagógico-curriculares de educação infantil no país.

Ao defender que o eixo do currículo são as interações e a brincadeira, as DCNEI legitimam uma discussão que remonta à origem do movimento de luta pelo acesso e permanência das crianças em espaços institucionalizados: a superação da ideia assistencialista e preparatória na educação infantil. A promoção de uma proposta pedagógica baseada em experiências é a base para pensar e planejar a organização do tempo, espaço e atividades para/com crianças de 0 a 5 anos, em uma proposta que valoriza as interações e vislumbra a brincadeira como possibilitadora de desenvolvimento integral.

As DCNEI apresentam práticas pedagógicas organizadas em experiências que objetivam alargar os padrões de referência das crianças, explorando e favorecendo a imersão no universo das diferentes linguagens, relações e situações de aprendizagem, proporcionando o relacionamento com as diversas manifestações artísticas e culturais e vivências que instiguem a curiosidade, o encantamento e a exploração do mundo, criando condições para a imersão da criança na cultura e na produção de cultura.

Tornar as DCNEI conhecidas e implantadas nos espaços das creche e pré-escolas foi e é um desafio diário para todos aqueles que atuam e lutam por uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade. Foi com esse objetivo que, em 2012, a Divisão de Educação Infantil – DEI/SEMED Manaus, iniciou um movimento de reorganização de sua proposta pedagógica. Os assessores da DEI e das Divisões Distritais Zonais – DDZ, juntamente com as universidades públicas e o Fórum Amazonense de Educação Infantil – FAMEI<sup>2</sup>, reuniram-se para organizar e executar ações que possibilitaram o envolvimento de toda a rede, com a escuta das crianças, das professoras e equipe gestora. A Proposta Pedagógico-Curricular da Educação

---

<sup>2</sup> A criação do Fórum Amazonense de Educação Infantil – FAMEI pelo Comitê Gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em 2006, é um marco importante para a discussão sobre educação infantil na cidade de Manaus. O MIEIB está presente em todos os estados do país e tem articulado amplas discussões políticas e pedagógicas acerca da educação infantil brasileira.



Infantil – PPCEI – de Manaus foi construída a partir das DCNEI e aprovada no ano de 2013, pelo Conselho Municipal de Educação.

Na soma das experiências acumuladas, percebi o quanto a identidade de quem faz educação infantil ainda é difusa. A discussão de um planejamento orientado a partir das DCNEI ainda era uma realidade distante da maioria dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, mesmo depois da PPCEI. Essas inquietações foram a base para a construção do projeto de submissão para a seleção do doutorado, que foi aceito para a turma de 2014. A experiência como professora no ensino superior foi um momento de reconhecimento de identidade com a carreira docente e trouxe outro sentido para o retorno à academia.

Durante as disciplinas do curso, surgiram os primeiros diálogos sobre a possibilidade de repensar o tema da pesquisa, retomando a discussão da linguagem como eixo central na educação infantil. A continuidade da participação no GEPEV e a participação em seminários, congressos e simpósios também possibilitaram ampliar diálogos relacionados ao tema. Após algumas orientações, a discussão foi se alargando. Pensar o cotidiano da educação infantil e as práticas que organizam a rotina das crianças no diálogo com as colegas pesquisadoras que já estavam em campo, durante as orientações coletivas e encontros do GEPEV, também foi importante para repensar o caminho da pesquisa, além da participação dos encontros do Fórum Amazonense de Educação Infantil - FAMEI. Pesquisar sobre linguagem na perspectiva da teoria Histórico-Cultural também estreitaria o diálogo com as pesquisas (concluídas e em andamento) dos participantes do GEPEV.

Pesquisar sobre o desenho foi uma inquietação que se ampliou, especialmente, após ministrar a disciplina *A Criança e as Artes*, em uma turma de PARFOR, no município de Maués-AM. O material já organizado para a disciplina tratava o desenho a partir de uma evolução biológica por etapas, o que contradiz a discussão sobre a base social de desenvolvimento em todas as linguagens discutida pela teoria Histórico-Cultural.

Ainda na graduação, por várias vezes, emprestei da biblioteca o livro *A criança e sua arte*, de Viktor Lowenfeld (1976). Lowenfeld foi minha primeira referência neste processo, já que não tivemos nenhuma discussão durante a graduação sobre essas questões. Ele propõe a compreensão do desenho em etapas a partir de uma visão maturacionista de desenvolvimento. Quando recebi o material da disciplina *A criança*

e as *Artes*, mais uma vez, ele era referência. A linha naturalista de desenvolvimento estava na discussão de quase todos os textos selecionados.

Foi nos estudos do GEPEV que essa linha evolutiva começou a ser questionada. O desenvolvimento, a partir da teoria Histórico-Cultural, não é linear. Todas as crianças de todas as culturas desenham da mesma forma? Certamente não. As experiências, os espaços, os materiais e a forma como os adultos, em especial os professores, organizam e proporcionam condições para o desenvolvimento das linguagens na criança é uma das principais condições desse desenvolvimento. O desenho é uma linguagem que deve ser privilegiada na educação infantil não apenas porque é uma das formas pelas quais a criança mais se expressa, mas também por seu caráter inventivo, criador, capaz de ampliar e fundar novas necessidades, percepções e sentimentos.

Algumas questões fomentaram a organização do que pretendíamos pesquisar: como o desenho é oportunizado hoje nos espaços formais de educação para crianças de 4 e 5 anos? Como a professora compreende o desenho no processo de expressão da criança? De que maneira sua inserção é planejada? Como a formação influencia a mudança de práticas das professoras? Esses foram alguns questionamentos de uma problemática *sentida* inicialmente, como destacam Laville e Dionne (1999). Foram novos pontos de partida para o desafio de uma pesquisa e da escrita de uma proposta de tese que começava a se reestruturar.

A pesquisa foi reorganizada para o estudo da linguagem sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Diferente do mestrado, que objetivou investigar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita a partir das contribuições de narrativas com lendas amazônicas, o projeto no doutorado congregou as indagações sobre o desenho surgidas desde a primeira experiência docente com pré-escola.

A partir das experiências que vivi em vários espaços que objetivam atender e discutir educação infantil, é possível afirmar que o desenho não tem ocupado um espaço que permita seu desenvolvimento como linguagem, embora a prática de desenhar esteja frequentemente presente, especialmente na pré-escola. Essa percepção se deu, na esfera empírica, nas diversas experiências profissionais que tive, corroborando as ideias apresentadas por Silva (2015) na construção do estado da arte sobre pesquisas que analisaram o desenho a partir da teoria Histórico-Cultural entre os anos de 2010 e 2014. A autora afirma que as pesquisas apontam para importância do desenho no desenvolvimento da criança, mas que ainda não está claro

para os professores o seu papel na efetivação dessa linguagem, o que reforça a necessidade de pesquisa com formação.

Com base nessas reflexões, propusemos como objetivo geral *compreender como um processo de formação continuada com professoras da pré-escola, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades de expressão infantil, especialmente pelo desenho*. O que vivenciamos ao longo do ano de 2017 foi uma experiência rica e desafiadora, sentida por nós, pelas professoras, pelas crianças. Vimos se ampliarem gradativamente as propostas com o desenho livre, diferente, autoral, criativo e os reflexos destas atividades na rotina do CMEI Criar<sup>3</sup>, descobertas compartilhadas ao longo do trabalho.

Para alcançar o objetivo geral proposto, os objetivos específicos foram: a) *analisar as propostas pedagógicas sobre o desenho realizadas antes do grupo de estudo e, posteriormente, paralelas à formação realizada*; b) *observar como/se o processo de formação continuada repercute na proposição de práticas pedagógicas que ampliem e enriqueçam as possibilidades de expressão da criança pelo desenho*. Para dar conta dos objetivos propostos, apontamos como objetivos de intervenção: a) *desenvolver um processo de formação continuada a respeito do desenvolvimento do desenho da criança pré-escolar com professoras de um centro municipal de educação infantil da cidade de Manaus*; b) *perceber como o processo de formação continuada interfere sobre a compreensão das professoras participantes a respeito da relação entre seu trabalho e o desenvolvimento do desenho das crianças*.

Assim, o delineamento da pesquisa foi organizado com a proposta de acompanhar as práticas sobre o desenho no centro municipal de educação infantil, assim como a compreensão das professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos a respeito dessa linguagem, envolvendo as 117 crianças do turno vespertino (3 turmas do 1º período, totalizando 50 crianças e 3 turmas do 2º período, totalizando 67 crianças<sup>4</sup>), assim como suas professoras e pedagoga. A partir das observações e debates no grupo de estudo, promovemos discussões com e entre elas sobre o desenho, sob o olhar da teoria Histórico-Cultural. Situar o desenho como linguagem no momento atual de desenvolvimento da criança foi o desafio da pesquisa, assim

---

<sup>3</sup> Nome fictício para resguardar a identidade do espaço, conforme sinalizado no projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, aprovada em 18 de outubro de 2016 com o Parecer Consubstanciado nº 1.779.564.

<sup>4</sup> Conferir quadro de matrículas na página 55.

como pensar uma base epistemológica que sustentasse e orientassem as atividades propostas.

Na análise de autores com os quais temos dialogado e na percepção do que tem ocorrido na prática, ao longo dos anos, há um consenso em afirmar que a presença do desenho é comum na educação infantil, mas há poucas ou nenhuma referência teórico-metodológica (seja na formação inicial ou continuada) que fomente a reflexão das professoras sobre a prática do desenho associada ao desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, nosso interesse pela temática surgiu de uma preocupação que se funda na observação da ausência de um trabalho pedagógico efetivo, que discuta o desenho como linguagem que deve ser intencionalmente desenvolvida com e pelas crianças da educação infantil, tendo em vista a sua importância nos processos de desenvolvimento, pois mesmo sendo muito comum nos espaços educativos para crianças pequenas, o desenho tem sido objeto de pouca discussão com docentes da educação infantil, carecendo de olhar mais atento e preocupado com as possibilidades de desenvolvimento geradas a partir dele. Disso decorre nosso interesse por privilegiar essa linguagem.

Em nossa pesquisa, buscamos ampliar as possibilidades de compreensão do desenho pelas professoras, focalizando-o como linguagem com importância e espaço nas vidas das crianças no centro municipal de educação infantil investigado. Em nosso percurso de observação e participação no cotidiano do CMEI Criar, analisamos as relações que foram tecidas entre as propostas de discussão conceitual e a observação do trabalho com desenho desenvolvido pelas professoras por intermédio do planejamento das atividades e propostas apresentadas às crianças. Defendemos a tese de que compreender o desenho como linguagem, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, em um processo de formação continuada, possibilita às professoras ampliar e enriquecer o desenvolvimento e as possibilidades de expressão da criança à medida que são ampliadas as suas referências teórico-práticas a respeito dessa linguagem.

A criação de necessidades, a sofisticação da expressão pela ampliação do contato com formas diversas de desenhar, a proposta de desafios e a ampliação dos materiais disponíveis para desenhar são aspectos que valorizamos por compreendermos que são possíveis geradores de reflexão sobre o desenho entre as

professoras – incidindo sobre a sua compreensão acerca desta linguagem – e sobre as suas propostas às crianças.

A observação do desenho das crianças nos permitiu, por seu turno, perceber como sua atividade criadora se transforma e como o espaço institucional pode (e deve) ser um espaço de enriquecimento da imaginação, de ampliação das possibilidades criadoras, da técnica e do contato e observação da produção artística, para que a criança faça seus questionamentos e confrontos com a própria produção (IAVELBERG, 1993).

Por se tratar de uma pesquisa investigativa/formativa, promover a leitura, a discussão e a reflexão sobre o desenho pelas professoras foi o cerne da proposta de estudo que buscamos construir, nos acercando da pesquisa com formação (GOMES, 2006; LONGAREZI, SILVA, 2013; PERRELI et. al, 2013) no espaço de atuação das profissionais, com base na teoria Histórico-Cultural. Mesmo antes de definir ou acessar o espaço físico da pesquisa, já tecíamos uma organização que construísse uma proposta com o objetivo de propor experiências que pudessem ser vivenciadas num processo de aprendizagem coletiva, produzindo inquietações, necessidade de mudanças, possibilidades de enxergar diferente.

É interessante destacar que, ao longo da discussão dos capítulos, conforme a pesquisa caminhava, outras linguagens artísticas iam dialogando na formação das professoras no grupo de estudo e nas atividades que foram sendo propostas às crianças. Entendemos que, além da pesquisa ter esse caráter vivo e dinâmico, que acontece no dia a dia enquanto a fazemos, a constituição de um repertório para o/e a partir do desenho tem estreita relação com a pintura, a escultura, a colagem, a modelagem e a fotografia. Ainda foi possível perceber diálogos com elementos advindos da literatura, da música, do cinema, da dramatização e da dança, que permeavam o cotidiano do CMEI Criar.

Entendemos que, apesar de nosso interesse e cerne da pesquisa ser o desenho, não era possível separá-lo de uma discussão mais ampla envolvendo as várias linguagens artísticas, o que reforça nossa defesa de advogar o acesso de todas as pessoas ao patrimônio artístico cultural da humanidade. As instituições formativas devem ser um dos locais onde isso aconteça. Para isso, precisamos lutar para que esses espaços não se reduzam a uma formação que atenda as expectativas do mercado de trabalho e suas demandas por mão de obra barata e farta, mas ao contrário, ampliem as oportunidades de formação da sensibilidade.

Optamos por uma permanência longa a fim de mergulharmos a fundo no cotidiano do CMEI Criar. Foram quinze meses de permanência e convívio, num movimento de observações, falas, escutas, leituras, anotações, fotografias, entrevistas, propostas, rompimentos, mudanças e desafios. O CMEI abraçou a pesquisa, mas foi um longo caminho para que algumas ideias fossem superadas pela incorporação de outras. Ainda assim, acreditamos que fazer pesquisa sob esta ótica é uma das formas que mais tem contribuído para a formação de professores.

Organizamos o capítulo 1 para explicitar a construção da base teórica do projeto que culminou na pesquisa de campo. Nele, percorremos o caminho metodológico desenvolvido para explicitar a estrutura que sustentou teórica, conceitual e metodologicamente o trabalho, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Discutimos os princípios do materialismo histórico-dialético para apontar os fundamentos filosóficos da teoria, além da questão do método em Vigotski. Apresentamos a estrutura da pesquisa com formação e seus delineamentos no campo de pesquisa – o CMEI Criar, na cidade de Manaus.

No capítulo 2, discutimos a arte na formação humana focalizando o pensamento estético de Marx, Lukács e Vigotski. Defendemos a necessidade de um diálogo entre os professores de educação infantil e a arte, tanto na formação inicial como na formação continuada, a fim de desenvolver a sensibilidade e a educação do olhar, além de sustentar teoricamente um trabalho que fomente a criação e a ampliação de repertórios de imaginação e criação na infância.

No capítulo 3, ampliamos a discussão sobre o desenho como linguagem. A fim de ressignificar concepções sobre a construção da história social do desenho, trouxemos os diferentes olhares de pesquisas nas quais ele foi objeto. Situamos a constituição do desenho como parte da pré-história da escrita apresentada por Vigotski (2000). Buscamos explicitar o desenho como signo, objetivando responder às inquietações suscitadas sobre as etapas e estágios, abordagem muito presente nos estudos acerca das marcas produzidas pelas crianças. Defendemos que as condições sociais de constituição do desenho e suas dimensões estéticas e poéticas (como asseguram as DCNEI) na formação da criança precisam ser ampliadas cada vez mais. Para isso, é necessário cultivarmos espaços/tempos/condições de liberdade e encantamento para que o desenho seja uma via de desenvolvimento da imaginação, criação e expressão da criança.

Esclarecemos, ainda, que os dados produzidos na pesquisa são discutidos ao longo de todos os capítulos. Optamos por organizar o texto de forma integrada, em que a discussão das bases teórica e metodológica, assim como os conceitos e o movimento dos dados da pesquisa dialogassem num movimento dialético de idas e vindas.

## CAPÍTULO 1 O MÉTODO E A PESQUISA: ESCOLHAS PELO CAMINHO

Cuanto más dinâmica es la sociedad, cuanto más casual es la relación del particular con el ambiente em que se encuentra al nacer (especialmente después de la llegada del capitalismo) tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidade vital, y esto *para toda la vida*, tanto menos puede darse por acabada la apropiación del mundo com la mayor edad. El particular, cuando cambia de ambiente, de puesto de trabajo, o incluso de capa social, se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevos costumbres. Aún más: vive al mismo tiempo entre exigências diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos. Resumiendo, debe ser capaz de luchar durante toda la vida, día tras día, contra la dureza del mundo. (HELLER, 1987, p. 22-23).

A única coisa permanente é a mudança.  
(HERÁCLITO, 500 a. C.).

A teoria Histórico-Cultural compôs, simultaneamente, as bases conceitual e metodológica da pesquisa. Partindo do pressuposto de que é no diálogo e nas trocas de experiências que se formam as consciências (BAKHTIN, 1995), buscamos pautar nossa ação como pesquisadora na geração de discussões, entre nós e as professoras<sup>5</sup>, sobre o desenho das crianças e sobre as intervenções pedagógicas relacionadas a essa linguagem, a partir da perspectiva de que desenhar não é algo natural e espontâneo na infância, mas o resultado de aprendizagens e de situações capazes de potencializar essa forma de linguagem que permite expressar ideias e sentimentos.

Cabe destacar que, sob essa perspectiva teórico-conceitual, pensar a atividade de desenho na pré-escola se aproxima da necessidade de buscar compreender em que realidade concreta estão situados a escola, o trabalho e a formação das professoras, além das crianças e do lugar ocupado pela atividade de

---

<sup>5</sup> Usaremos com frequência o termo professor no feminino pela presença predominante das mulheres na educação infantil como uma ocupação historicamente construída e prevalente nos dias atuais. No CMEI Criar, onde a pesquisa foi realizada, todos os cargos são exercidos por mulheres.



desenhar e do valor atribuído a ela, nas escolas e na sociedade em que vivemos, compreendendo, como assegura Pinto (1969), o compromisso do cientista com a transformação da realidade.

A definição do método deve-se, pois, à escolha da teoria Histórico-Cultural como norteadora da pesquisa. A obra de Vigotski<sup>6</sup> é a principal referência da teoria, assim como os trabalhos e pesquisas de Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, Zaporózhets, Davidov, Mukhina, Lísina, Petrovsky, entre outros. Para a compreensão desta teoria, “é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” (DUARTE, 2001, p. 78).

Entendendo o homem como um ser sócio-histórico, que age e está inserido no movimento de formação e transformação social e que, nesse processo, apropria-se do conhecimento, desenvolvendo suas capacidades especificamente humanas ou funções psíquicas superiores, sua consciência e sua personalidade, o materialismo histórico-dialético contempla a dinamicidade necessária à proposta da pesquisa com crianças e professoras, porque busca compreender os processos por intermédio dos quais o desenvolvimento humano ocorre e as formas pelas quais é possível agir positivamente sobre ele.

Na produção dos dados, emerge a possibilidade de compreensão do movimento das relações sociais na pré-escola e da formação que nelas se torna possível. “Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaboração teórica), chegar ao concreto” (SOUZA; SILVA, 2014, p. 2).

A práxis e a compreensão da práxis por intermédio da apropriação teórica nos possibilita olhar de forma diferente o mesmo objeto/sujeito, afirma Sánchez Vázquez (2011), o que nos aponta a necessidade de base teórica para sustentar o caminho necessário aos desvelamentos da pesquisa, pois a prática em si não se transforma em ciência sem as necessárias mediações. “É a práxis que liga a vida cotidiana dos seres humanos com a preparação e execução consciente, da qual surge não apenas a linguagem, mas, pouco a pouco, também a ciência” (LUKÁCS, 2010, p. 294).

Neste capítulo, discutiremos os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, os fundamentos filosóficos da teoria Histórico-Cultural e a questão do método. Apresentaremos o campo da pesquisa e as implicações e razões das escolhas que

---

<sup>6</sup> Respeitaremos as grafias das obras, mas no corpo do texto, usaremos a escrita do nome de Vigotski (com *i*) convencionado entre a maioria de seus estudiosos no Brasil.

fizemos, em busca de analisar a realidade concreta de vida e a produção histórica dos sujeitos, costurando elementos que nos permitam compreender essa realidade no movimento dialético, objetivando a produção de sínteses.

## 1.1 PRINCÍPIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Produzindo a crítica sobre a filosofia de Hegel e do materialismo de Feuerbach, Marx trilhou um caminho próprio que revolucionou a forma como analisamos as relações sociais e a formação do homem, partindo da análise crítica da sociedade existente e dos conhecimentos já produzidos sobre ela. Segundo Lenin (1977), Marx estruturou seu trabalho a partir do pensamento moderno, discutindo a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Partindo da análise e crítica a Hegel e Feuerbach, Marx e Engels construíram a dialética materialista, tomando a história como elemento de sustentação da luta pela construção de uma nova sociedade que superasse o modo de produção capitalista.

A teoria, para Marx, é a “reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 25). Essa reprodução, no entanto, não é mecânica no sujeito que pesquisa. Aqui, o pesquisador é ativo e precisa superar a aparência do objeto para chegar à essência, apreendendo-o num processo de análises, críticas e reelaborações. Na teoria social marxista, o método foi uma das discussões centrais. Fazer teoria exigia o conhecimento da estrutura e dinâmica do objeto. Nesse contexto, o objeto tem sua existência objetiva, independente do que pensa o pesquisador, mas, ao mesmo tempo, o sujeito que pesquisa é ativo e está implicado no objeto. Para Marx (apud VIGOTSKI, 1999b, p. 383) “se a essência e forma de manifestação das coisas coincidissem, toda ciência seria desnecessária”.

No método marxiano, há uma clara distinção entre realidade e pensamento: “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com avanços da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples” (PAULO NETTO, 2011, p. 42, grifos do autor). Para a análise ser possível, a capacidade de abstração deve ser desenvolvida, permitindo extrair da totalidade as unidades a serem analisadas, que, para Vigotski, “[...] diferentemente dos elementos, goza[m] de *todas as propriedades fundamentais características do conjunto* e constitu[em] uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2014, p. 19, grifos

do autor, tradução nossa). Parte-se do abstrato ao concreto, do mais complexo ao mais simples, o que Marx chamava de método inverso: “só poderemos compreender as conjeturas sobre a existência de uma consciência elevada das espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado” (MARX; ENGELS apud VIGOTSKI, 1999b, p. 206). É preciso ir à gênese dos processos, mas é necessário analisar o seu desenvolvimento.

Cabe destacar que a concepção teórico-metodológica marxiana sofreu apropriações (ou deformações) que tratavam de simplificar o método de Marx, limitando-o a um conjunto de termos aplicados à pesquisa, sem que os princípios da lógica dialética fossem integrados à análise dos objetos, como Vigotski (2013) denunciou em relação à Psicologia no Obras I. Tais deformações se referiam especialmente àquelas discussões que reduziam o método a manuais em que as leis da dialética eram explicadas como dogmas e passíveis de aplicação *ipsis litteris* em qualquer pesquisa, independentemente de sua natureza, dispensando a necessária investigação histórica.

Mas Engels já advertia que era necessário o estudo baseado na concepção histórica do fenômeno a ser pesquisado para então extrair as ideias – políticas, filosóficas, estéticas, jurídicas, religiosas etc. – nele contidos (MARX; ENGELS, 1986, p. 34, 35). É a compreensão das tendências históricas que permite apreender a evolução do fenômeno. Para isso, os caminhos metodológicos (instrumentos, técnicas de pesquisa) para a apreensão do objeto podem ser variados, pois são os meios para a compreensão do objeto pesquisado, mas não o método propriamente. Os mesmos instrumentos podem servir a métodos diferentes. O que define o método, para além dos instrumentos, é a concepção ontológica, epistemológica e axiológica de homem, de realidade, de ciência.

O método também sofreu críticas quanto a uma conjetura que desconsiderava as dimensões cultural e simbólica. Sabemos que Marx não organizou nenhuma obra específica sobre estética, arte ou literatura, mas sua concepção de homem e sociedade está envolvida por essas dimensões e presente em suas análises.

No campo da estética, no campo da teoria e da história da literatura, podemos resumir a situação dizendo que o marxismo eleva à esfera da clareza conceitual aqueles princípios fundamentais da atividade criadora que vivem há milênios nos sistemas dos melhores pensadores e nas obras dos mais notáveis escritores e artistas. (LUKÁCS, 2012, p. 24).

A sociedade é, para Marx (1965, p. 165), “o produto da ação recíproca dos homens”. Mas isso não significa que os homens sejam livres para escolher suas forças produtivas. Estas são determinadas pelas ações dos homens e estas ações dependem das condições concretas de vida e de produção, determinadas pela estrutura social que se constitui historicamente, porque cada geração forja sua existência a partir das conquistas das gerações anteriores. Para apreender essas relações, Marx assinalava a necessidade de compreender a produção burguesa moderna e o modo como se produz a riqueza material (produção, distribuição, troca e consumo). Segundo Paulo Netto (2011, p. 40):

Uma teoria social da sociedade burguesa, portanto, tem de possuir como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social. Este ponto de partida não expressa um juízo ou uma preferência pessoal do pesquisador: ele é uma exigência que decorre do próprio objeto de pesquisa.

As formulações teórico-metodológicas de Marx e Engels entendem o homem como sujeito real e ativo, pois assentam-se na premissa de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. É a análise da realidade histórica e material do homem que permite a compreensão de como se constrói o ser social, o que ocorre essencialmente pelo trabalho, pela práxis humana.

É preciso distinguir a práxis revolucionária, da práxis fragmentária e fetichizada. A práxis utilitária proporciona ao ser humano orientar-se no mundo agindo cotidianamente, vivendo em sociedade, mas sem compreender a razão das coisas serem como são. É baseada no senso comum. Kosik (2002, p. 14) explica que essa práxis “é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se segue”. É o que o autor chama de mundo da pseudoconcreticidade, onde estão os fenômenos externos, o tráfico e a manipulação (práxis fetichizada), as representações comuns e objetos fixados (objetos que parecem naturalizados e não fruto da ação do homem sobre eles), não sendo possível a distinção entre aparência e essência.

No mundo da pseudoconcreticidade estão assentadas as bases da vida cotidiana (HELLER, 1987, 2000). Para a autora, “[...] a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua

vez, criam a possibilidade da reprodução social” (1987, p. 19, tradução nossa). Ela ainda esclarece que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (2000, p. 17, grifos da autora, tradução nossa).

Na vida cotidiana, a atividade na qual atuamos sobre o mundo é a mesma que forma a nós mesmos e, para muitas pessoas, privadas de se elevar ao não-cotidiano (atividades *práxias* como a ciência, a arte e a filosofia, a moral e a política), a vida cotidiana é “a vida”. Isso não significa que essas pessoas nunca alcancem o não-cotidiano, pois na vida cotidiana sempre haverá a possibilidade de elevação, por exemplo, quando a pessoa precisa fazer escolhas e isso gera reflexões para a tomada de decisão. As condições de elevação ao não-cotidiano estão na particularidade, que são as condições sociais de vida de cada pessoa. São essas condições que nos permitem ou dificultam a apropriação das produções do gênero humano. A particularidade faz a mediação entre o singular (ser humano) e o universal (conhecimentos humanos universais, tudo aquilo que foi alcançado pelo gênero humano). Discutiremos mais sobre a categoria singular-particular-universal no decorrer do trabalho.

Guiados pelo pensamento comum cotidiano e incapazes de captar o fenômeno e apreender como a coisa em si se manifesta, os homens ficam impossibilitados de perceber a diferença entre fenômeno e essência, o que torna necessária a ciência e a filosofia para que esse desvelamento aconteça, para que a coisa em si seja captada e sua estrutura conhecida. É necessário ir além do pragmatismo que atrela a verdade à utilidade, baseado em um senso comum defensor de uma prática sem teoria (ou com um mínimo dela), pois é a apropriação teórica que nos permite olhar de forma diferente o mesmo sujeito/objeto. Kosik (2002, p. 20-21) explica que:

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade [...] é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a

objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato.

Baseado na discussão entre falsa consciência e compreensão real das coisas que Marx estrutura em *O Capital*, Kosik esclarece que o pensamento comum está embasado no aspecto fenomênico da coisa, constitutivo da práxis cotidiana, “forma ideológica do agir humano de todos os dias” (2002, p. 19). Nesse mundo da aparência, as coisas ocorrem em condições históricas petrificadas. Contrária a essa visão de mundo, a dialética não considera os fenômenos prontos e fixados, independente da ação humana sobre eles, mas como “produtos da práxis social da humanidade” (2002, p. 21), porque a realidade pode ser mudada pelo homem na medida em que ele saiba que esta realidade é por ele produzida, por intermédio de uma práxis revolucionária.

Para Sánchez Vázquez (2011), a prática é fundamento da teoria. A teoria, por sua vez, é reflexo intelectual da prática humana e a prática é critério de verdade na produção do conhecimento, pois produzir conhecimento não é apenas produzir teoria. A realidade humana se constrói prática e teoricamente, é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo. A realidade humana, nessa perspectiva, é uma realidade concreta, é a unidade dialética entre fenômeno e essência.

A práxis crítica revolucionária é uma práxis criativa, transformadora, que explica o mundo criticamente, mundo este que pode ser modificado à medida que saibamos que nossa realidade humano-social é produzida por nós, historicamente, e que ela pode ser transformada de forma revolucionária a partir de nossas ações. Aqui, mundo real “é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 2002, p. 23).

Localizar a práxis a partir do marxismo nos permite discutir uma práxis dialética geradora da necessidade de compreensão da atuação do homem no mundo, o que possibilita mudar a própria práxis. Sánchez Vázquez (2011) explica que, mesmo sendo a práxis parte da constituição humana, nem sempre ela é revolucionária, pois ela pode estar guiada pelo senso comum e baseada em uma concepção de verdade pragmática, que reduz o verdadeiro ao que é útil. Para o marxismo, o verdadeiro e útil conhecimento é aquele que fornece bases para as mudanças na sociedade. “O conhecimento é útil na medida que é verdadeiro, e não verdadeiro porque é útil, como

sustenta o pragmatismo. [...] A utilidade é consequência da verdade e não seu fundamento ou essência” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

É o pensamento teórico que nos auxilia a superar o mundo da pseudoconcreticidade, substituindo-o por um mundo construído pelos sujeitos reais a partir de ações que atuem sobre a humanização do homem, instrumentalizando-o pelo pensamento dialético, o que lhe permite se perceber como indivíduo que vive e age sobre o mundo, construtor de sua história e cultura, criador da realidade concreta por intermédio do trabalho. Não há uma essência que anteceda a atividade humana. Para o materialismo histórico-dialético, o homem é o resultado de sua ação sobre o mundo, não havendo nenhuma programação anterior à ação que determine qualquer característica, talento, dom ou fracasso. O homem sempre será produto de seu trabalho. Assim, só é possível conhecer a natureza da realidade social se o homem for o criador dela.

A seguir, discutiremos o método e os fundamentos da teoria Histórico-Cultural. Vigotski sofreu grande influência das ideias marxistas quando, junto a seus colaboradores, iniciou uma curta e impressionante trajetória de produção sobre o desenvolvimento do novo homem para a nova sociedade, que se objetivava construir.

## 1.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A QUESTÃO DO MÉTODO

A questão do método orientou a obra vigotskiana. Objetivando investigar as bases epistemológicas da ciência psicológica, Vigotski considerou a busca do método como uma das tarefas mais importantes durante a pesquisa, pois, segundo ele, há uma estreita relação entre método e objeto e estes devem se desenvolver conjuntamente. “O método, neste caso, é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47, tradução nossa).

Com as preocupações filosófico-metodológicas do método, o caminho tomado para orientar as produções de Vigotski e seus colaboradores foi a orientação materialista dialética. “Nesse contexto, método significa a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico” (DUARTE, 2001, p. 79). Mesmo Vigotski dialogando com a estética, a pedagogia, a semiótica, a epistemologia, entre outras ciências, de acordo

com Romanelli (2011, p. 200), a “busca pelos específicos fundamentos metodológicos da ciência psicológica” foi questão central em sua obra.

O desenvolvimento de uma nova psicologia para o novo homem pensado por Vigotski e seus colaboradores teve forte influência dos princípios defendidos por Marx. “A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. – com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 1999b, p. 393, grifo do autor).

Segundo Duarte (2001), não é possível ler Vigotski sem a compreensão dos fundamentos filosóficos marxistas pela forte influência exercida sobre a formação e alicerce da psicologia vigotskiana, pois sua pretensão era fundamentar a construção da nova psicologia nos fundamentos marxistas de sociedade, história e homem. No entanto, é importante ressaltar que, apesar do evidente alcance dos princípios marxistas na construção da psicologia proposta, Vigotski foi um pesquisador que se dedicou a estudar e debater – visando a dar saltos qualitativos – a obra de dezenas de autores que pesquisavam e produziam ciência na filosofia, na psicologia e na arte, o que também influenciou suas produções.

Desde sua tese, que consta da obra *Psicologia da Arte* (1999a), Vigotski já discutia a busca pela essência dos fenômenos. Sua preocupação em construir uma análise dialética é perceptível desde os seus primeiros trabalhos. Delari Júnior (2015) afirma que mesmo não se tratando de uma obra marxista, já se vislumbrava a busca pela objetividade. Chegar à essência dos fenômenos se torna uma discussão central conforme avança a produção de Vigotski. Em *Obras Escolhidas Tomo I'*, ele toma por base Marx e Engels para justificar sua busca, reiterando a discussão já proposta por Marx sobre a necessidade de aprofundar o estudo do fenômeno, no caso, o psicológico.

No texto *O significado histórico da crise da Psicologia* – um de seus trabalhos de maior densidade teórica, escrito em 1926, considerado marco da teoria Histórico-Cultural –, Vigotski discorre sobre a fragmentação da psicologia do século XX e aponta a necessidade de um novo método para uma nova psicologia científica. Apesar de não ser o primeiro a discutir sobre a crise – Bühler e Politzer já tinham debatido o tema –, Vigotski discute a crise da psicologia a partir do marxismo, partindo da análise

---

<sup>7</sup> Traduzido para a língua portuguesa e publicado pela editora Martins Fontes sob o título *Teoria e método em psicologia* (1999b).



histórica como chave de compreensão do sistema que estava sendo concebido por ele e seus colaboradores: a teoria Histórico-Cultural.

Argumentando que não havia uma psicologia geral unificada, mas várias psicologias e vários métodos, Vigotski defendeu a necessidade de criação de um método dialético da psicologia, uma “metodologia científica sobre uma base histórica” (1999b, p. 219). No materialismo histórico-dialético, colocamos as categorias todas em análise para buscar a essência dos fenômenos e explicá-los historicamente. Neste contexto, metodologia não se reduz a técnicas de pesquisa. Trata-se da filosofia da ciência necessária a qualquer investigação.

A compreensão da realidade e do processo e totalidade dos fenômenos se sustenta na dialética singular-particular-universal, importante categoria discutida por Lukács. Martins (2015, p. 38) afirma que “parece-nos impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos, quer sobre a realidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente”.

Entendemos *singularidade* como realidade empírica individual, única, irrepetível. É a biografia de cada pessoa mediada pelas relações com o gênero humano. Nesta medida, todos somos seres genéricos por pertencermos à espécie humana e nos apropriarmos da linguagem, dos usos e costumes, mesmo que não o façamos de maneira intencional. Um homem genérico é um ser social (HELLER, 1987), pois, ser genérico implica as relações estabelecidas com a cultura mediada pelos outros.

O homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue imediatamente da atividade animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente, porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é livre. (MARX, 2008, p. 84).

A *universalidade* é composta pelos saberes humanos universais acumulados ao longo da história, representando tudo aquilo que o homem produziu de mais elevado e, portanto, “as tendências teleológicas que caracterizam o desenvolvimento do homem enquanto ser historicamente mutável [...] (MARKUS, 1974, p. 47). Sua compreensão demanda princípios explicativos que permitem relacionar o geral e o

singular. Segundo Pasqualini (2015, p. 148), “a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade”.

A *particularidade* é composta pelas condições concretas em que a singularidade se forma e atua, aproximando-se ou afastando-se da universalidade. É, pois, mediadora entre o singular e o universal. A particularidade acontece no coletivo e é produzida sob condições históricas concretas, nas relações sociais. Essa realidade pode ser mais ou menos universal, contribuindo ou não para a apropriação, pelos sujeitos, das máximas qualidades humanas. Segundo Lukács (1978, p. 93), “o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade”. A sociedade capitalista se funda em um modo de produção particular em que, pela divisão de classes, as pessoas são distanciadas (alienadas) da máxima evolução do ser genérico. Precisamos entender a categoria da particularidade como mediadora dentro das condições concretas de vida e existência, num movimento que pode aproximar ou distanciar ainda mais o singular do universal.

Assim como já declarara Marx, que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco, Vigotski acreditava que a psicologia do homem era chave para a psicologia dos animais, invertendo a lógica da psicologia tradicional que partia do simples ao complexo. Não se tratava de justapor pesquisas empíricas a citações marxistas. Era necessária uma nova psicologia geral de base marxista, e isto não era uma questão de acordo, mas de ruptura. Vigotski defendia a importância da psicologia aplicada e a necessária construção de um método da ciência, pois segundo ele:

As mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar solução. Nesse terreno, as discussões deixam de ser estéreis e chega-se a resultados. O método, ou seja, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência. (VIGOTSKI, 1999b, p. 346).

Assim, a proposta de criação de uma psicologia marxista deveria ter sua investigação a partir da análise da realidade objetiva, onde estão assentadas as bases do materialismo, superando dialeticamente a fragmentação e crise da psicologia. Vigotski afirmava que, de modo algum, o caminho para o desenvolvimento das ciências é uma linha reta e que os significados históricos ocasionam significativas mudanças de direção.

No marxismo, não há negação do passado, mas a superação deste por incorporação, pois no ato de negar as teorias já produzidas, estamos nos apoiando nelas. “Por acaso o marxismo se nega, em filosofia, a reconhecer seus antecessores? *Somente as mentes anti-históricas e carentes de espírito criador* se dedicam a inventar novos nomes e ciências, mas essa atitude não combina com o marxismo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 407, grifo do autor). Marx (1982) propôs, nas teses sobre Feuerbach, o materialismo da práxis. Afirmou que os filósofos estavam preocupados em interpretar o mundo de diversas formas, mas a necessidade era transformá-lo. Para ele, a busca metodológica objetiva desvendar o movimento de transformação da natureza pelo homem através do trabalho na busca de satisfação de suas necessidades.

Vigotski (1999b) finaliza o texto *O significado histórico da crise da Psicologia* apontando que era imperioso realizar a psicologia como ciência, a ciência do homem novo, dono da verdade sobre o ser e do próprio ser, que age sobre a sociedade e a constrói. A verdade é uma questão prática diretamente relacionada à transformação da realidade. Ela é historicamente construída.

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui *cada um dos passos rumo à verdade* que nossa ciência tenha podido dar. (VIGOTSKI, 1999b, p. 404, grifos do autor).

Podemos afirmar que o método na teoria Histórico-Cultural é o caminho para alcançar um conhecimento crítico sobre a realidade humana e sua transformação, observando as relações que provocam as mudanças. Esse caminho só será crítico se passar pelo critério da prática transformadora da realidade concreta, que objetiva a emancipação do homem no coletivo. “A totalidade, como fuga das aparências fenomênicas, como fuga daquilo que se manifesta diretamente aos nossos olhos, nada mais é que a busca do entendimento do devenir humano como processo” (NAGEL, 2015, p. 25).

É a análise dos fenômenos como partes intervenculadas e interdependentes de um todo (para além de sua aparência) o que nos possibilita chegar à essência. É preciso conhecer a realidade em suas várias conexões para que a totalidade seja

compreendida. Essa relação sujeito-realidade passa, no método apresentado por Vigotski, a ser mediada pelo signo, que representa a cultura e a história, em um movimento dialético.

Delari Júnior (2015) destaca *significado* e *vivência* como unidades de análise da teoria Histórico-Cultural. O significado como palavra é a unidade entre pensamento e linguagem, acessado no movimento intersíquico que se transforma em intrapsíquico: aquilo que vivemos socialmente se torna pessoal. A vivência é a forma pela qual cada pessoa experimenta as situações a que é exposta; é a unidade entre personalidade e meio, cuja relação determina como o meio pode interferir sobre a personalidade em cada momento.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Em *A questão do meio da pedologia*, Vigotski (2010b) considera o meio como fonte de desenvolvimento, variável e dinâmico. Por esta perspectiva, é necessária uma análise constante de como a organização dos espaços, materiais e tempos é realizada para que o meio seja gerador de situações sociais de desenvolvimento para a criança, para as pessoas.

Vivência e significado, em seu movimento, permitem a atribuição de sentidos a nossa realidade concreta, pela mediação da palavra. “O significado proporciona a transição do pensamento à palavra, dando-lhe vida, e da palavra ao pensamento, dando-lhe materialidade” (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 75). Ao mesmo tempo, o acesso às vivências de outras pessoas acontece pela mediação do significado da palavra. Nesse sentido, tais unidades de análise são tomadas por nós como base para o trabalho que aqui apresentamos.

No próximo item, apresentaremos o campo da pesquisa e sua organização, assim como a discussão sobre a pesquisa formação que realizamos junto ao grupo de professoras e pedagoga do *lócus* da investigação. Na perspectiva vigotskiana de que produzimos aquilo que desejamos compreender (VYGOTSKI, 2014), a discussão

na formação das professoras sobre a linguagem do desenho será nosso objeto de análise central no espaço do centro municipal de educação infantil investigado.

### 1.3 A PESQUISA FORMAÇÃO E O CAMPO DE PESQUISA

Diante dos posicionamentos assumidos até aqui, pensar a pesquisa a partir e com a formação das professoras foi uma decisão tomada durante o processo. Quando já tínhamos claro que o estudo sobre o desenho conduziria a proposta de trabalho, restou a dúvida sobre os principais sujeitos: seria uma pesquisa com as crianças ou com as professoras?

Por entendermos que existe uma lacuna na formação do professor que está na educação infantil hoje, porque nossa matriz curricular<sup>8</sup> até pouco tempo não contemplava os estudos sobre as especificidades da criança menores de 6 anos, direcionamos os objetivos para promovermos uma discussão com aquelas que, no espaço formativo institucional, são responsáveis por mediar, direta e indiretamente, as descobertas das crianças sobre o mundo: as professoras.

Isso também se justifica por entendermos que elas permanecerão atuando junto a outras turmas de educação infantil, estendendo, assim, as possibilidades de alcance da pesquisa para outras crianças. Dessa forma, a pesquisa com formação se mostrou adequada diante dos objetivos elencados por entendermos a relevância deste estudo para a formação das professoras e para o consequente trabalho desenvolvido com desenho nos espaços de educação infantil.

Para isso, primeiramente, foi necessário compreendermos o desenvolvimento do desenho da criança pré-escolar a partir da teoria Histórico-Cultural. Estudamos as produções de Vigotski e colaboradores da THC, como Leontiev (2004, 2014), Luria (2014), Elkonin (2017), Zaporózhets (1987), Mukhina (1996), Lísina (1987) e Petrovsky (2017) que pesquisaram e produziram sobre o desenvolvimento da linguagem, criação, imaginação, estética, arte, funções psíquicas superiores, periodização e teoria da atividade, para tecermos uma discussão que alcançasse os objetivos propostos.

---

<sup>8</sup> A educação infantil só passa a compor a educação básica na LDB 9.394/96 e ter matrícula compulsória para crianças de 4 e 5 anos a partir de 2009. Com ênfase na obrigatoriedade de matrícula e oferta no ensino fundamental desde 1961, a formação de professores se concentrava em atender a demanda do ensino fundamental. Na Universidade Federal do Amazonas, a matriz curricular que atende a formação para educação infantil data de 2008.

Também realizamos o estado da arte, focalizando pesquisas publicadas sobre o desenho para, então, analisar quais partiam dos pressupostos da THC. Destacadas em negrito, estão as pesquisas que assumem análise a partir da THC. No banco de dissertações e teses da CAPES<sup>9</sup>, nossa pesquisa encontrou, nos trabalhos que têm o desenho como objeto central, a discussão sob as seguintes perspectivas: a relação entre desenho e linguagem escrita (**CAMPOS, 2011; GOBBO, 2011; SANTOS, 2011; LEITE, 2016**); a relação entre desenho e a literatura (PAULA, 2001); a formação do professor e o desenho da criança (AUGUSTO, 2009; FERREIRA, 2006; **TOSTA, 2006; STEIN, 2014, TSUHAKE, 2016**); a relação entre o desenho e o desenvolvimento do pensamento abstrato (TRINDADE, 2011); o processo de constituição do desenho (**SILVA, 1993; IAVELBERG, 1993; FERREIRA, 1996; NARDIN, 1996; GOBBI, 2004; DAY, 2008; GOÉS, 2009; MONTEIRO, 2013**); interpretação e sentido do desenho (ANDRADE, 2005); o desenho como expressão da criança (**LIMA, 2012**); o desenho e as relações de gênero (GOBBI, 1997) e o desenho e as relações culturais (LEITE, 2001). Destes, são teses os trabalhos de Leite (2001); Gobbi (2004) e Monteiro (2013). Os trabalhos advêm de pesquisadores oriundos da pedagogia, psicologia e arte. O levantamento foi importante para acompanharmos as discussões desenvolvidas no país e pensarmos a organização da pesquisa.

A partir da entrada em campo, nos propusemos a observar como as professoras compreendiam a relação entre o desenho, o desenvolvimento e a expressão da criança pré-escolar. Para isso, acompanhamos semanalmente o trabalho desenvolvido no CMEI Criar, de outubro de 2016 a dezembro de 2017, para que pudessemos acompanhar as rotinas diárias.

Nos meses de outubro a dezembro de 2016, fomos três vezes por semana fazendo do uso do caderno de campo e da fotografia, registrando o cotidiano do CMEI. Em 2017, paralelo ao desenvolvimento do grupo de estudo, mantivemos a média da frequência semanal de duas vezes por semana. Com o início das sessões de estudo em março de 2018 e que totalizaram seis encontros de estudos, passamos a discutir o desenho como linguagem sob orientação da THC e pudemos acompanhar

---

<sup>9</sup> O levantamento foi realizado em junho de 2016 e atualizado em outubro de 2017, usando como palavras-chave “desenho” e “educação infantil”. Posteriormente, repetimos a pesquisa acrescentando o termo “teoria Histórico-Cultural”. As pesquisas datam de 1996 a 2016. No apêndice F, há um quadro com os dados das pesquisas, onde acrescentamos as universidades de origem, o título, a orientação, curso e a área de concentração.

significativas mudanças nas propostas do ano anterior. A formação não se deu apenas no grupo de estudo, mas também nas trocas diárias com as professoras. A permanência semanal criava espaços de diálogos e experiências, o que ampliava as discussões do grupo de estudo de forma muito significativa nas práticas diárias com as crianças.

Observar como/se o processo de formação continuada trouxe contribuições para que as professoras ampliassem e enriquecessem as possibilidades de expressão da criança e do desenvolvimento do desenho era crucial para acompanhar o andamento da pesquisa, por isso era importante manter a frequência semanal paralela ao desenvolvimento do grupo de estudo. À medida que as discussões avançavam, retomamos as observações nas salas de atividades/referência (BRASIL, 2009) com o objetivo de perceber, a partir das reflexões geradas, se/quais mudanças estavam ocorrendo nas atividades desenvolvidas com as crianças, a fim de pensar a continuidade e o rumo da pesquisa.

### **1.3.1 A constituição da pesquisa formação**

A pesquisa tem um papel fundamental na compreensão dos elementos que intervêm na constituição da realidade. Apesar de nossa formação fragmentada, pautada em uma lógica formal para a qual a ciência se faz sobre recortes do real, independentes entre si, a serem descritos ainda que sua compreensão se limite a explicações fenomênicas, nossa pesquisa buscou ultrapassar a descrição dos fatos e chegar à análise e à síntese, numa costura de elementos que permitisse a compreensão efetiva da realidade. Pesquisar, nessas condições, exige homogeneização<sup>10</sup> (HELLER, 1987), num constante movimento de construção teórico-prática, pois a apropriação teórica nos auxilia a ampliar nossas possibilidades de olhar o mesmo sujeito/objeto.

A formação é um dos caminhos da emancipação que possibilita ao professor a assunção de sua identidade como produtor de conhecimentos humanizadores, além de lhe dar instrumentos para lutar contra o esvaziamento do seu trabalho (BOTH,

---

<sup>10</sup> Heller (1987) explica que a vida cotidiana é heterogênea e, portanto, fragmentada. Para nos homogeneizarmos, é necessário suspender temporariamente as diversas demandas que solicitam nossas capacidades em diversas direções, próprias da cotidianidade. Superar a cotidianidade exige que nos concentremos em uma única questão e a ela dediquemos toda nossa atenção, de forma consciente e autônoma.

2016). Em tempo de avaliações de larga escala e parcerias público-privadas, alinhados à lógica dos grandes financiadores mundiais, pensar o próprio fazer de forma consciente é se assumir como um sujeito que produz a própria existência pelo trabalho. “O conhecimento é sempre uma arma do homem na luta contra as forças adversas” (PINTO, 1969, p. 317) e em favor da transformação da realidade.

A partir dessas premissas é que propusemos a pesquisa com formação, pois acreditamos que a apreensão da realidade não é imediata aos sujeitos, mas demanda mediações teóricas que a formação pode favorecer. A formação do pensamento conceitual do professor não ocorre a partir do senso comum. Segundo Bissoli e Both (2016, p. 23), “para que se desenvolva, o pensamento por conceitos deve ser objeto de ensino, tendo em vista que é uma função psíquica superior, cuja base é social”. Assim, se é a orientação planejada que medeia a formação de conceitos e ativa processos de desenvolvimento psíquico, a importância da organização do ensino para o surgimento de um pensamento teórico e prático na atividade docente se torna também evidente.

A pesquisa se propôs ao diálogo formativo numa construção que partiu dos anseios emanados do cotidiano escolar. No entanto, sob o ponto de vista que assumimos, a pesquisa não se estagna no saber fazer pragmático. O movimento se dá a partir do real, mas dele se afasta por intermédio da mediação teórica, possibilitando adentrar a compreensão mais profunda da realidade em seus diversos determinantes.

Organizar espaço e tempo para que os sujeitos envolvidos pensem e discutam a própria formação e o reflexo disso na prática diária é central neste tipo de trabalho. Para Moraes e Torriglia (2003, p. 48), “o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares”.

Nessa perspectiva, a pesquisa com formação se configura como um elemento importante do processo formativo do professor, pois considera o desenvolvimento humano como resultante da práxis, que articula teoria e experiência prática, num movimento de distanciamento do real e superação da imediatividade. “No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de



superação de formas convencionais de pesquisa e de formação” (LONGAREZZI; SILVA, 2013, p. 215).

*Teoria é uma coisa e prática é outra* é frase conhecida de todos aqueles que trabalham na educação. A dicotomia entre teoria e prática é discurso comum entre alunos cursistas e egressos das licenciaturas, como discutiu a professora Chaparro (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 31/03/2017):

Geralmente a gente fala assim: a teoria é muito linda, a teoria fala disso, fala daquilo, mas quando chegamos na prática, é totalmente diferente. Você fica assim: Eu li isso aqui, mas isso aqui não tem nada a ver com o que está acontecendo com a criança. Eu penso que as crianças estão vindo com uma forma diferente para a escola.

Tal afirmação geralmente faz referências a trabalhos teóricos distantes das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Frente a isso, o professor afirma que tais teorias não se sustentam diante de uma sala repleta de alunos com vários problemas sociais. Moraes e Torriglia (2003, p. 48, grifos das autoras) afirmam que “o problema radica, no mais das vezes, nas formas com que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente ‘dicotomia’”, e sabemos ser frequente a compreensão de que as universidades produzem pesquisas e os professores na educação básica as executam.

Isso é um reflexo da falta de instrumentos mediadores para a apropriação adequada da teoria, o que impossibilita uma apropriação real e consolidada na prática cotidiana. Quando alguns professores afirmavam nas formações DDPM/SEMED que estar ali era enfadonho, porque de teoria eles já estavam cheios, que queriam ver os teóricos enfrentar as mesmas condições de trabalho que eles, vemos a necessidade da apropriação teórica claramente manifestada. A teoria é um conjunto de constructos que orientam o olhar e, portanto, a intervenção sobre o real. Não é possível se assumir abarrotado e cansado de pseudoteorias e continuar com as mesmas práticas que se repetem há décadas na escola, que veem as crianças como receptoras passivas de conhecimentos a serem memorizados. Sem uma apropriação verdadeira e profunda, o discurso teórico, na prática, não tem condições de se concretizar.

Acreditamos que a apropriação superficial da teoria ocorre, em grande parte, pela falta de instrumentos mediadores para a concretização da teoria, corroborada pelas condições concretas de formação e trabalho (formações aligeiradas, matriz

curricular fragmentada, a não garantia de 1/3 da carga horária de trabalho<sup>11</sup> para estudo e planejamento, entre outras questões). A ausência de bases epistemológicas no desenvolvimento da prática cotidiana resulta em um trabalho baseado no senso comum, que muitas vezes tem se revelado nas expectativas sociais de que o papel da escola na formação da criança é levá-la a ler, escrever e calcular o quanto mais cedo possível.

Para Sánchez Vázquez (2011, p. 242), “[...] o ponto de vista do senso comum é o praticismo; prática sem teoria, ou com mínimo dela”. Não se trata, aqui, de defender a oposição entre teoria e prática, mas a relação de dependência entre ambas, que gera a práxis transformadora (atividade teórico-prática). Segundo o autor, isso só é possível quando “temos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social” (2011, p. 260).

Moraes e Torriglia chamam a atenção para a análise do documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, chamado *Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, lançado em 2000, mas aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2001 (Parecer CNE/CP 009/2001). Nele, aliam formação profissional ao desenvolvimento de competências e reduzem “[...] os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino. Esta redução acaba por dissociar pesquisa e produção de conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 54), fato que vem se consolidando dentro de uma lógica neotecnicista que se fortalece sob os ditames da ideologia neoliberal.

A superação dessa ideia é uma das vias necessárias para que nós, professores, aprofundemos nossa apropriação teórica para a realização de um trabalho que alcance a complexidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>12</sup> de cada indivíduo desde seus primeiros contatos com o mundo, em um processo de apropriação da cultura e, pois, de humanização. Para Marx (2008, p. 106, grifos do autor), “[...] o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é *produzida*

---

<sup>11</sup> Conforme a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008.

<sup>12</sup> As funções psíquicas superiores são umas das principais estruturas da investigação de Vigotski. O autor explica que, ao nascer, possuímos estruturas primitivas da psique. Mediante o processo cultural de desenvolvimento, sob a influência da atividade do sujeito, estruturas mais complexas e superiores se desenvolvem, por superação e incorporação. Assim, mediante o contato com o outro e com a cultura, desenvolvemos formas superiores de pensamento, linguagem, atenção, memória, imaginação, formação de conceitos, controle da conduta, entre outras. (VIGOTSKI, 2000).

por meio dele”. Marx defendia que a formação dos nossos sentidos é social. Nosso desenvolvimento biológico nos proporciona a base para o desenvolvimento social, que ocorre através dos objetos externos da cultura material e simbólica, apontando assim, a necessidade de um processo educativo capaz de ampliar as condições desse desenvolvimento.

Para a THC, humanização é a formação das qualidades humanas, produzidas pela própria história do homem em sociedade, pela apropriação dos objetos da cultura pelas novas gerações, mediada pelas gerações anteriores, de forma intencional ou não. Aprendemos a ser humanos. A humanização é um processo de educação. Segundo Leontiev (2004, p, 178):

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, como o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores [...]. O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana.

Para a teoria Histórico-Cultural, é a aprendizagem que move o desenvolvimento, e este não é linear, mas acontece por saltos, rupturas e superações, num movimento contínuo. Tal prática é um desafio constante em nossa formação, seja pelas condições de vida e trabalho, seja pela própria (in)compreensão dessa necessidade.

Para Gomes (2006, p. 188), desenvolver a pesquisa a partir da perspectiva da formação contribui para “desmistificar o caráter prescritivo presente nas demandas por formação que, de maneira geral, são definidas por profissionais que não atuam diretamente com as crianças [...], e muitas vezes, não traduzem as necessidades de formação daqueles que são seus objetos”. A pesquisa precisa emergir da realidade, pois quando parte de situações reais para os sujeitos, o sentido muda, porque o estudo da realidade permite maior envolvimento com o que propõe o pesquisador, ampliando a possibilidade de diálogo, participação, reflexão e problematização, e a chance de ressignificar o cotidiano, estabelecendo uma relação mais orgânica entre a pesquisa e essa realidade.

A produção dos dados na pesquisa com formação possibilita a criação de uma cultura colaborativa pois, nessa perspectiva, o pesquisador constrói coletivamente com os sujeitos as demandas necessárias para alcançar os objetivos propostos, dando protagonismo aos participantes como produtores do processo e gerando

possibilidade de superação de práticas que, tradicionalmente, reduzem os sujeitos a amostras. A finalidade da pesquisa com formação está no processo formativo e não apenas na geração de dados. O conhecimento precisa produzir mudanças nas práticas sociais vividas na escola e sociedade.

Na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial de investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.” (JOSSO apud PERRELLI et.al., 2013, p. 280).

Essa estrutura de pesquisa também pretende superar a dicotomia entre a produção de saber pela escola e pela universidade, rompendo com a ideia de que a universidade planeja ações a serem executadas pelos professores na escola, dissociadas das necessidades da prática. Trata-se, na verdade, de um já conhecido processo de alienação, em que uma instituição não colabora com a outra e que se soma às condições concretas de vida e trabalho: professores que atuam na educação infantil em Manaus não têm hora de trabalho pedagógico - HTP, mesmo constando em lei desde 2008<sup>13</sup>.

Apesar de o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 apontar que 61,9% dos docentes da educação básica brasileira estão com jornada de trabalho em um único turno, que 32,5% têm jornada em dois turnos e que apenas 5,6% trabalham em três turnos, o regime de 40 horas semanais é uma realidade comum em Manaus (seja ele via concurso ou a chamada carga dobrada<sup>14</sup>). No CMEI Criar, todas as professoras trabalham em dois turnos. Por isso, a questão do tempo é um fator que precisamos considerar ao pensar nas condições necessárias à produção do conhecimento a partir das reflexões sobre a própria prática. Segundo Longarezi e Silva (2013, p. 223):

Modelos que se alicerçam numa perspectiva de ação e transformação da prática sem dimensioná-la politicamente estão ideologicamente atados a um projeto neoliberal que prima por transformações pontuais de âmbito mais restrito e não rompem estruturas ideológicas e políticas capazes de transformar realmente a sociedade.

<sup>13</sup> Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata do piso salarial dos professores, estipula que a jornada de trabalho de interação com estudantes não ultrapasse a 2/3 da carga horária do professor.

<sup>14</sup> Em Manaus, a carga dobrada representa a assunção de outro turno por professores concursados ou contratados em regime de 20h.

A hora de trabalho pedagógico é uma das bandeiras pelas quais precisamos somar forças para alcançar a efetivação da lei junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, destinando tempo para atender a demanda de estudo, pesquisa e leituras que precisam existir na construção de saberes na e sobre a rotina escolar. Para que se efetive esse processo, uma nova realidade organizacional é necessária, em que a escola deve ser, por excelência, o espaço da formação e onde o grupo e a coletividade que fortalece esse grupo sejam partícipes de diálogos constantes.

A organização e tomada de consciência se faz necessária para a mobilização dos sujeitos na luta por seus direitos. Acreditamos que uma via de emancipação do trabalho docente na educação infantil se dê pela frente dos movimentos sociais de defesa da infância por intermédio dos fóruns de educação infantil, além da construção de um coletivo de professores que discuta educação e as relações de poder imbricadas nesse processo.

Na perspectiva de construir uma investigação que partisse da realidade concreta e, mediada pelos elementos teóricos, retornasse à realidade, transformando-a, efetivamos um mergulho na dialogicidade desse movimento através da pesquisa de campo. Quando se pesquisa a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, não podemos ignorar a realidade, pensada a partir do movimento dialético concreto-abstrato-concreto, pois segundo Kosik (2002, p. 36), “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato”. Saviani (1999, p. 83) ilumina essa afirmação de Kosik quando afirma que “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transmissão”.

O movimento concreto-abstrato-concreto se sustenta na relação em que a mediação teórica é capaz de produzir mudanças na realidade, partindo dessa realidade e assumindo o compromisso do cientista com a transformação da realidade (PINTO, 1969). Paulo Netto (2011, p. 27, grifos do autor) afirma que a natureza do método, para Marx, era ontológica, “[...] por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre como ‘conhecer um objeto real e determinado’ – Lenin, aliás, sustentava, em 1920, que o espírito do legado de Marx consistia na ‘análise concreta de uma situação concreta’”. Pesquisar em uma realidade localizada num dado momento e situação histórica nos permite conhecer e partir dessa realidade e das necessidades das pessoas que nela estão. A apropriação teórica nos possibilita

retornar a essa realidade, produzindo, ainda que em pequeníssima escala, a transformação social dos sujeitos.

Nossa defesa da THC para sustentar a pesquisa se baliza na crença no outro e na possibilidade de mediação, apropriação e objetivação<sup>15</sup> dos saberes produzidos historicamente. Para Vigotski, nossa essência humana não é intrínseca, é externa. Nossa segunda natureza<sup>16</sup>, que é social, é desenvolvida pelos processos de aprendizagem. Assim, a humanização de cada pessoa passará pela apropriação dos constructos do gênero humano, primeiramente, por meio dos elementos da cultura, via linguagem, usos e costumes, mas também, via Ciência, Moral, Política, Arte e Filosofia (HELLER, 1987, 2000).

Além dos encontros formativos, propusemos, ao final das sessões de estudo, a construção coletiva de um projeto que envolveu várias atividades, entre elas, o desenho, a pintura e a escultura, para que crianças pudessem explorar as propostas e no qual os participantes da pesquisa percebessem as possibilidades de ação a partir das reflexões geradas, realizado em novembro de 2017 (discussão ampliada no capítulo 3). Em síntese, a organização da pesquisa foi delineada a partir dos seguintes momentos (que não são lineares, elencados aqui didaticamente apenas para permitir uma síntese sobre o desenvolvimento do trabalho):

1º Momento: Observação participante enfocando as práticas já desenvolvidas com o desenho nas salas de referência com uso do diário de campo e de máquina fotográfica, realizada no período de outubro a dezembro de 2016. A máquina fotográfica foi utilizada como recurso para potencializar os registros, devidamente registrada no TCLE da pedagoga e professoras e do termo de assentimento dos pais, conforme orientação do CEP (Apêndice C, D e E).

---

<sup>15</sup> A apropriação dos objetos da cultura ocorre quando apreendemos seus usos culturais. Inicialmente é uma apropriação objetual (quando um bebê põe a caneta na boca) e, posteriormente, se torna cultura (quando a criança usa a caneta para escrever). À medida que nos apropriamos dos objetos (materiais e simbólicos), formamos em nós capacidades, que permitem que nos expressemos através dessas apropriações externas, nos objetivando. Apropriação e objetivação estão intimamente imbricadas, pois estão em movimento de constituição mútua. Segundo Duarte (2013, p. 25), “a atividade vital deve assegurar, antes de tudo, as condições materiais da existência do gênero humano. Sem isso, não há história. Essa produção não apenas constitui a indispensável base material da vida em sociedade, como também gera a dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, isto é, a relação entre objetivação e apropriação”.

<sup>16</sup> Vigotski considera o homem dotado de dupla natureza, biológica e social. A primeira natureza é biológica, natural, baseada na nossa hominização, que é o desenvolvimento enquanto espécie humana, filogenético.

2º Momento: Organização do grupo de estudo/discussão, de livre adesão das professoras e pedagoga<sup>17</sup>, com encontros mensais, perfazendo um total de 6 reuniões no período de março a setembro de 2017.

3º Momento: Grupo de estudo com as professoras e pedagoga, a partir das bases da THC sobre o desenho. Entrevistas semiestruturadas individuais (vide roteiro de entrevista no Apêndice A). As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2017. Objetivamos apreender as impressões que as professoras tinham sobre a importância da arte na formação humana, sobre como elas viam o desenvolvimento das atividades com o desenho nos CMEIs e como elas percebiam o próprio trabalho realizado.

4º Momento: Observação sobre o desenho e as práticas desenvolvidas nas salas a partir da formação, realizado paralelo ao desenvolvimento do grupo de estudo, realizada no período de março a dezembro de 2017.

5º Momento: Proposta de projeto envolvendo as crianças, construído e avaliado coletivamente pelas professoras participantes da pesquisa, realizado em novembro de 2017. Pretendemos vivenciar com as crianças as propostas de atividades com o desenho discutidas no grupo de estudo.

6º Momento: Reunião coletiva com professoras e pedagoga para avaliação da pesquisa e seus resultados, realizada em dezembro de 2017.

Buscamos, em todo o processo, a valorização das profissionais, pois a maneira como a pesquisa foi proposta viabiliza a voz das professoras sobre suas experiências e anseios no trabalho desenvolvido com as crianças, possibilitando momentos de troca, debate e ampliação do processo de formação em arte. Os encontros foram organizados com o propósito de ampliar a formação das professoras sobre educação infantil e atividades plásticas, fornecendo elementos que lhes possibilitassem trabalhar intencionalmente o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. Destacamos, ainda, o estreitamento das relações entre universidade e escola, apontando caminhos para melhorar a relação entre as instituições na produção de conhecimentos sobre educação, sejam eles acadêmicos ou escolares.

---

<sup>17</sup> No planejamento, a diretora também faria parte do grupo de estudo. Ela recebeu todo o material para leitura e ofereceu todo o apoio necessário para a realização da pesquisa, mas a grande demanda de compromissos na gestão não possibilitou que ela estivesse presente nos encontros.

### 1.3.2 O cotidiano do CMEI e a pesquisa de campo

O lócus da realização da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI<sup>18</sup>, que chamamos de CMEI Criar, localizado na cidade de Manaus - AM. A escolha deste espaço ocorreu pelo fato de termos tido contato por um período com o grupo de profissionais em 2011 e 2012, durante a formação ofertada pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED, da qual participávamos na função de formadora do grupo Educação Infantil e Infância. Este grupo demonstrou interesse nas discussões e se envolvia com os textos e propostas, tornando o espaço agradável e fomentador de reflexões. O convite foi realizado e aceito, mediante os trâmites legais do Comitê de Ética e Pesquisa e Secretaria Municipal de Educação<sup>19</sup>. A diretora, pedagoga e as seis professoras do turno vespertino aceitaram participar da pesquisa e atenderam os critérios de seleção<sup>20</sup> estipulados no projeto encaminhado ao CEP.

O prédio particular foi construído em 1991 e, por quatro anos, funcionou como escola privada. Em 1995, com o aumento da demanda escolar, foi alugado para a rede municipal como anexo<sup>21</sup> de uma EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental próxima, funcionando assim por sete anos. Após esse período, o então prefeito da cidade de Manaus sancionou a lei Nº 601, de 02 de julho de 2001, que criou, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, os Centros Municipais de Educação Infantil. Com essa legislação, o espaço se desvincula da EMEF, passando a ter ato de criação e gestão própria<sup>22</sup>. O prédio, atualmente,

<sup>18</sup> Apesar do nome fazer referência à etapa de 0 a 5 anos, a prevalência do atendimento nesses espaços concentra-se em crianças pré-escolares de 4 e 5 anos, em período parcial de 4 horas. A oferta nos CMEIs, em Manaus, para crianças de 3 anos, foi sendo reduzida gradativamente a partir de 2013, em nossa leitura, objetivando cumprir a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que trata da matrícula compulsória da criança de 4 anos na pré-escola. Atualmente, há em Manaus, 12 creches, 113 CMEIs, 06 unidades conveniadas e 133 EMEFs com oferta de educação infantil (são as chamadas escolas mistas, porque atendem educação infantil e ensino fundamental), totalizando 264 unidades, atendendo 50.640 crianças (4.537 crianças em idade de creche e 46.103 crianças na pré-escola) em 2.542 turmas (292 turmas na creche e 2.250 turmas na pré-escola). Fonte: Estatística/SIGEAM/SEMED/abril2018.

<sup>19</sup> Parecer favorável: Ofício nº 0222/2017.

<sup>20</sup> Critérios para efetivação da participação na pesquisa: ser servidor público da instituição escolar há no mínimo um ano, sem distinção de idade; ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior e aceitar participar do grupo de estudo proposto na investigação. No período da pesquisa, os profissionais que estivessem de férias ou recebessem algum tipo de afastamento da unidade escolar, como remoção ou licenças (médica, prêmio ou de interesse particular) e se ausentassem do grupo de estudo por mais de 3 encontros seguidos seriam enquadrados nos critérios de exclusão.

<sup>21</sup> Na estrutura da SEMED/Manaus, prédios anexos respondem para a gestão da escola à qual estão vinculados.

<sup>22</sup> A atual gestora, no exercício desde 2013, está lotada no CMEI Criar desde 2006, tendo atuado como professora e apoio pedagógico



continua sendo alugado para a prefeitura. Durante esses anos, passou por reformas na rede elétrica e cobertura, mas a estrutura foi mantida.

Há seis salas de referência, três banheiros (masculino infantil, feminino infantil e um banheiro para uso adulto), cozinha, secretaria e uma sala (que antes era a sala das professoras) onde estão acomodados o material do PESC<sup>23</sup>. Há um salão aberto no andar de cima que não é usado pela falta de climatização e segurança para o acesso das crianças. Neste andar estão o depósito da merenda, sala de material didático e o arquivo morto.

Logo que entramos no espaço do CMEI Criar, há uma grande área cimentada, mas descoberta. Nela há uma frondosa árvore, brinquedos plásticos móveis (casinhas, escorregador, gira-gira e cavalinhos), cozinha e uma pequena área coberta onde estão as duas mesas do refeitório<sup>24</sup>. O terreno tem dois lotes, o que permite que haja acesso por duas ruas, que chamaremos aqui de rua 1 e rua 2. Anteriormente, a entrada das crianças era pela rua 1, onde a estrutura do prédio está construída e a grande área era o *quintal*. Mas o espaço onde as crianças se concentravam para fazer a acolhida era abafado e pequeno. A equipe decidiu usar o portão da rua 2, que acessa o pátio, para receber as crianças, o que tem se mantido desde então. As atividades externas, assim como a acolhida de todas as crianças na hora da entrada só é possível por essa entrada porque há a cobertura onde ficam as duas mesas que servem de refeitório e por conta da frondosa árvore. Em nossa observação, mesmo com todas as limitações do espaço descritas, isso não foi motivo para que o trabalho planejado e diversificado não ocorresse.

---

<sup>23</sup> Programa de Ensino Sistematizado de Ciências, *PESC Ciências – Brincar e aprender* foi adquirido no ano de 2013 e consiste em livros individuais consumíveis e em uma unidade experimental com jogos e experimentos, abordando temas trabalhados na educação infantil, como saúde e alimentação, o corpo humano, os animais, as plantas, o ambiente onde vivemos, as invenções, brinquedos e brincadeiras, entre outros. As propostas de trabalho contemplam ciências, linguagem oral e escrita e arte (CUNHA, 2011).

<sup>24</sup> A pesquisa foi realizada no turno vespertino e a escola fica no lado poente, com alta incidência de sol no horário da tarde. Por isso, as crianças usam pouco essas mesas, lanchando em suas próprias salas de referência.



Fotografia 1 - A entrada do CMEI Criança  
Começar pelo quintal é mais divertido! Em: 24/01/2018<sup>25</sup>.



Fotografia 2 - O CMEI Criança  
Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá<sup>26</sup>. Nosso pátio tem mangueira, onde brincam os curumins.  
Em 05/10/2016.

<sup>25</sup> As fotografias utilizadas são do acervo da pesquisadora. Alguns registros foram cedidos pelas professoras. As legendas foram tecidas a partir de fragmentos de poemas, músicas, lendas, contos e falas, além de observações e explicações.

<sup>26</sup> Fragmento do poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

As salas são pequenas e sem iluminação natural. Por conta disso, há uma redução no quantitativo de crianças por turma, conforme a metragem de cada uma. Nas três salas do lado esquerdo, ficam as turmas de 2º período porque são as maiores em dimensão. As três salas do lado direito são menores e nelas estão os 1ºs períodos. É importante lembrar que o Parecer CNE/CEB nº 20 (aprovado em 11 de novembro de 2009) que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orienta que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com crianças de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

No entanto, o texto final das DCNEI (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) não apresenta o indicativo de crianças por turma. Em nossa leitura, por prever a não alcançabilidade dentro das condições atuais no país. Segundo o censo escolar de 2016, apenas 25,6% das crianças de até 3 anos de idade estão matriculadas em creches (a meta 1 do PNE 2014 propõe que sejam atingidas 50% até o final do plano, em 2024)<sup>27</sup> sendo necessário ampliar para cerca de 6 milhões as 3,2 milhões de vagas existentes atualmente.

Na pré-escola, com matrícula e oferta compulsória e meta de universalização do atendimento (desde a Emenda Constitucional nº 59/2009), o país atende, hoje, 84,3% das crianças de 4 e 5 anos (CENSO, 2017). O prazo para atingir 100% das matrículas de crianças em idade pré-escolar expirou em 2016, de acordo com a Emenda 59/2009.

Em Manaus, segundo dados de 2016 do setor de estatística da SEMED, das 70,83% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a rede pública municipal foi responsável

---

<sup>27</sup> O primeiro PNE, Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tinha como meta 1 ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60 % da população de quatro e cinco e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos. O Segundo PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, trouxe, como meta 1, universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. A meta da creche, não alcançada ao fim do primeiro PNE, foi mantida, com prazo até 2024 para seu cumprimento.

por 55,55%. Na oferta de creche, o atendimento público respondeu por 2,82%, o que aponta para um dos mais baixos índices de atendimento entre as capitais do país. Em 2015, a média de atendimento de crianças de 0 a 3 anos entre as 26 capitais era de 23,42%. Um dado para ser divulgado e debatido.

A Proposta Pedagógico Curricular de Educação Infantil – PPCEI, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED (MANAUS, 2013, p. 37-38), concorda com o texto do Parecer CNE/CEB nº: 20/2009 e indica, na estrutura organizacional de atendimento, o seguinte quantitativo: seis a oito crianças de 1 ano, doze crianças de 2 anos e quinze crianças de 3 anos, assegurando dois professores por turma com formação em nível superior. Para a pré-escola, a indicação são vinte crianças nas turmas de 4 e 5 anos para um professor.

No entanto, a média de matrícula tem se mantido acima e, por isso, mesmo com a redução de crianças no CMEI Criar, pela relação quantitativo/espço, as turmas de 2º período ainda estão acima do previsto na PPCEI. Em 2017, o CMEI Criar atendeu 232 crianças de 4 e 5 anos (115 no turno matutino e 117 no turno vespertino), em turmas assim organizadas:

SALA	TURMA	TAMANHO	Nº DE ALUNOS (projeção)	MATRICULA MATUTINO	MATRICULA VESPERTINO
01	1º Período	4,00 x 5,00	16	17	17
02	1º Período	4,00 x 5,00	15	15	16
03	1º Período	5,39 x 3,95	16	16	17
04	2º Período	7,38 x 3,70	22	22	22
05	2º Período	7,60 x 3,70	22	22	22
06	2º Período	7,70 x 3,70	23	23	23

Quadro 1 - Organização das turmas de crianças

Fonte: Secretaria do CMEI – julho de 2017

No CMEI Criar trabalham 14 funcionárias: 07 professoras<sup>28</sup>; 01 pedagoga (vespertino); 01 apoio pedagógico (matutino); 01 auxiliar operacional (secretaria); 02 ASG (auxiliar de serviços gerais) e 02 manipuladoras de alimentos. As professoras,

<sup>28</sup> Uma professora trabalha apenas no turno matutino. Ela participou do primeiro encontro de estudos porque foi o único realizado pela manhã. Ela recebeu todo o material de estudo para leitura, mas não participou das demais discussões presenciais em grupo porque estas aconteceram no turno vespertino e ela trabalha em outro CMEI neste horário.

pedagoga e gestora que atuam no espaço têm a seguinte formação e tempo de experiência:

Participantes <sup>29</sup>	Turmas Mat./Vesp.	Formação	Experiência Magistério/ experiência SEMED
Cacau	1º Período/2º	Lic. Pedagogia	18 anos/ 5 anos
Rosa	1º Período/1º Período	Normal Superior	12 anos / 11 anos
Regina	1º Período/1º Período	Lic. Pedagogia Esp. Educação Infantil	26 anos/21 anos
Chaparro	2º Período/2º Período	Lic. Pedagogia Esp. Ed. Infantil (cursando)	6 anos/4 anos
Neves	2º Período - Matutino	Lic. Pedagogia Esp. Educação Infantil	20 anos SEMED
Luciana	2º Período/2º Período	Lic. Pedagogia Esp. Educação Infantil	7 anos/3 anos
Heloíza	Apoio Pedagógico; 1º Período	Lic. Pedagogia Esp. Educação Infantil	20 anos/16 anos
Idê	Pedagoga (Vesp)	Lic. Pedagogia Mestra em Teologia: pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico	30 anos/20 anos
Carol	Gestora	Lic. Pedagogia Esp. Em Gestão Escolar	11 anos SEMED

Quadro 2- Formação e tempo de serviço das professora, pedagoga e gestora

Fonte: Secretaria do CMEI – julho de 2017

Adentramos o espaço para iniciar a pesquisa em outubro de 2016, conforme previsto no projeto aprovado pelo CEP, realizando observação participante. Minayo (2007, p. 70) a define como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa”. Nossa presença durante esse tempo antes das sessões de estudo objetivava a familiarização dos sujeitos conosco, para evitar alterações na rotina que não refletissem as práticas cotidianas já desenvolvidas.

Em reunião com o grupo composto pela diretora, pela pedagoga e pelas professoras, apresentamos o projeto de pesquisa em 03 de outubro de 2016. As professoras<sup>30</sup> foram receptivas e sinalizaram muito interesse pela temática. Durante o

<sup>29</sup> Cada participante decidiu por qual nome gostaria de ser chamada no texto.

<sup>30</sup> Neste primeiro encontro com as professoras, diretora e pedagoga já conheciam o projeto de pesquisa, apresentado anteriormente para obtenção do termo de anuência exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

encontro, teceram relatos de suas experiências com o desenho das crianças e com o próprio desenho, apontando questões importantes para pensarmos os caminhos da pesquisa: “Eu não sei desenhar mesmo. Fico olhando as colegas que fazem cada coisa legal para as suas salas, mas eu não consigo nem olhando” (PROFESSORA CACAU, 2º P<sup>31</sup>); “Quando eu desenho na lousa para as crianças verem, elas não sabem o que é” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P); “A gente não estuda mesmo sobre o desenho na faculdade” (PROFESSORA HELOIZA, 1º P); “As crianças já dizem que não sabem desenhar, mas a gente fala com todo jeitinho que é para elas fazerem do jeito delas, do jeito que elas sabem” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P).

Professoras de educação infantil têm familiaridade com o desenho da criança. Ele faz parte, com muita frequência, das propostas de trabalho nas pré-escolas. Mas qual o olhar que temos para essa linguagem? Como nossas experiências, concepções, ideias e conhecimento sobre o desenho orientam nossa prática diária com as marcas produzidas pelas crianças, com as transgressões feitas para aquilo que propomos?



Fotografia 3 – Desenho: giz sobre o cimento  
Nossas marcas no pátio até a próxima chuva... Em 24/04/2017.

Os significados construídos ao longo da formação de cada professora implicam diretamente a construção do olhar que acolhe ou refuta o processo e

---

<sup>31</sup> 1º P e 2º P é a turma que a professora trabalhou no ano de 2017: 1º Período (crianças de 4 anos) e 2º Período (crianças de 5 anos).

produção da criança. Para Augusto (2014, p. 36), “o ato de olhar para o desenho da criança pode significar tomá-lo como um objeto a ser considerado, cuidar para que desenvolva da melhor maneira, pensar sobre seu conteúdo. Significa, por extensão, pensar sobre os sujeitos desse olhar”.

Essas falas sinalizaram rumos que a pesquisa precisava tomar para a discussão com o grupo. Precisávamos também pensar na construção da linguagem por imagens pelas professoras, sujeitos constituintes da pesquisa. A compressão sobre o desenho da criança passava pela compreensão de como essa apropriação se deu em cada uma delas e como agora, como profissionais, viam a necessidade dessa objetivação.

As visões sobre a própria capacidade de desenhar estavam presentes em suas falas: “Eles dizem: professora, eu não sei desenhar. Eu digo para eles: a professora também não sabe. Vamos tentar juntos?” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 31/03/2017). As professoras precisam dominar essa linguagem, assim como dominam a fala e a escrita. Isso não quer dizer que precisamos ser artistas plásticas, assim como não é exigido que sejamos poetas ou escritoras de romance para ensinar a escrever, mas que tenhamos um diálogo estreito com as linguagens a ponto de sermos portadores de formas superiores a ser desenvolvida pelas crianças no contato com os outros (VIGOTSKI, 2010b).

Segundo Vigotski (2010b, p. 696), “para que o desenvolvimento de suas propriedades humanas específicas possa ocorrer de forma auspiciosa e boa, é obviamente imprescindível que essa forma final guie justamente – se é possível dizer dessa maneira, o desenvolvimento infantil desde o início”. Vigotski explicava em *A questão do meio na pedologia* como a fala final, sofisticada, já dominada pelos adultos, é necessária para que as crianças possam desenvolver a própria fala e que se as crianças apenas conversassem entre si, não haveria grande desenvolvimento, pois não estariam em contato com a fala mais elaborada.

Seguindo essa compreensão, defendemos que as crianças precisam conhecer formas superiores de atividades plásticas para perceberem que existem outras possibilidades de criação. Elas não ampliarão suas referências se apenas tiverem contato com os desenhos umas das outras. Professoras da escola da infância precisam oportunizar esse contato, mas isso só será possível se elas tiverem, primeiramente, esse acesso, o que é um desafio para nossa formação pessoal e profissional.



Na ocasião, também propusemos pensar sobre o tempo dos encontros para estudo. Longarezi e Silva (2013, p. 216) explicam que não é qualquer tipo de pesquisa que atende a esse propósito. Para que pesquisadores e professores produzam coletivamente, é necessário que a pesquisa possua “flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação que coletar dados”.

Encontrar o tempo necessário à escuta, diálogos, silêncios e reflexões, na estrutura de funcionamento de um CMEI, foi (e é) um grande desafio. A partir da lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que assegurou a carga horária mínima de funcionamento da educação infantil pré-escolar<sup>32</sup>, igualando-a à carga horária do ensino fundamental, ampliou-se o monitoramento sobre a suspensão de aulas para a garantia do cumprimento das 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Defendemos que uma educação de qualidade é direito da criança e isso passa pela não dispensa das atividades do CMEI. Mas, como já discutido anteriormente, as professoras não têm HTP e não há profissionais que as substituam. Então, como realizarmos os encontros de estudos necessários ao andamento da pesquisa?

A solução que encontramos foram os contraturnos dos dias de formação continuada do calendário da DDPM, pois as formações já estão previstas no calendário anual da SEMED. Isso só foi possível porque as professoras são lotadas em regime de 40 horas no mesmo CMEI. Solicitamos, via documentação para a SEMED, que as professoras participassem da formação no matutino e estivessem na escola no turno vespertino para o encontro de estudo proposto pela pesquisa. A SEMED entendeu que os objetivos eram relevantes para o desenvolvimento do trabalho do CMEI Criar e autorizou o pedido. Foram seis encontros<sup>33</sup> de estudo ao longo do ano, no período de março a setembro de 2017.

A pesquisa formação no lócus de atuação dos profissionais pode instigar a elevação do pensamento espontâneo, possibilitando superar o processo associativo de empirias compartilhadas, pois “a relação entre o que se passa na escola e o mundo

---

<sup>32</sup> “Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

<sup>33</sup> A SEMED autorizou quatro dias conforme o calendário DDPM. O CMEI Criar disponibilizou um turno durante duas reuniões de planejamento. Estes dias também estão previsto no calendário oficial da SEMED com suspensão de atividades com as crianças. Tivemos mais dois encontros nos meses de outubro e dezembro (também em contra turnos de atividades já previstas no calendário do CMEI): um para planejar a oficina e outro para realizar a avaliação final sobre a pesquisa.



que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte do seu ethos” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 48).

Defendemos a necessidade de formação continuada no lócus de atuação por suscitar demandas próprias e muitas vezes específicas, mas consideramos enriquecedor o encontro das professoras com outros profissionais de diferentes zonas da cidade, discutindo temáticas mais amplas. “Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas” (FUSARI, 2005, p. 19). No encontro sobre a arte na formação humana, a professora Cacau (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017) comentou:

É importante esse universo pra gente agora. É importante esses textos [fazendo referência aos textos usado nos primeiros encontros: MELLO, 2007, 2009, LEONTIEV, 2004, OSTETTO, 2011 e VIGOTISKI, 2009] é importante essas paradas para estudo. O estudo pela manhã foi muito legal [formação da DDPM/SEMED]. Isso fundamenta o nosso trabalho. Nos dá mais alicerce para dizer: não, eu não vou passar esse trabalho de copiar. Eu vou passar esse trabalho de desenhar, de contar história, de viver aquele momento que é próprio, porque quando chega no primeiro ano, ele não tem nada disso. É tirar da lousa direto.

Nossa proposta não era apenas estar presente nos dias do estudo. Nos inserimos no cotidiano do CMEI Criar e nos tornamos parte da organização pedagógica e comunitária daquele espaço, pois objetivávamos acompanhar como o processo de formação repercute no dia a dia das crianças e professoras. Permanecemos no CMEI Criar de outubro de 2016 a dezembro de 2017 com frequência semanal de um a três dias.

Em 2016, quando tínhamos como objetivo observar como o desenho era pensado e de que forma ele se concretizava na prática cotidiana, cada dia ficávamos em uma das seis salas de referência e ali seguíamos a rotina diária de cada professora. Durante esse período, foi possível perceber que elas tinham uma forma de trabalhar muito próxima, o que atribuímos a um diálogo fácil que havia entre elas e de partilha de ideias.

A rotina diária ocorria assim: ao chegarem, as crianças ficavam no pátio, sob a sombra da grande árvore, em uma fila na direção de sua professora. Enquanto isso, ouviam música, cantavam e faziam movimentos seguindo as canções. Passados alguns minutos, quando a maioria já havia entrado, uma das professoras (havia um

rodízio entre elas) fazia a acolhida com uso de microfone, conversando com as crianças, lembrando as regras de boa convivência, contando sobre algum fato que ia acontecer naquele dia ou semana. Cantavam uma música e faziam uma oração memorizada de agradecimento. A professora que estava ao microfone dizia qual turma podia entrar.

A presença de orações cristãs é comum nos centros de educação infantil, assim como músicas que tratam sobre Deus, Jesus e princípios morais como obediência. No entanto, somos um estado laico e nossas escolas devem ser laicas e promover o conhecimento sem conteúdo religioso. Nelas não deve haver proselitismo, mas o respeito por todas as religiões sem privilégio de nenhuma. Sabemos que é um assunto delicado, mas que precisa ser debatido junto aos professores de crianças que ainda mantém uma cultura herdada da colonização do país.

Assim que chegavam à sala, conversavam no que seria a rodinha, o que fisicamente não era porque não havia espaço para sentar no chão em forma de círculo. (Quando a professora precisava organizá-los assim, tinha de afastar as mesas). Nesse momento, revisavam as regras de convivência, viam no calendário a data e o dia da semana (toda sala tinha um), contavam quantos eram, quem havia faltado, falavam sobre o tempo. A professora explicava as atividades propostas para aquele dia. As crianças contavam as novidades e dialogavam com a professora e entre si. Após isso, o grupo ia ao banheiro e bebia água.

O uso de tarefas no papel era limitado em todas as turmas, o que reflete um trabalho que já ocorria de discussão a partir das DCNEI e PPCEI. Geralmente, era uma tarefa por dia: para pintar, colar ou escrever números, quantidades, letras e palavras. Algumas crianças ainda usavam a ficha para escrever o nome, mas a maioria já escrevia sem auxílio. Na rotina também havia brincadeiras no pátio (livre ou em forma de circuito, orientado pela professora), contação de história com livros de literatura, massinha de modelar, música, dança e desenho, mas não de forma contínua, na rotina diária, o que foi um dado importante para diálogos posteriores.

Para Elkonin (2017, p. 164), a atividade que mais desenvolve as crianças na faixa etária pré-escolar é o jogo de papéis. Ele explica que o principal significado do jogo de papéis é permitir que a criança modele, no jogo, as relações entre as pessoas. Zaporózhets (1987) acrescenta que as atividades plásticas como desenho e a modelagem agem juntamente com o jogo de papéis no desenvolvimento psíquico. Por

isso tais atividades devem estar presentes na rotina diária das crianças e não apenas em situações pontuais.

Mukhina (1996, p. 233) explica que na idade pré-escolar “a linguagem se desenvolve em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos”. Defendemos que as narrativas literárias precisam também estar diariamente na rotina, porque elas ampliam o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criação e do pensamento, conforme Printes (2010, p. 59):

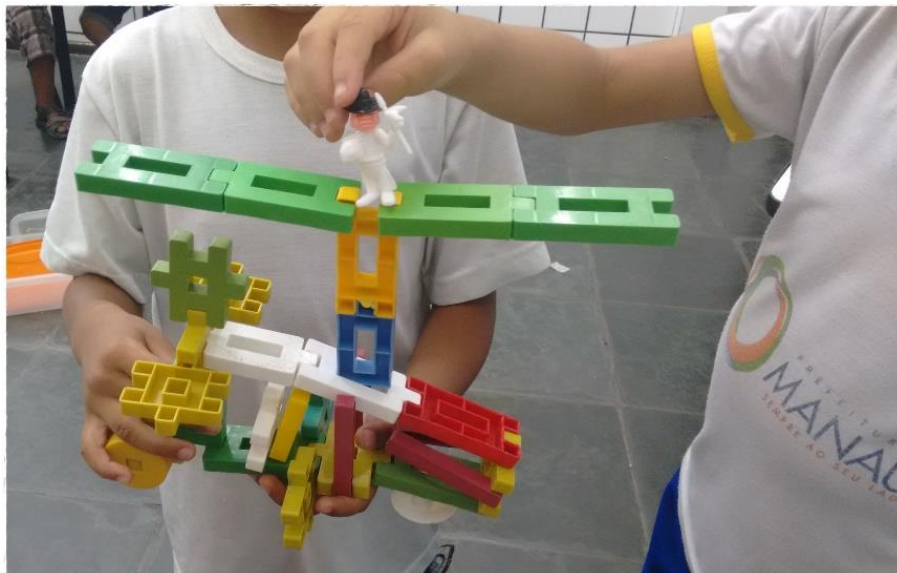
A narrativa oferece meios para a reconstrução e reorganização das estruturas mentais, auxiliando a criança a ordenar o real e o imaginário. O processo narrativo envolve aspectos de temporalidade e espacialidade, além de oferecer contínuas negociações de significado e padrões culturais. A narrativa ainda auxilia a criança a organizar suas experiências, pois lhe permite avaliar ações, intenções, sentimentos e consequências.

Uma atividade era diariamente realizada em todas as salas: brincadeira com jogos de encaixar. As crianças faziam rodízio (elas trocavam de mesa) para que pudessem brincar com todos os formatos e materiais que havia. Esse era um momento esperado e muito apreciado, que durava cerca de 30 minutos. Enquanto as crianças brincavam, elas conversavam muito, explicavam o que estavam fazendo, disputavam e/ou negociavam peças.

Sempre que chegava esse momento, eu sentava junto delas para instigar, perguntar, desafiar e brincar. Elas ficavam muito animadas com a presença de uma adulta interessada no que estavam fazendo. Queriam, a todo momento, mostrar o que tinham construído, falar sobre e contar histórias, o que reforça a necessidade do adulto entrar na brincadeira como parceiro mais experiente. As crianças do 2º período tinham um repertório mais amplo nesse momento, o que atribuímos ao acúmulo de vivências que possuem em relação às crianças de 1º período, já que muitas estão em instituições educacionais pela primeira vez.



Fotografia 4 - Brincadeira de construção  
Criações & imaginação. Em 05/10/2016.



Fotografia 5 - Brincadeira de construção  
E se o avião tropicar num passarinho?<sup>34</sup> Em 07/11/2016.

<sup>34</sup> Fragmento do poema *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros.



Fotografia 6 - Brincadeira de construção  
Sorria! Estou te filmando! Em 05/11/2016.

As crianças ficavam envolvidas e concentradas na brincadeira, por isso, era comum que as professoras usassem esse momento para escrever aviso nos cadernos, organizarem o espaço, fazer anotações sobre as atividades e as crianças (que posteriormente geram o parecer descritivo de cada criança). Mas antes de finalizar o ano, algumas delas passaram a sentar junto, a participar das brincadeiras. Ainda não havíamos nos reunido no grupo de estudo e não tínhamos conversado sobre o papel do adulto no enriquecimento da brincadeira, mas elas perceberam na observação do que fazíamos nesses momentos com as crianças. A pesquisa, nesse contexto, é uma via de mão dupla. É um processo de formação e autoformação.

Havia, no combinado, um dia na semana em que as crianças podiam trazer brinquedos de casa. Em um desses dias, na turma de 1º Período, uma criança trouxe um jogo de cartas de baralho. Estávamos em outubro e ele havia feito 5 anos em abril. As outras crianças da mesa ficaram muito interessadas e ele explicou as regras para que pudessem jogar. Cada vez que uma criança se confundia, ele explicava novamente com paciência e segurança. Entrei na brincadeira, mas precisei que ele me explicasse várias vezes, porque realmente não sabia jogar. Ele contou que aprendeu com o pai e o tio. Apesar da diferença entre eles ser de alguns meses, era possível ver diferença nas percepções, o que torna importante que as crianças tenham parceiros mais experientes em sua convivência e que os CMEIs organizem a convivência e a brincadeira das crianças de diferentes idades.

Em relação ao nosso objeto de interesse, não nos surpreendeu que ele figurasse esporadicamente. Também foi comum vê-lo como coadjuvante dos objetivos planejados para outras propostas. Era comum que as professoras solicitassem o desenho após contar história ou assistir a um filme; relacionado a alguma data comemorativa (na ocasião, desenharam em alusão ao aniversário da cidade de Manaus e pelo dia da diretora) ou tarefa do tipo *desenhe o que se pede*.

Durante esses meses de observação, vimos muito mais oferta de desenhos prontos que fomentação do desenho autoral. Os desenhos prontos eram dados para as crianças pintarem com giz de cera ou lápis de cor (na maioria das vezes, atrelados a algum objetivo de matemática, data comemorativa ou para a escrita do nome da figura). A situação mais frequente foi o desenho livre quando havia tempo disponível, geralmente antes da hora da saída. As situações diferenciadas com desenho neste bimestre foram: desenho com régua, desenho com figura de revista, desenho no pátio.



Fotografia 7 - Desenho com régua

‘Com cinco ou seis retas é fácil fazer...’<sup>35</sup> Em 07/11/2016.

<sup>35</sup> Fragmento da música *Aquarela*, de Vinicius de Moraes, Toquinho, Guido Morra e Maurizio Fabrizio.





Fotografia 8 - Desenho com recorte de revistas

Traduzir-se uma parte na outra parte [...] será arte?<sup>36</sup> Em 23/11/2016.

É importante esclarecer que nos meses em que fizemos a observação, houve programações especiais, como a semana da criança e o especial de fim de ano. Por isso, em vários dias, a rotina foi modificada em virtude dessas programações. Nos meses de setembro, outubro e novembro também aconteceu o projeto Mãozinha Encantada.

Já conhecíamos o projeto Mãozinha Encantada de anos anteriores. Em 2016, ele estava em sua décima sexta edição. O projeto começou com pintura em papel, tema livre, com auxílio das famílias e exposto em molduras. Mas as professoras perceberam que, com a presença das famílias, as crianças ficavam tensas porque eles estavam preocupados com o resultado. Em uma exposição fora do CMEI, várias molduras foram danificadas. Assim, o grupo pensou uma reestruturação para o projeto. Passariam a usar telas, sem a presença das famílias e adotariam um(a) artista para homenagear. Decidiram que começariam com um artista internacional, depois, um nacional e, posteriormente, um regional, repetindo a sequência.

A responsável pelo projeto desde 2005, professora Heloiza, orientava as crianças individualmente. Para isso, seus alunos precisavam ficar com as outras

<sup>36</sup> Fragmento do poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar.

professoras, divisão que ocorria sem nenhuma dificuldade. Antes da pintura na tela acontecer, as professoras trabalhavam a biografia do(a) artista e as telas que seriam usadas. Cada turma adotava uma tela e esta seria aquela que todas as crianças daquela turma fariam. Acompanhamos por vários dias o trabalho desenvolvido pela professora Heloiza com as crianças. Com uma cópia impressa da tela que a criança deveria pintar, ela orientava a utilização das cores e a sequência para a produção.

Em 2016, o artista homenageado foi o amazonense Moacir Andrade. Ele já havia sido homenageado anteriormente e foi ao CMEI conversar com as crianças. 2016 foi o ano do seu falecimento, por isso, o CMEI decidiu homenageá-lo novamente. Quando todas as telas estavam prontas, o CMEI organizou a abertura da exposição com a participação das crianças e sua família no turno matutino e realizou o encerramento com a participação das crianças e a família do artista no turno vespertino. A exposição sempre se estende de quarta-feira a sexta-feira. No encerramento, em 2016, estiveram presentes dois dos filhos do artista, que conversaram muito emocionados com as crianças sobre a vida e obra do pai.

Em 2017, a artista selecionada foi Nilza Barbosa, artista plástica amazonense. Podemos dizer que nossa presença no CMEI e o processo formativo realizado tiveram repercussão sobre a forma de conduzir o Projeto Mãozinha Encantada. No capítulo 3, dedicaremos uma discussão específica sobre os impactos da pesquisa neste importante e já tradicional projeto, que caracteriza o trabalho no CMEI Criar.



Fotografia 9 - Projeto Mãozinha Encantada 2016

Pois de tanto ouvir falar do Curupira, parece alguém da minha intimidade. Posso até dizer de minha simpatia.<sup>37</sup> Baseado na obra *O curupira*, do artista Moacir Andrade. Em 20/10/2016.

<sup>37</sup> Fragmento da lenda *Curupira*, de Thiago de Mello.





Fotografia 10 - Projeto Mãozinha Encantada 2016  
Aqui no Amazonas, o nome da pipa é papagaio. Não fala, mas voa. Baseado na obra Meninos e papagaios, do artista Moacir Andrade. Em 21/10/2016.



Fotografia 11 - Projeto Mãozinha Encantada 2016  
Vai um canoeiro, nos braços do rio, Velho canoeiro, vai. Já vai canoeiro. Vai um canoeiro, no murmúrio do rio. No silêncio da mata, vai. Já vai canoeiro.<sup>38</sup> Baseado na obra Canoeiros, do artista Moacir Andrade. Em 21/10/2016.

<sup>38</sup> Fragmento da música *Vai Canoeiro*, do Boi Caprichoso.



Fotografia 12 - Exposição projeto Mãozinha Encantada 2016  
Homenagem ao artista amazonense Moacir Andrade. Em 11/11/2016.

A participação na rotina escolar, assim como nas programações que envolviam a comunidade, no decorrer de 2016 e 2017, nos deu um olhar sobre como é organizado o espaço e o tempo. Percebemos que, apesar das dificuldades descritas, o CMEI Criar fazia discussões que se encaminhavam para uma aproximação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) e da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2013). Interações e brincadeiras faziam parte da organização do tempo e dos espaços, além de existir um trabalho coletivo que integrava direção, coordenação pedagógica, professoras, funcionárias e comunidade de uma forma muito dinâmica.

A fluidez das ações propostas refletia o envolvimento de todos aqueles que pertenciam a uma comunidade, no sentido mais sociológico da palavra: indivíduos que vivem em conjunto ligados por interesses comuns. A relação de respeito e colaboração experienciada na vivência desta pesquisa foi única, desconstruindo o discurso frequente da falta de participação da comunidade na vida escolar das crianças. O CMEI Criar tem um conselho de pais e comunitários atuante e participativo.

Também pudemos vivenciar o acompanhamento pedagógico além da burocracia comum que impera nas relações que regem a vida do pedagogo escolar.

As reuniões de planejamento e avaliação (todas as ações realizadas em conjunto foram avaliadas pelo grupo em momento posterior, incluindo, nestas reuniões, além das professoras, as funcionárias da limpeza, da merenda e secretaria) eram acompanhadas de forma a atender as necessidades de cada professora e as especificidades de suas crianças. Percebermos o funcionamento de um grupo que planejava e avaliava coletivamente. Kosik (2002, p. 22-23, grifos do autor) nos assegura que “[...] a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós”.

Essas percepções são resultado da ampliação do tempo de permanência e envolvimento no trabalho realizado pelo CMEI Criar. As diversas relações que regem a realidade do lócus da pesquisa precisavam ser conhecidas para que avançássemos para além das primeiras impressões, além de favorecer a construção de um caminho singular para a pesquisa. O conhecimento da realidade concreta se faz necessário para que as particularidades, que reduzem ou ampliam as possibilidades de acesso à universalidade, sejam identificadas.

O CMEI Criar tem, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, atividades que mobilizam crianças, professoras, funcionárias e comunidade, organizadas ao longo do ano. No 1º bimestre de 2017, foi realizada a *oficina Família na Escola* e o *seminário Família na Escola*. Ao longo do ano, foram realizadas programações alusivas às datas comemorativas, festival, feira cultural e feira de ciências, além dos projetos Passos mágicos<sup>39</sup> e Mãozinha encantada.

Na oficina Família na Escola, realizada anualmente no início do primeiro bimestre, as professoras planejam uma aula em que os adultos experienciam a rotina vivida pelas crianças. À medida que as atividades são propostas, as professoras explicam os objetivos e os motivos pelos quais são realizadas. Os adultos participam da roda de conversa, trabalham coletivamente, lancham, constroem materiais, brincam etc. As professoras tratam sobre a importância da agenda, que é necessário colocar na mochila, porque o envio de tarefa para casa é esporádico e porque não há muitas tarefas no papel, assim como ouvem as dúvidas e as esclarecem.

O seminário Família na Escola foi realizado no final do primeiro bimestre. A programação em 2017 contou com a participação das crianças do projeto Passos

---

<sup>39</sup> Projeto com música e dança, de responsabilidade da professora Regina, onde crianças dos 1º e 2º períodos participam juntos.

Mágicos. Ao longo do encontro, discutiram-se assuntos como: regras, prestação de contas, dúvidas mais frequentes sobre os objetivos da educação infantil (especialmente sobre alfabetização, explicando como é trabalhado o desenvolvimento das diversas linguagens), os projetos que existem no CMEI Criar e as programações anuais, finalizado com o relato de uma família de ex-alunos sobre a experiências vivenciadas.

Reuniões e programações desenvolvidas ao longo do ano sempre contaram com a presença e colaboração da família das crianças. É possível perceber uma relação de respeito e empatia entre as pessoas. O CMEI Criar está localizado em uma zona populosa e com vários problemas sociais, mas, em nenhuma circunstância, sentimos qualquer conotação negativa acerca disso na relação entre as pessoas.

Outra observação interessante foi sobre a articulação entre as ações e projetos oriundos da SEMED e Divisão Distrital Zonal - DDZ e os projetos já desenvolvidos no CMEI Criar. Pela nossa experiência em diversos espaços da SEMED, podemos afirmar que os professores não se sentem parte das decisões tomadas acerca de sua participação em projetos e eventos que demandem ações específicas, como feiras e festivais, resultando em um entendimento de um trabalho a mais para realizar, desarticulado do seu planejamento. No CMEI Criar, gestora, pedagoga e professoras planejavam e avaliavam em conjunto os projetos demandados pela SEMED e DDZ, integrando-os ao trabalho já realizado.

Esse relato tem um tom otimista por percebermos que existem avanços nas relações estabelecidas no CMEI Criar. No entanto, isso não significa que práticas cristalizadas não estejam presentes, como acontece, por exemplo, com a persistência de um currículo que valoriza sobremaneira as datas comemorativas. É preciso superar essa ideia de currículo, assim como aquele que se orienta por padrões psicológicos de desenvolvimento infantil, que avalia as áreas afetiva, motora, social, averiguando se a criança alcançou, alcançou parcialmente ou não alcançou aquele desenvolvimento previsto, ou ainda, guiado pelo senso comum de que, para crianças pequenas, não é necessário produzir ciência.

A base empírica no trabalho com crianças ainda é uma marca muito forte na educação infantil. Não é uma característica exclusiva deste espaço. É parte do processo histórico de construção do sentido de educar crianças pequenas no Brasil (KUHLMANN JR., 1998; KRAMER, 2006). Superar a ideia de educação infantil compensatória e propedêutica é uma luta constante e desafiadora, que requer

compromisso com a defesa dos direitos das crianças à educação de qualidade. Nesta perspectiva, o currículo, base para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, que por sua vez, se constitui o guia que orienta a formação das crianças, deve ser compreendido como um “conjunto de práticas sociais e de linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças na vida coletiva na escola” (BARBOSA, OLIVEIRA, 2016, p. 15).

O conhecimento sobre as especificidades da infância é um dos mais fortes aliados nessa busca de ofertar uma educação infantil humanizadora e emancipatória. Por isso, pesquisas que pensem a educação dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>40</sup> são tão importantes para avançarmos na discussão sobre como elas se desenvolvem, qual é a atividade principal de cada momento e sobre a periodização psicológica e pedagógica apropriadas para a organização dos espaços educativos.

Leontiev (2014) explica que a atividade principal é atividade que mais desenvolve as capacidades da criança em cada estágio. São as forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento atual e têm grande relevância no desenvolvimento subsequente. Ele destaca que é preciso considerar as condições reais de vida de cada indivíduo, porque mesmo que percebamos uma certa periodicidade no desenvolvimento, esse desenvolvimento depende diretamente das condições concretas de vida. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 65).

A discussão proposta por Elkonin (2017) tem um papel singular para essa compreensão. Ele explica que a relação com a atividade principal de cada período ora

---

<sup>40</sup> Visando a discutir uma unidade na educação infantil e partindo do ponto de vista das vivências das crianças e não apenas dos marcos legais brasileiros, a organização de bebês (crianças de zero a um ano e meio), crianças pequenas (um ano e sete meses a quatro anos e onze meses) e crianças pequenas (cinco anos a seis anos e dois meses) foi apresentada na primeira e segunda versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Em 2017, houve audiências públicas nas cinco regiões do país. A última versão sofreu críticas das universidades, grupos de trabalho e dos movimentos que pesquisam e discutem educação infantil por descaracterizar o debate que se construiu nas duas primeiras versões. O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado cinco dias depois, no dia 20 de dezembro de 2017, pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

é criança/adulto social (primeiro grupo) ora é criança/objeto social (segundo grupo), resultando na formação de sua personalidade.

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional das atividades e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação de forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 2017, p. 169).

Elkonin organizou os períodos principais da seguinte forma: do nascimento até por volta de um ano é a *comunicação emocional direta* entre o bebê e o adulto (primeiro grupo). A interação do bebê através de suas emoções com pessoas mais experientes que lhe dediquem atenção é a atividade que mais o desenvolve. Em torno de um a três anos, é a *atividade manipulatória objetal* (segundo grupo), na qual o adulto passa a ser o colaborador na exploração dos objetos, que inicialmente se concentra na percepção sensorial do objeto para, posteriormente, perceber seu uso social. Dos três aos seis anos, é o *jogo de papéis* a atividade que mais desenvolve a criança, proporcionando a compreensão dos papéis da vida em sociedade (primeiro grupo). A *atividade de estudo* geralmente coincide com o modelo de escolarização do ensino fundamental e acontece em torno dos sete aos onze anos (segundo grupo), e o foco nos estudos, na responsabilidade que a criança passa a ter, canaliza suas energias nessa atividade. Após isso, na adolescência, por volta dos doze anos, a atividade dominante é a *comunicação íntima pessoal* (primeiro grupo). Por fim, entramos na *atividade profissional - de estudo* a partir dos dezesseis anos, que nos acompanhará na vida adulta. Apesar de um período ser base para o outro, é importante ressaltar o caráter não linear dos períodos. A atividade que era dominante não desaparece quando surge a outra. Dentro de uma atividade principal, acontecem outras, secundárias. Ela é principal, mas não é única.

Nem sempre os professores conhecem seu papel em relação ao desenvolvimento infantil em cada etapa da vida. Ampliar a discussão com o professor que atua na educação infantil no Brasil é, portanto, urgente, pois faz pouco tempo que ela se constituiu parte da oferta da educação básica do país. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que as crianças menores de sete anos passaram a figurar como cidadãos de direitos.

Além de termos pouco mais de três décadas de efetivação legal das crianças pequenas em legislação educacional, foi somente com o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, em 2007, que se pode ampliar a matrícula de crianças na educação infantil. A mudança na matriz curricular dos cursos de formação de professores para atender educação infantil se efetivou através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O Art. 4º, inciso II, assegura que o egresso do curso deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. As matrizes curriculares e projetos pedagógicos que mudaram para atender as diretrizes normativas para o curso têm cerca de uma década. Nós temos um quantitativo de professoras muito grande na educação infantil com formação em nível de graduação para o magistério de 1ª a 4ª série. Daí a necessidade de que a formação continuada enfatize as especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

Nossas observações cotidianas nas salas de referência durante os três meses que ficamos em 2016, de forma geral, objetivavam, além do conhecimento geral da estrutura e funcionamento do CMEI Criar, identificar o lugar ocupado pelo nosso objeto específico, o desenho. Queríamos que o grupo de estudo dialogasse com a necessidades de cada professora em pensar essa linguagem no seu planejamento.

Corroborando nossas análises, pesquisas levantadas trouxeram discussões sobre o desenho e a ênfase no produto, sua secundarização nos espaços educativos e a presença frequente de cópias com desenho prontos (AUGUSTO, 1998; DERDYK, 2010; IAVELBERG, 1995, 2013; MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998; SILVA, 2002; SILVA, 2015; TSUHAKO, 2016). O relato de Richter (2005, p. 33, grifos da autora), em uma realidade do sul do Brasil, ilustra o que geralmente acontece em turma de pré-escolas pelo país:

Na EMEI, as crianças raramente pintam com seus minúsculos potinhos de têmpera e magros pincéis. Desconhecem argila e, pelo estoque de caixas de massinhas de modelar endurecidas, também esporadicamente modelam. A pequena caixa de areia é reservada para momentos de recreação em algumas tardes de verão. A única “atividade” é o desenho e mesmo assim



não é cotidiano. Em algumas ocasiões recortam e colam imagens de revistas ou objetos sucatas. Em outras é contada uma estória – geralmente na intenção de “introduzir” determinado “conteúdo”, tema ou data comemorativa ou ainda aconselhar atitudes – e logo após os comentários das crianças é solicitado (sic) a realização de um desenho “livre” do que “ouviram”. Aqui, a confiança na “criatividade” ilimitada da criança só por ser criança. Basta “ver” e “nomear” o visto para aprender a realizar imagens das coisas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção de objetos.

Ainda podemos afirmar que a postura de desvalorização do desenho acontece com outras linguagens artísticas, com a poesia presente no poema, na pintura, na dança, na fotografia, na música, no cinema, na escultura, na dramatização e na literatura de uma forma geral. O desenvolvimento da sensibilidade dos adultos e crianças é condição para o desenvolvimento das artes e para sua apreciação, para provocar uma reação estética, um diálogo sensível entre a obra e aqueles que a recebem (VIGOTSKI, 1999a).

É importante salientar que, ao propormos uma pesquisa que pensasse a formação continuada no espaço de atuação do professor, nossa intencionalidade não esteve na análise ou julgamento de equívocos acerca do nosso objeto de estudo. Nem nós, nem as professoras tivemos, em nossa formação inicial, discussões específicas para pensar o desenho como uma linguagem da criança, apesar de ser uma proposta comum nos espaços educativos. Tarefas para desenhar e pintar desenhos prontos são comuns em todos os espaços em que transitamos em nossa trajetória profissional, sempre apresentadas de forma semelhante, sem desafios ou desenvolvimento do processo. Quanto às percepções sobre o trabalho realizado com o desenho nas turmas de educação infantil, suas falas apontaram para as seguintes análises:

Muita coisa já mudou. Hoje em dia, a gente pode dizer que houve grandes avanços relacionados à arte envolvendo o desenho, mas, infelizmente, uma boa parte ainda usa o desenho só para preencher o vazio, sem nenhum objetivo, sem nenhum significado para a vida da criança. Infelizmente, isso aí retarda um pouco o aprendizado da criança porque ela não se sente valorizada, que aquela criação que ela fez é tratada como uma coisa normal, sem importância. Isso acaba se perpetuando em casa, porque a maioria dos pais não foi incentivado e estimulado a ter esse olhar para a criação que seus filhos fazem. Esse olhar, essa delicadeza. A maioria, tanto pais como professores, se preocupa apenas com o padrão estético. Qual é o padrão do desenho? É aquele desenho que segue todo uma linha, que é o ser humano, que está tudo certinho, cada coisa no seu lugar? Ou é aquele desenho em que a criança está expressando sua forma de ver o mundo? Por isso, as crianças, às vezes, são tolhidas, porque tem pessoas que não têm essa sensibilidade de olhar esse desenho. Às vezes, pega o desenho e fala: Credo, o que é isso que tu fez aqui? Não vai perguntar da criança o que que ela desenhou, o que ela estava pensando quando ela desenhou. Pergunte os detalhes, que ela vai saber dizer tudo aquilo que desenhou, ela vai contar a



história do seu desenho nos mínimos detalhes daquela criação que ela fez e que a maioria dos professores nas escolas de educação infantil não trabalha esse ponto, por essa visão da criança, como um ser que está construindo que está desenvolvendo suas habilidades motoras, que está construindo sua visão de arte em um país onde não valoriza a sua arte. Esse que é um grande ponto, que infelizmente nós não valorizamos (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, ENTREVISTA, 02/06/2017).

De uma forma geral, eu considero [que] o desenho, na maioria das escolas, não seja bem enriquecido. Ele não tem uma intencionalidade própria para desenvolver a sensibilidade artística. Ele é feito para desenvolver alguma outra coisa, mas não a sensibilidade artística. Ele faz parte de uma atividade, de um exercício que a criança vai fazer e que vai culminar num desenho, numa pintura, mas não aquilo para aguçar a sensibilidade da criança em relação até ao próprio conhecimento dela própria, do seu próprio eu. Então eu vejo que é por falta de conhecimento do professor que está dirigindo aquilo. (PEDAGOGA IDÊ, ENTREVISTA, 02/07/2017).

Ele é ainda muito limitado. Eu percebo isso e vi até com esse trabalho que você fez com a gente, que nós precisamos ampliar bem mais. Porque a gente, às vezes, se limita à folha de papel, ao giz de cera, ao lápis de cor, ao lápis, e existem várias formas de se expressar através do desenho. Às vezes, quando nós vamos pesquisar e vemos outras formas, eu fico encantada. Aí, eu quero trazer também pra eles, mas a gente ainda precisa abrir bem mais esse leque porque ainda é muito limitado. (PROFESSORA ROSA, 1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017).

Essas reflexões apontam para a necessidade de aprofundarmos um debate que possibilite mudanças nas práticas cotidianas com as crianças a fim de desenvolver todas as linguagens que lhes devem ser oferecidas na educação infantil, estabelecendo um diálogo embasado teoricamente sobre o que fazemos e por que fazemos.

Para alcançar os objetivos propostos com a pesquisa, as sessões de estudo foram planejadas em três temáticas centrais: *teoria Histórico-Cultural*, *Arte na formação humana* e *Desenho como linguagem expressiva*. Cada tema foi organizado para ocorrer em duas sessões de estudo a partir de textos-chave entregues anteriormente para leitura. Pensamos numa organização que contemplasse materiais de estudo de autores da THC e pesquisadores que estreitassem o diálogo a partir de pesquisas mais recentes.

Em nosso primeiro encontro, começamos estuando os pressupostos base da teoria Histórico-Cultural. Era necessário que as professoras e pedagoga soubessem de onde partíamos e quais os conceitos base que sustentavam nossa discussão. Assim, o primeiro tema, chamado de *Teoria Histórico-Cultural, educação infantil, desenvolvimento e humanização*, realizado em dois encontros nos meses de março e abril de 2017, trouxe para o debate as bases conceituais da escola de Vigotski, sustentado pelos seguintes textos: *Infância e humanização: algumas considerações*

*na perspectiva histórico-cultural* (MELLO, 2007); *A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a* (MELLO, 2009) e *O homem e a cultura* (LEONTIEV, 2004).

Iniciamos o encontro questionando: Qual a base epistemológica que rege a minha prática? Quais são os conjuntos de conhecimentos e saberes que orientam meu trabalho? A pasta com os textos havia sido entregue ainda em 2016, pouco antes das férias. Com o primeiro encontro ocorrendo em março de 2017, já havíamos instigado o início dessa discussão no texto de apresentação entregue junto com o material para estudo e em situações cotidianas sobre o porquê faço o que faço. As professoras puderam tecer considerações a partir das leituras e de pensar sobre a própria prática:

Sobre essa pergunta, primeiramente, eu me angustiei. Eu estou há dezessete anos no CMEI. Eu não sou a mesma que eu era há dezessete anos, há dois anos. Cada ano eu vejo aquilo que não deu certo e vou melhorando, mas para mim, o que me angustiou foi a parte da teoria, de estar fundamentada por um teórico, porque a gente sabe que tem. Sabe que tem Vigotski, sabe que tem outros. Lendo, vi que muita coisa que a gente faz aqui é o que está aqui, mas na hora de falar assim, a gente tem dificuldade em dizer onde nossa base é fundamentada. A gente tem prática, aprende com as colegas. Mas para mim, o que falta, é a fundamentação, a teoria. Essas leituras que eu fiz foi muito importante. Está sendo muito importante relembrar. A gente já viu isso há muito tempo (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 31/03/2017);

Você nunca se banha duas vezes no mesmo rio. Já tivemos formações que o foco central a gente já tinha estudado, no entanto, a gente teve um outro olhar. É igual a gente lendo esses textos. Eu gostei muito. É uma linguagem muito clara, muito gostoso de ler, porque tu vais lendo e enxergando as tuas crianças. Muita coisa daí já aflorou mais a minha curiosidade e já me deu um entendimento melhor para o meu trabalho de hoje na apresentação do seminário. Já tem muita coisa relacionada. O foco central está aí. Nós, seres humanos, aprendemos com o outro. A gente trabalha e se deixa envolver pelo trabalho e não tem um tempo para fazer essas leituras, para olhar nossa prática e começar a pesquisar, refletir sobre o teórico que embasa o nosso trabalho. Eu sinto falta disso. Muitas vezes, eu chego em casa e já tem os afazeres de casa. Começa a fazer uma coisa, começa a fazer outra. Pronto! Acabou o tempo! Final de semana é mais correria do que nunca. Eu sinto falta desse policiamento comigo, da otimização do tempo, para a gente dividir o nosso tempo certinho para cada coisa e poder ficar embasada teoricamente, porque eu faço o meu trabalho, mas se tu me perguntar quem é que faz isso, ah, não sei. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 31/03/2017).

Começamos as discussões esclarecendo que, quando trazemos à tona a assunção de base(s) teórica(s) é para provocar a discussão sobre a relação teoria e prática que objetiva mudanças nas rotinas estabelecidas com as crianças para uma organização de tempo, espaço e relações que coloquem centralidade no papel da

criança como sujeito, do professor como adulto mais experiente que organiza as experiências e do meio como um parte importante deste processo.

Observamos que, nas primeiras falas das professoras, houve uma tentativa de buscar uma base teórica para o trabalho que já realizavam e para isso, era necessário apenas nomear quem sustentava essa prática ou justificar a ausência dela por não compreender como a teoria parte da prática, mas a ela retorna, elevando-a. Nosso objetivo não é assentar sobre uma teoria um trabalho já desenvolvido a fim de justificá-lo através de autores, mas produzir, a partir das práticas em processo, novos olhares, novas práticas, assim como Vigotski (1999b), que afirmava que o marxismo não negava seus antecessores, mas os superava.

Como já discutimos, toda teoria nasceu da prática. Sánches Vázquez (2011) adverte que o problema é quando “o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil”. Numa concepção marxista sobre a prática como critério da verdade, a prática precisa ser concebida como atividade material, transformadora e social. Quando indagamos quem é que orienta a nossa prática, precisamos pensar sobre a teoria como um método, um caminho que guia o nosso trabalho, nossa compreensão de como as crianças se desenvolvem e qual nosso papel diante de tão complexa tarefa.

A partir das discussões de Mello (2007, 2009) e Leontiev (2004), trouxemos para o debate as bases da escola de Vigotski sobre como nos apropriamos da cultura, focalizando os conceitos de educação, aprendizagem e desenvolvimento, humanização, funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal, o problema da periodização e a teoria da atividade.

Temos ciência que dois encontros não são suficientes para promover uma real apropriação das bases teóricas discutidas. Sabemos o quanto de leitura e tempo investidos foram necessários para hoje podermos tecer essas discussões. No entanto, acreditamos que é um passo importante para introduzir e criar condições para que haja continuidade e aprofundamento teórico, e que isso gere as mudanças necessárias para se pensar e planejar atividades para/com as crianças que “[...] possibilite o desenvolvimento amplo das suas capacidades intelectuais, práticas e plásticas e para a construção de sua personalidade” (BISSOLI, CHAGAS, 2012, p. 11). Nós, adultos, temos uma grande responsabilidade em organizar as condições necessárias para esse desenvolvimento, como destacou a professora Regina (1º P, GRUPO DE ESTUDOS, 31/03/2017):

O ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas, com as gerações adultas e crianças maiores. Tem um exemplo aqui no texto do Leontiev: aconteceu uma tragédia e todos os adultos morreram e só ficaram as crianças. Elas não vão conseguir se desenvolver completamente porque não tem adultos para fazer a mediação.

Trouxemos nestes encontros questões para a reflexão sobre as relações e expectativas acerca do ensino fundamental e o quanto isso impacta o nosso trabalho; qual o conceito de criança na THC; como as crianças se humanizam nas condições que organizamos a educação infantil, (o quanto sujeitos permitimos que elas sejam) já que o processo de humanização é um processo de educação (LEONTIEV, 2004) e, ainda, se é fato que a educação deflagra o desenvolvimento, o que nós, professores de crianças, precisamos saber para atuar de forma consciente sobre esse processo?

O segundo tema foi chamado de *Arte na formação humana*, e nele objetivamos discutir a necessidade da arte na formação humana e os processos de criação e imaginação. Os textos base para a discussão foram *Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis* (OSTETTO, 2011) e *Criação e Imaginação* (VIGOSTKI, 2009). Os encontros ocorreram nos meses de maio e junho de 2017.

Começamos o encontro perguntando a cada uma sobre o que as discussões geradas a partir da teoria Histórico-Cultural as fizeram pensar sobre a sua prática cotidiana com as crianças. As respostas dialogaram entre si e falavam da experiência de um novo olhar para o processo: “Eu nunca tinha olhado para ele daquela forma” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017); “Estou tendo um novo olhar, olhar diferente, uma aula mais alegre, prazerosa, estou trazendo o toque para a sala, trazer coisas para fazer com eles” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017); “O tempo é corrido, mas é preciso passar tempo com as crianças, para ouvir o que elas têm a dizer” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017); “Eu tenho que brincar mais com meus alunos” (PROFESSORA ROSA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017); “Eu não sou mais a mesma, não tenho mais o mesmo olhar” (PROFESSORA CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017).

Essa percepção de um olhar que acolhe, um olhar carregado de sensibilidade, foi o tema que conduziu o encontro em questão e os seguintes. Defendermos a necessidade da arte na formação humana parte da premissa de que a educação do nosso olhar é um movimento social. Marx (2008, p. 110) afirmou que “a formação dos

cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”. Para Fischer (1976, p. 252):

[...] assim como a linguagem representa em cada indivíduo a acumulação de milênios de experiência coletiva, assim como a ciência equipa cada indivíduo com o conhecimento adquirido pelo conjunto da humanidade, da mesma forma, a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada.

Os textos base dialogaram de forma significativa. Enquanto Vigotski discutia a relação entre criação e imaginação, Ostetto trazia a relação entre crianças, arte, educação infantil, nos instigando a pensar como cultivar e acolher o ser poético das crianças e como ampliar os repertórios e possibilidades de expressão através da educação estética.

Houve uma relação de identidade muito grande entre as professoras e os textos desse tema por se aproximarem da rotina vivida por elas no espaço do CMEI Criar, mas também foram geradores de indagações: O que dispomos nas paredes do prédio? Que tipo de materiais oferecemos para as crianças? Qual a relação estabelecida com tempo? Precisamos legendar o desenho? É preciso controlar a “sujeira” de uma aula de arte?

Discutimos sobre a necessidade e valorização do processo criativo da criança e não apenas do produto e sobre a formação do gosto (daí a responsabilidade de ampliar os repertórios e vivências culturais, estimulando a experimentação). Nestes encontros também apresentamos alguns artistas e suas obras, assim como possibilidades diferenciadas de promover espaços de criação.

Nos meses de junho e julho realizamos as entrevistas semiestruturadas de forma individual. Consideramos o momento oportuno por já termos feito algumas discussões que possibilitaram às professoras refletir e elaborar percepções mais aproximadas do nosso objeto de estudo, imprimindo nas falas elementos anteriores à discussão, baseados em suas experiências e alguns questionamentos que começavam a surgir e provocar inquietações.

Os dois últimos encontros ocorreram nos meses de agosto e setembro e trataram da temática central da nossa pesquisa: *O desenho como linguagem expressiva*. Mesmo antes deste estudo, já instigávamos as professoras a pensar e

propor formas diferenciadas de apresentar atividades com desenho. Para sustentar a discussão, lemos o texto *O desenho da criança* (SILVA, 2002) e *Imaginação e realidade* (VIGOTSKI, 2009).

No texto de Silva (2002), houve um breve histórico sobre as pesquisas relacionadas ao desenho e as abordagens adotadas por elas, a constituição social do desenho da criança, a relação entre desenho, a fala e o outro e a escolarização do desenho. Vigotski (2009) discutiu a relação entre a atividade de imaginação e realidade explicando a necessidade de ampliação das experiências, contato com a cultura e com o outro e o caráter afetivo dessa relação.

Estes encontros foram organizados em forma de oficina. Era preciso que as professoras também construíssem sua *poética pessoal* e percebessem que são capazes de criar. Quando propusemos esses momentos de experimentação, não era para oferecer modelos para, posteriormente, fazerem com as crianças. A ideia era ampliar as possibilidades de percepções das professoras, ampliar seus repertórios, instigar a sensibilidade, a criação. Para isso, além de discutirmos os textos, experimentamos materiais diversos para uso como suporte (onde deixamos a marca) e marcador (o que usamos para produzir a marca) e exploramos mudanças na posição do corpo. Ampliamos também a apresentação de artistas e obras, apresentados ao longo do trabalho, instigando-as a exercitarem as leituras formal, de contextualização histórica e interpretativa das obras.



Fotografia 13 - Grupo de estudo

○ corpo pode mudar. ○ desenho também. E o que fez Michelangelo na capela Sistina? Em 10/08/2017.

No segundo encontro sobre o desenho, tivemos a presença de um aluno do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Amazonas, que propôs uma oficina sobre técnicas de desenho com aquarela, doodle art e hachuras, além de explicar outras possibilidades de criação. Nosso objetivo era que as professoras se vissem capazes, porque não há uma única forma de criar, um modelo padrão, desafiando aquilo que consideramos bonito, feio e possível de criar. Problematicamos também a necessidade de ampliarmos nossa linguagem artística para termos segurança na ampliação do repertório das crianças.

As discussões propostas ao longo dos encontros nos permitiram instigar reflexões sobre o projeto Mãozinha Encantada. A professora Heloiza, responsável pelo projeto desde 2005, recebeu além do material do grupo de estudo, o texto *Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia*, de Lella Gandini (2012), que conta a história dos ateliês da proposta italiana e traz uma entrevista com Vera Vecchi, a primeira atelierista a trabalhar com Loris Malaguzzi, e o texto *Leitura e releitura*, da professora Analice Dutra Pillar (2014), que indaga os sentidos de ler uma obra de arte. “O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (PILLAR, 2014, p. 13).

A autora tece uma análise entre os sentidos dos termos releitura; releitura e cópia; releitura, citação e intertextualidade. A partir desse debate, refletimos sobre quais significados podem ser construídos pelas crianças quando participam do projeto e qual a organização que mais favoreceria a expressão e construção da poética pessoal, já que temos discutido tanto sobre liberdade.



Fotografia 14 - Grupo de estudo  
Construindo a poética pessoal. Em 26/09/2017.

Todas essas discussões apresentadas brevemente aqui, serão aprofundadas nos capítulos seguintes, num movimento de idas, vindas e retomadas, próprio do processo dialético. A seguir, discutiremos a necessidade da arte na formação de adultos e crianças e a formação do pensamento estético, a partir das discussões de Marx, Lukács e Vigotski, a fim de subsidiar nossa defesa da necessidade dessa formação para o professor que atua na educação infantil.



## CAPÍTULO 2 A NECESSIDADE DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

O milagre da arte lembra antes outro milagre do evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido.

[...] A arte está para a vida como o vinho está para a uva – disse um certo pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades deste material.  
(VIGOTSKI, 1999a, p. 307-308)

Quando inicialmente pensamos a pesquisa sobre o desenho, ainda não tínhamos ideia da dimensão que representa pensar essa linguagem. Nas experiências vividas como aluna, professora, pedagoga, formadora e assessora, o desenho sempre esteve presente no trabalho com crianças, como se ele preexistisse ao planejamento, como se já fizesse parte daquilo que pensamos sobre o que é educar a primeira infância, como se fosse inerente às próprias crianças o ato de desenhar.

Assim, pensávamos em discutir de que maneira o desenho da criança poderia ser *cultivado*, tomando o termo defendido por Iavelberg (2013), e de que maneira poderíamos ampliar as possibilidades de expressão dessa linguagem. No entanto, à medida que avançávamos nas leituras, percebemos que compreender essa linguagem estava para além de compreender o ato de deixar marcas. Percebemos que era necessário discutir nossa formação em arte para que, assim, pudéssemos desenvolver a sensibilidade estética do nosso olhar, para que, ampliando nosso repertório, pudéssemos ampliar o repertório e as experiências das crianças.

Ostetto (2011, p. 5) nos desafia a pensar uma educação estética na educação infantil que possibilite “[...] ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura”. Para isso, ela afirma que o professor precisa ser um interlocutor privilegiado, aquele que criará as condições para a circulação dos bens culturais e dará suporte à

criação infantil. Ainda é necessário refletir sobre como podemos desenvolver a educação estética na nossa própria formação.

Partindo da perspectiva de que toda a atividade humana é historicamente condicionada, “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular” (FISCHER, 1976, p. 17). Quando presente, a arte possibilita ao homem a identificação com o outro e com as experiências por este vivenciadas e, ainda, a incorporação dessas possibilidades a sua própria vivência, formando seu *eu* dentro de uma totalidade, integrando o mundo circundante a si, existindo coletivamente.

Ao longo da nossa evolução como espécie e como gênero, as necessidades básicas de oxigênio, alimentação, água, sono e abrigo foram se tornando mais complexas, mediadas pela cultura na qual estamos inseridos. Assim, à medida que nossos sentidos se desenvolviam socialmente, desenvolvemos a capacidade de nos relacionar objetivamente com a riqueza natural e social. Segundo Marx e Engels (1986), foi a educação dos nossos sentidos que permitiu o nascimento das artes e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

A nossa existência é constituída pelo conjunto de nossas atividades sociais, responsáveis pela formação humanizada de nossos sentidos. A relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho, permitiu gradativo domínio sobre a natureza, constituindo socialmente os objetos a serviço do homem. Diferentemente dos animais, nós não produzimos visando exclusivamente à sobrevivência. Por isso, pudemos estabelecer uma relação estética com a natureza, integrando-a a nossa existência. “[...] A natureza perdeu a sua simples utilidade pelo fato da *utilidade* ter-se transformado em utilidade *humana*” (MARX; ENGELS, 1986, p. 23, grifos dos autores).

Neste contexto, a arte se configura como uma forma de ligação entre o indivíduo e o meio. Por intermédio da arte, partindo da sua realidade objetiva, o homem pode construir uma nova realidade, superando-a. Nessa criação, a arte assume função de reflexão sobre a essência do real, não como repetição ou imitação. Ela atesta o poder de criação do homem. Para Sánchez Vázquez (2010, p. 42), “a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano”.

Essa possibilidade não deve ser privilégio de algumas pessoas. Desconstruir a ideia de mistificação em torno da criação artística como dom e talento de pessoas

especiais é uma das premissas defendidas pela teoria Histórico-Cultural. Vigotski, em *Imaginação e criação na infância* (2009), discute a capacidade de criação alicerçada na cultura e na história. Ele afirma que todos os objetos da vida cotidiana foram antes imaginados e que há criação na vida de uma pessoa comum, pois “[...] a criação é condição de existência” (2009, p. 16). A imaginação é uma atividade humana, fruto da vivência real e das experiências anteriores. Para Vigotski, “a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (2009, p. 25).

A necessidade de acesso à arte pelo grande público é um desafio do nosso tempo. Criar essa necessidade é um desafio ainda maior. O capitalismo tem tido êxito em criar necessidades cada vez mais desumanizadas e desumanizadoras. Precisamos caminhar na contramão desse movimento, advogando a arte para todos (PEIXOTO, 2003) . Quando perguntamos, na entrevista, que contato as professoras tinham com a arte em seu cotidiano, a professora Heloiza (1º P, ENTREVISTA, 02/06/2017) disse: “Eu tenho um contanto limitado, menos do que eu gostaria. [...] Às vezes, a gente não vai por alguma limitação, como tempo e financeira que, infelizmente, interfere muito”. Pensemos sobre as condições necessárias para essa apropriação.

Mészáros (2006, p. 174) esclarece que “a arte representa valor apenas na medida em que há uma necessidade humana que encontra realização na criação e na apreciação de obras de arte”. Tais valores estão ligados às necessidades desenvolvidas, que se tornaram socialmente mais complexas conforme o homem se desenvolvia historicamente. No entanto, no modo de produção capitalista, ocorre “[...] a crescente abstração das necessidades humanas em favor das “necessidades” do mercado” (MÉSZÁROS, 2006, p. 176).

O distanciamento entre a arte e o grande público se acentuou no capitalismo, quando a formação de classes de origens econômicas distintas dividiu a arte em popular e arte da classe dominante. Desde os povos primitivos, a arte manifestava-se através da magia. Nas civilizações antigas, artesãos já se dedicavam a trabalhos para um público restrito, como faraós, reis, clérigos e homens ricos. Em determinadas culturas, a arte servia para honrar aos deuses. Nas guerras, objetos artísticos passaram a ser tomados nas conquistas, passando a compor coleções de nobres. Na idade Média, sob a égide da igreja, a arte estava estampada nas grandes catedrais e palácios.

Com a formação da classe burguesa e das universidades, a arte se torna, aos poucos, mais secular. No Renascimento, a burguesia passa a compor grandes coleções particulares, criando um mercado para os artistas. Temos a figura do mecenas e a popularidade dos museus, mas isso não garantiu a democracia do acesso. Na idade Moderna, o afastamento se acentua. A prática do liberalismo e o poderio acumulado pela riqueza da burguesia em ascensão passam a ditar os critérios de validade e produção das obras, antes estabelecidos pela igreja, negando, mais uma vez, a liberdade na criação artística (HAUSER, 1995; CANCLINI, 1984; GOMBRICH, 2015; PEIXOTO, 2003).

O modo de produção capitalista expropriou o trabalhador da criação e do planejamento, limitando-o à produção fragmentada. Sem os meios necessários para produzir, o homem foi reduzido a sua força de trabalho: ele é, hoje, a mão-de-obra que executa parte do produto. O trabalho livre e criador – que realiza o *work*, segundo Heller (1987)<sup>41</sup>, deu lugar ao trabalho como *labour* na sociedade capitalista, distanciando cada vez mais o trabalhador dos resultados da sua própria produção. Como explica Lukács (2010, p. 35):

A divisão do trabalho nas sociedades de classe, a cisão entre cidade e campo, a divisão entre trabalho físico e trabalho espiritual, a exploração e a opressão do homem pelo homem, a fragmentação do trabalho nas condições anti-humanas da ordem capitalista de produção – todos estes processos são processos econômicos, materiais.

Para Marx (2008), a atividade de trabalho se tornou um meio de satisfazer as necessidades fora do trabalho. Heller explica que “a execução de um trabalho perde toda forma de autorrealização e serve única e exclusivamente para a conservação da existência particular” (1987, p. 124, tradução nossa) sob os ditames da sociedade de classes e, para que este trabalho deixe de ser alienado, é necessário que se reestruture socialmente o modo de produção. Essa divisão marca também o campo da educação e das artes, delimitando os espaços de uma educação estruturada para as diferentes classes sociais e a produção de uma arte com destinatário específico: uma produção artística para as elites e outra, menor, para as grandes massas. Saviani (1999, p. 65) chama isso de “aligeiramento do ensino destinado às camadas

---

<sup>41</sup> Heller discute o trabalho a partir da análise de Marx sobre “as circunstâncias concretas em que se desenvolve o trabalho concreto” (1987, p. 119) e dos termos marxistas *labour* e *work*. Segundo ela, *labour* é o trabalho alienado e *work* é objetivação diretamente genérica.

populares”, o que empobrece as condições de luta e emancipação da classe trabalhadora, distanciando cada vez mais sua particularidade da universalidade.

Canclini (1984) afirma que a análise do processo artístico, nos momentos de produção, distribuição e consumo, nos permite notar a identidade da arte elitista, da arte para as massas e da arte popular. Segundo ele, a arte elitista está mais preocupada com a produção, elevando o artista à categoria de gênio criador e valorizando a originalidade como revelação de uma mente privilegiada. Não está preocupada com a distribuição e alcance pelo grande público, o que legitima a arte para um público restrito, que objetiva conservação cultural e social.

Para conservar as diferenças sociais já definidas pela posse dos meios de produção na sociedade capitalista, a classe dominante demarca seu campo de interesse a respeito daquilo a que a classe dominada deve ter acesso, garantindo a transmissão da ideologia burguesa. Com esse objetivo, a arte para as massas tem caráter dócil, otimista e de amplo e fácil acesso, porque visa ao maior alcance de distribuição e ao lucro. “Interessa-lhe mais a amplitude do público e a eficácia na transmissão da mensagem do que a originalidade da produção ou da satisfação de reais necessidades dos consumidores” (CANCLINI, 1984, p. 49).

A arte popular representa a classe trabalhadora e seus interesses, objetiva a humanização, dar liberdade e acesso ao grande público, superando as barreiras impostas pela elite. Embasa-se no princípio de que a capacidade de criação está para todas as pessoas. Objetiva o “[...] consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria” (CANCLINI, 1984, p. 49), além de aproximar o artista do grande público e gerar reflexão, especialmente sobre a capacidade de criação das pessoas comuns. A produção se dá no seio da classe trabalhadora e seu valor está no consumo não mercantil, apresentando propostas solidárias de soluções de conflitos coletivos, o que não vemos na arte de cultura de massas, para a qual as necessidades que imperam são as da ordem do consumo, imposto pela sociedade capitalista, que embrutece as pessoas e as relações.

No entanto, o autor chama a atenção para a formalidade dessas distinções porque, frequentemente, vemos elementos de um tipo de arte na outra. Isso se dá pela fluidez com que esses elementos transitam socialmente e devido ao tipo de mensagem e público alcançados, o que torna, algumas vezes, difícil delimitar claramente as características que explicitam a diferença entre elas. É importante

lembrar que a arte para as massas está vinculada a um pensamento de dominação, enquanto a arte popular objetiva a libertação.

Sem a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, como afirma Marx (2008), o homem não desenvolve seus sentidos sociais. É o nosso ouvido musical que nos permite dar sentido a uma melodia. Para um homem sem esse desenvolvimento, não há, na mesma melodia, mensagem alguma. Aprendemos a admirar a beleza das formas, a dar-lhes sentido. Desenvolvemos os órgãos da apreciação artística próprios ao homem.

A educação estética é condição para o desenvolvimento da arte porque amplia nossas possibilidades de apreciação, contrariando o grande capital e a propriedade privada que defende que precisamos ter o objeto, possui-lo, usá-lo, o que limita sobremaneira a capacidade de emancipação de sentidos. “A arte é profundamente afetada pela alienação, porque a ‘concentração exclusiva do talento artístico em alguns’ está inseparavelmente ligada à ‘sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho’” (MESZÁROS, 2006, p. 191, grifos do autor).

Não é possível uma única definição sobre o que é arte e sua abrangência na formação e humanização do homem ao longo do seu processo histórico de desenvolvimento. Por seu alcance, “[...] a arte, então, deixa de ser concebida apenas como [...] um campo diferenciado de atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura” (CANCLINI, 1984, p. 209). O autor ainda afirma que “a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário” (Idem, Ibidem).

Neste capítulo, discutiremos a necessidade de dialogar sobre a formação em artes na formação humana e as razões pelas quais isso é necessário. Nessa defesa, analisaremos o desenvolvimento do pensamento estético, especialmente a partir das ideias de Marx, Lukács e Vigotski. Discutiremos também a arte na formação do professor que atua na educação infantil e a necessidade da arte na formação das crianças menores de seis anos.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO

Foi o filósofo alemão Baumgarten quem cunhou o termo estética, em 1750, nomeando o estudo das obras de arte e a preocupação com o belo como doutrina do conhecimento sensível (ABBAGNANO, 2007), que possibilita entender o mundo.

Baumgarten organizou a Estética em dois níveis: a estética teórica – correspondia ao conhecimento sensível à beleza –, e prática – relacionada à criação poética, na qual se estudava a imaginação, o gosto e o desenvolvimento da capacidade artística (BOSI, 1986; NUNES, 2010). Duarte Júnior (apud Richter, 2016, p. 22) explica que:

Aisthesis: em Grego, significa a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aisthesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética, que, referindo-se hoje de modo mais específico às questões artísticas, não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade do corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

Na filosofia moderna e contemporânea, a arte e o belo são tomados como objetos de igual significado ou fundidos, diferentemente do que ocorria na filosofia antiga, para a qual suas características eram distintas, não se estabelecendo uma relação entre os dois elementos. Para Platão, o belo ligava-se às ideias enquanto que a arte se relacionava com a imitação das coisas sensíveis. Para Aristóteles, o belo era percebido pela visão, na ordem, na simetria e a arte era tida como imitação da realidade para apreensão do real, mas diferente da concepção de Platão, porque Aristóteles já trabalhava com o conceito de catarse<sup>42</sup>, que significava, para ele, purificação ou purgação, no sentido medicinal do termo, como definia também Platão. Aristóteles “foi o primeiro que usou também para designar um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia, em particular, o drama e a música, provocam no homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 120). Segundo Nunes (2010), foi Kant quem impulsionou a discussão da Estética em sua *Crítica do juízo*. Para Kant, a experiência estética era

[...] fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem, independente na natureza real que possuem. Essa satisfação começa e termina com os objetos que a provocam. Agradando por si mesmos, eles despertam e alimentam em nosso espírito uma atitude que não visa ao conhecimento e à consecução dos interesses práticos da vida. É uma atitude contemplativa, de caráter desinteressado. (NUNES, 2010, p. 13).

---

<sup>42</sup> O conceito será aprofundado ao discutirmos a estética em Lukács e Vigotski.

Abbagnano (2007) explica que, entre os problemas fundamentais da estética, está a relação entre arte e natureza. Quando discutimos arte e realidade, que emerge da natureza, o fazemos a partir das concepções de arte como imitação – vinculada à natureza como reprodução da aparência que chega aos sentidos do artista de forma passiva. No entanto, Lukács (1966), ao defender o realismo como método de reprodução da realidade de uma sociedade datada, afirma que a verdadeira arte se sustenta sobre o que acontece na própria realidade do homem como ser social, histórico e concreto. No entanto, Sánchez Vázquez (2010, p. 24) nos adverte que

[...] a obra de arte supera assim o húmus histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe.

Fischer (1976) e Sánchez Vázquez (2010) analisaram a questão suscitada por Marx sobre “o poder da arte de se sobrepor ao momento histórico e exercer fascínio permanente” (FISCHER, 1976, p. 17) quando discutiu o que considerou o problema estético fundamental: como as realizações na arte grega ainda possuíam um valor para nós, apontando assim a problemática da sobrevivência da arte, e sua capacidade de “[...] superar, estando condicionada, seu próprio condicionamento, de tal modo a converter-se na encarnação mesma de uma peculiar dialética do particular e do universal, do temporal e do eterno humano”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 91). A arte é produzida sob determinações históricas e sociais. Isso é um princípio do marxismo. “Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento” (FISCHER, 1976, p. 17). Lukács (2012, p.24) esclarece que:

Lenin constata, num de seus trabalhos, que uma das razões da superioridade do marxismo em comparação com as ideologias burguesas consiste exatamente nesta sua capacidade de incorporar criticamente toda a herança da cultura progressista e de assimilar organicamente tudo o que é grande no passado. O marxismo supera esses seus predecessores apenas (se bem que este “apenas” signifique muitíssimo, quer metodologicamente, quer no que concerne a conteúdo) por tornar conscientes as suas aspirações, eliminando os desvios idealistas e mecanicistas de tais aspirações, reconduzindo-as às suas verdadeiras causas e inserindo-as apropriadamente no sistema de leis da evolução social. No campo da estética, no campo da teoria e da história da literatura, podemos resumir a situação dizendo que o marxismo eleva à



esfera da clareza conceitual aqueles princípios fundamentais da atividade criadora que vivem há milênios nos sistemas dos melhores pensadores e nas obras dos mais notáveis escritores e artistas.

Para Lukács, a obra de arte reflete a estrutura da realidade objetiva, apreendida pelos sentidos desenvolvidos historicamente na relação do homem com o trabalho. Aqui, o artista não é passivo, mas estabelece uma relação ativa com a realidade para apreendê-la. Ele defendia que “a arte não deve representar a aparência da realidade, mas captar e representar – apresentar esteticamente sua essência, com a intenção de possibilitar sua apreensão pela consciência” (PEIXOTO, 2003, p. 76). A realidade na obra de arte é sempre a realidade humana. Heller (1987, p. 204, tradução nossa), ao discutir a beleza na vida cotidiana, concorda com Lukács em

[...] que o belo não é uma categoria central da arte e que, ao contrário, a beleza constitui uma categoria muito mais ampla que o belo artístico. [...] A beleza é a cultura que circunda os objetos úteis, que se manifesta neles, e que, suscitando afetos e gozo sensível, supera o pragmatismo, unindo-se com os valores genéricos, porém sem implicar necessariamente a consciência de tais valores nem uma relação consciente com eles. A beleza é heterogênea igual a vida.

Gombrich (2015), na introdução da obra *A história da arte*, afirma que o significado da arte pode mudar de forma muito diversa conforme tempo e lugar e que nossa “[...] propensão para admirar o tema bonito e atraente é suscetível de converter-se num obstáculo, se nos levar a rejeitar obras que representam um tema menos sedutor”. Para ilustrar essa discussão, apresenta as obras *Retrato de seu filho Nicolas*, de Rubens e *Retrato de sua mãe*, de Albrecht Dürer. Gombrich nos instiga a superar a rejeição que, num primeiro momento, uma obra como a de Dürer pode nos causar, comparada à afeição que geralmente temos por obras como a de Rubens. Segundo ele, “[...] não tardaremos em descobrir que a beleza de um quadro não reside realmente na beleza de seu tema”.



Obra 1 - Retrato de seu filho, de Peter Paul Rubens, c. 1620



Obra 2- Retrato de sua mãe, de Albrecht Dürer, 1514

Abbagnano (2007) afirma que as teorias estéticas discutiram a função da arte, na maioria das vezes, pela via da educação (arte instrumental) ou pela via da expressão (arte final). Tratar a arte como educativa remonta à Antiguidade. Hegel defendia que a função última da arte era a educação para a verdade, destacando o papel moral que ela podia ter na formação dos homens. Entretanto, essa vinculação da arte à moral, à cognição ou mesmo à política “apresenta o risco de limitar [...] as direções em que podem ser realizadas ou desenvolvidas as experiências artísticas e, portanto, bloquear antecipadamente experiências que poderiam mostrar-se fecundas” (ABBAGNANO, 2007, p. 374). Vigotski (2001, p. 324), ao discutir moral e arte, criticava a escola que reduzia as vivências estéticas a dogma moral por considerar que a criança só tinha condições de captar “[...] uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Tudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança”.

Outra forma de vislumbrar a arte, para além do caráter instrumental, foi compreendê-la como algo que possuía um fim em si mesmo, expressado pelo termo *arte pela arte*. A tentativa de se desvencilhar de produzir para um mercado burguês, levou artistas e escritores a protestar “contra o utilitarismo vulgar, contra as medonhas preocupações da burguesia com seus negócios” (FISCHER, 1976, p. 80). Fischer afirma que era uma tentativa ilusória de liberdade, porque mesmo lutando contra um mundo que transforma tudo em mercadoria, a produção do artista esperava alcançar algum mercado de recepção. É importante ressaltar a observação de Canclini (1984, p. 208) – certamente Canclini acrescentaria a grande mudança sofrida pela mídia após o advento da internet – quando destaca que:

O objeto de estudo da estética não se limita às obras de arte, nem às atividades agrupadas sob as disciplinas artísticas. A importância adquirida, na formação do gosto, pelos novos meios de comunicação – os cartazes, a televisão –, a irrupção de produtos da cultura popular, junto com as classes que lhes dão origem, obrigam a ampliar o campo da arte, não só a novos objetos e mensagens, mas a todas as atividades nas quais se realiza a produção, a circulação e o consumo do gosto, da fruição do sensível e de sua elaboração imaginária.

O desenvolvimento da arte nos possibilitou compreender, ao longo da história, o desenvolvimento da humanidade através das transformações das relações do próprio homem com a arte, que, inicialmente, se apresentava imanentemente mágica, evoluindo para uma compreensão de reconhecimento e transformação da realidade

social. “Porém, [...] a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 1976, p. 19), libertando o homem do cotidiano. “A arte amplia a nossa visão de mundo, alargando nossa realidade e a nossa cultura” (PROFESSORA REGINA, 1º P, ENTREVISTA, 28/07/2017).

Fischer (1976) nos assegura que, independentemente de sua função, a arte tem sido e sempre será necessária, pois o homem busca tornar-se um ser total, tornando sua individualidade social. A arte é um meio indispensável no qual o indivíduo se liga ao todo, pois o homem não é apenas um produtor de objetos materiais. A existência humana possui também uma extensão sensível.

Para Vigotski (1999a, p. 328-329) “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Ele afirma que a nova sociedade exigirá mudanças econômicas e sociais e, nesse contexto, o papel da arte também mudará. Vigotski finaliza a discussão em *Psicologia da Arte* sentenciando que “sem a nova arte, não haverá um novo homem” (1999a, p. 329).

Como veremos na discussão sobre o pensamento estético em Marx, Lukács e Vigotski, autores base deste trabalho para a defesa da arte na formação humana, a necessidade da arte constitui um pilar na teoria marxista de formação do homem, que se desenvolve no curso da história de produção social em que esse “[...] homem se apropria do mundo através da sua consciência” (LUKÁCS, 2012, p. 13). Como asseverou Vigotski (1999a, p. 315), “a arte é o social em nós”. Aqui, nossa defesa se pauta da constituição da arte como linguagem e um dos elementos centrais na organização escolar porque nela há condições de objetivação, constitutiva do processo de humanização de cada pessoa.

### **2.1.2 O pensamento estético em Marx, Lukács e Vigotski**

A teoria Histórico-cultural, como já afirmamos, é nossa sustentação teórica e de método. Diante dos caminhos que a pesquisa foi tomando, estabelecemos a necessidade de discutir não apenas como o desenho se constrói como uma linguagem para as crianças pequenas, como também, de que forma nós, professoras,

precisamos criar condições para que isto ocorra. Assim, buscamos as análises de Vigotski e colaboradores da THC sobre nosso objeto de estudo, mas encontramos em Marx e Lukács um profícuo debate sobre a formação estética, o que alargou nossa compreensão e trouxe muitos questionamentos acerca do nosso trabalho de pesquisa com formação, ampliando as possibilidades de pensar a realidade concreta da pesquisa e o protagonismo dos sujeitos nela envolvidos.

Apesar de Marx não ter constituído uma doutrina sobre a estética, tal discussão ocupou um lugar muito importante em sua teoria – as ideias debatidas ao longo de sua obra e a compreensão de homem defendida promoveu importantes interligações entre o papel da arte e literatura e a formação de uma práxis socialmente transformadora. A arte, para ele, não estava apenas na esfera do lazer, mas carregada de significância social, filosófica e teórica, partindo de uma visão antropocêntrica.

Segundo Mészáros, para compreender o pensamento econômico de Marx, é necessário compreender a interligação com as questões estéticas. “A estrutura referência *comum* é o homem como *ser natural* que é *ativo* a fim de satisfazer suas necessidades, não apenas econômica, mas também artisticamente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 174, grifos do autor). Para Lukács (2010), só é possível compreender a gênese da arte e literatura marxista se partirmos do materialismo histórico. Em cartas de Engels (MARX, ENGELS, 2012, p. 103-105, grifos do autor) contra a vulgarização do materialismo histórico, ele afirma que:

[...] De acordo com a concepção materialista da história, o fator que em *última* instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o *único* determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura que se erguem sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as Constituições que, depois de ganhar uma batalha, a classe triunfante redige etc., as formas jurídicas e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais na cabeça dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o seu desenvolvimento ulterior até a sua conversão num sistema de dogmas – exercem também a sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, em muitos casos predominantemente, a sua *forma*. [...] O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico etc. se funda no desenvolvimento econômico. Mas estes elementos interagem entre si e reatuam também sobre a base econômica. Não é que a situação econômica seja a *causa*, e a *única atuante*, enquanto todo o resto seja passivo. Ao contrário, há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que, em *última instância*, sempre se impõe. [...] São os homens que fazem a sua própria história, mas em situações dadas que os condicionam e à base de relações reais já existentes.

Sabemos que o modo de produção capitalista representa o maior grau de elevação do desenvolvimento da história humana, mas isso não significa que a literatura e a arte tenham necessariamente se desenvolvido no mesmo ritmo, por isso, Marx advertiu que “[...] certos períodos de elevado desenvolvimento da arte não têm ligação direta com o desenvolvimento geral da sociedade, nem com a base material e estrutura da sua organização” (MARX, ENGELS, 1986, p. 53). A defesa de que as concepções ideológicas se modificam com as condições sociais e de que o artista produz dentro de condições históricas não reduz a produção artística a um epifenômeno ideológico, pois a obra de arte tem a capacidade de superar o tempo histórico e social da sua própria criação. Para Marx (1965), a arte é uma das formas de consciência social.

Segundo Mészáros (2006, p. 174), “a arte também representa valor apenas na medida em que há uma necessidade humana que encontra realização na criação e na apreciação de obras de arte”. No entanto, as necessidades do mercado estão constantemente se sobrepondo às necessidades humanas, empobrecedoras e indutoras da posse dos objetos. Assim, o sentido de *ter* exerce supremacia sobre os demais sentidos, embrutecendo-nos. Lukács, enfatizando o caráter educativo da arte, afirma que “a verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em toda a sua totalidade onicompreensiva” (2012, p. 26).

Para Marx, a criação artística deveria refletir com fidelidade a realidade. Mészáros (2006) esclarece que, na obra de arte realista, os objetos precisam ser humanizados. Devem ser analisados pelo significado histórico e social que representam para o homem. Lukács afirma que o realismo é o ponto central para a compreensão da teoria da arte na estética marxista. A criação artística realista não tem qualquer relação com o naturalismo e se posiciona contrária àquela reprodução vazia, superficial e mecânica da realidade. A estética marxista também se posiciona contra o outro extremo: a ideia de que as formas artísticas são independentes dessa realidade, prescindindo dela. O realismo está em constante transformação porque reflete uma realidade sempre sujeita a mudanças.

O que é essa realidade que a criação artística deve refletir com fidelidade? Aqui, importa acima de tudo o caráter negativo da resposta: essa realidade não é somente a superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais, casuais ou momentâneos. Ao mesmo tempo que coloca o realismo no centro da teoria da arte, a estética marxista combate firmemente qualquer espécie de naturalismo, qualquer tendência à

mera reprodução fotográfica da superfície imediatamente perceptível do mundo exterior. (LUKÁCS, 2010, p. 24-25).

Essa realidade objetiva refletida pelo artista nos permite adentrar a realidade humana. Para Sánchez Vázquez (2010), o reflexo artístico tem no homem, na vida humana, o objetivo específico de sua representação, mesmo que ele não seja o objeto da representação artística, revelando assim as relações dos objetos com a essência humana. “O conhecimento artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando uma nova. A arte só é conhecimento na medida que é criação” (2010, p. 32).

A arte realista é, para Marx, aquela que nos permite conhecer a realidade e transformá-la, construindo uma nova realidade objetiva, “[...] uma nova realidade que nos fornece verdades sobre a realidade do homem concreto que vive numa determinada sociedade, em certas relações humanas históricas e socialmente condicionadas e que, no marco delas, trabalha, luta, sofre, goza ou sonha” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 32). Marx distinguia a arte realista do falso realismo que apenas representa a realidade como cópia ou imitação do real, sem conhecê-la, ou que idealiza a realidade, embelezando-a para oferecer uma visão que não condiz com o real.

Lukács, em suas investigações estéticas, foi um dos maiores defensores da arte realista como uma das formas “[...] pelas quais o mundo, a realidade, revela-se ao homem” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 36). Para ele, o realismo era a noção central da estética marxista. Crítico literário e teatral, desde sua juventude, Lukács dedicou sua obra ao estudo da arte, literatura e estética, tornando esta última o grande tema de todo seu trabalho. Percorreu a história da filosofia clássica alemã, passando por Kant – quando escreveu *A alma e as formas* (1910) –, Hegel – quando produziu *A teoria do romance* (1920) – para, finalmente, desenvolver o pensamento marxista que pautou sua obra a partir do trabalho *História e consciência de classe* (1923).

Considerado um dos maiores filósofos marxistas, sua obra é referência para todos aqueles que se dedicam à arte e à estética, influenciando o pensamento contemporâneo de escolas marxistas e não marxistas. A questão central do realismo na obra de arte e nas relações entre conteúdo e forma, sujeito e objeto pauta-se, sob a perspectiva da estética marxista, na compreensão da arte como imanência histórica

humana, ou como produção humana fundamentada na materialidade da vida, suplantando a ideia de arte como fenômeno transcendente.

Desenvolveu, inicialmente, seu trabalho sobre a estética a partir dos pressupostos filosóficos e estéticos. Fruto deste primeiro momento, Lukács (1978) discute a categoria da particularidade em Marx na obra *Introdução a uma estética marxista*. Nela, o autor trata da dialética universal-particular desde Hegel, culminando na discussão da dialética materialista da universalidade, compreendendo “[...] a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa. A concreticidade do conceito universal [...] é o veículo mais importante para conhecer e dominar a realidade objetiva” (LUKÁCS, 1978, p. 104).

A categoria marxista singular-particular-universal encontra em Lukács ampla discussão. O singular é tido como realidade empírica, mediado por relações universais. Nele estão os sujeitos em suas vidas cotidianas. O universal é representado pelos saberes, os conhecimentos humanos universais, tudo aquilo que foi alcançado pelo gênero, toda a potência do desenvolvimento humano. O universal é regido por princípios explicativos genéricos que permitem relacionar o geral e o singular, comum a todas as pessoas. O particular é representado pelas condições concretas, reais, materiais em que universalidade e singularidade se relacionam. São os significados socialmente construídos (e limitados pela condição de classe) que medeiam a relação entre singular e universal e permitem ao sujeito se apropriar (ou não) do gênero humano. São as particularidades das condições que nos colocam nesta vida singular e não em outra. “O movimento do singular ao universal, e vice-versa, é sempre mediatizado pelo particular” (LUKÁCS, 1978, p. 112) na realidade objetiva.

Nessa compreensão, na pesquisa de campo, nosso olhar precisava considerar as condições concretas de vida e formação de cada sujeito que compõe o espaço institucional. Professoras, equipe gestora, funcionários, famílias e as crianças nos diziam muito sobre como a realidade social se apresentava e era construída cotidianamente, de modo mais ou menos universal. Quais as condições de formação de cada professora para se construírem docentes na educação infantil? A que leituras, discussões e pesquisas elas tiveram acesso para sustentar as práticas desenvolvidas com as crianças? Qual particularidade do ambiente de trabalho para que tais práticas fossem efetivadas?



Esse olhar proporcionou uma investigação que não foi ao campo para apontar aquilo que nos falta, mas no caminho que Vigotski pensou a pesquisa, propor experiências que incidissem sobre as necessidades reais e cotidianas de professoras de crianças pequenas, buscando uma aproximação com o universal, seja na formação das professoras, seja na formação das crianças, a fim de desenvolver a poética pessoal de cada sujeito.

No caminho da investigação, foram acontecendo algumas (re)descobertas, com materiais que já estavam à disposição, como os cartazes de artes do PESC. Entre eles, havia a história e uma réplica do quadro de Leonardo da Vinci, La Gioconda. Após explorá-las – as crianças ficaram intrigadas com a fisionomia e com os cabelos compridos – a professora Heloiza propôs uma experiência diferente para as crianças, que nunca tinham pintado em bandejas de isopor. Na observação coletiva, o trabalho de cada um pode ser apreciado e eles destacavam como cada um construiu seu próprio traçado, sua própria forma, sem o julgamento do feio ou bonito, num processo de superação e aceitação da marca de cada criança.



Fotografia 15 - Monalisa

Uma Monalisa para chamar de sua. Guache sobre isopor. Em 22/09/2017.

Experiências como essa podem elevar a particularidade, aproximando do universal os seres singulares e suas histórias. É nessa perspectiva de alargamento de repertórios que advogamos o acesso das crianças às manifestações artísticas e culturais, pois constituem em elementos para sua imaginação e criação, ampliando sua possibilidade de expressão. Neste momento, o desenho constitui uma linguagem privilegiada, a partir do qual a criança se objetiva e se humaniza, na apropriação dos saberes produzidos pelas gerações anteriores, mas também produzindo cultura.

Marx criticava o caráter idealista de universalidade defendido por Hegel. Para ele, são as transformações históricas que movimentam a dialética entre o singular e o universal. É nas nossas lutas diárias que ela se constrói. Lukács (1978, p. 87) explica que Marx considerava a universalidade como uma “abstração realizada pela própria realidade, e então – só então – ela se torna uma justa ideia, isto é, quando a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade, em suas verdadeiras proporções”. Tudo aquilo de mais elevado que foi produzido pela humanidade deve estar acessível a todas as pessoas e a escola precisa criar as condições para essas apropriações.

Lukács defendia o particular como categoria central da estética. Ampliando as condições de apropriações na particularidade, as pessoas estariam mais próximas da universalidade. O longo processo de evolução humana, especialmente desenvolvida através do trabalho, ampliou nossa capacidade de recepção através dos sentidos. Como afirmou Marx (MARX; ENGELS, 1986, p. 23, grifos dos autores),

[...] o homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total. Todas as suas relações *humanas* com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são, na sua relação *objetiva*, ou seu *comportamento diante do objeto*, a apropriação desse objeto. A apropriação da realidade *humana*, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a *manifestação da realidade humana*.

Segundo o esteta, apenas a vida cotidiana não seria capaz de conduzir esse desenvolvimento. Além dela, a ampliação das exigências e diversificação do trabalho, a ciência e a arte tornaram as relações singulares mais fecundas, salvo quando a estrutura social, no modo de produção capitalista, intervém, precarizando as relações. O sistema capitalista é aquele que representa o maior grau de desenvolvimento econômico, mas a estrutura de divisão de classes é desfavorável ao desenvolvimento

da arte e da literatura. É preciso que a vida cotidiana tenha momentos não cotidianos, capazes de elevar o pensamento e as relações particulares de cada pessoa. Nessa perspectiva, a escola precisa ser um espaço de contramão do sistema e criar espaços de apreciação e produção de arte. Arte que parte da realidade e nela opera transformação; arte que emerge das camadas populares, que produz reflexão e gera mudanças. O desenvolvimento da sensibilidade, da apreciação dos sentidos, da humanização de cada pessoa, vale a luta pelo acesso e ampliação da arte para além da cultura de massas.

Sánchez Vázquez reafirma a importância dos estudos estéticos de Lukács para o campo marxista pela sua defesa da abertura das fronteiras do realismo para dar conta do desenvolvimento da realidade do homem. Segundo Sánchez Vázquez (2010, p. 38), “o verdadeiro realismo começa quando essas formas ou figuras visíveis são transformadas para se fazer delas uma chave para o mundo humano que se quer refletir e expressar”. Mészáros (2006, p. 178, grifos do autor) explica que esta estrutura do realismo é que permite aplicá-lo a obras de diferentes épocas, pois ele

[...] revela, com propriedade artística, as tendências fundamentais e conexões necessárias que estão com frequência profundamente ocultas sob aparências enganosas, mas que são de importância vital para um entendimento real das motivações e ações humanas das várias situações históricas. [...] O que determinará se ele (o artista) é realista ou não é aquilo que ele seleciona de uma massa de experiências particulares para representar a realidade histórica e socialmente específica. Se ele não for capaz de selecionar particulares *humanamente significativos*, que revelam as tendências e características fundamentais da realidade humana em transformação, mas – por uma ou outra razão – se contentar com o retrato da realidade tal como ela lhe *parece* de modo imediato, nenhuma “fidelidade ao detalhe” o elevará acima do nível do naturalismo superficial.

Lukács (1978) explicou que a arte na particularidade possui determinadas características: a arte é criada pelo homem, é uma realidade que nossos desejos não mudam (subjetivamente, podemos aceitá-la ou reprová-la, mas isso não vai alterar sua existência), é uma realidade sensível e, ao elevar o singular ao nível do particular, incorpora e oferece a experiência de um mundo representado. Para ele, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana, mas se eleva ao não cotidiano, retornando ao cotidiano e produzindo, nesse movimento, a formação da sensibilidade estética, permitindo às pessoas o enfrentamento da fragmentação dos sentidos e o acesso à homogeneização, que é o colocar-se por inteiro em uma determinada atividade.

Defendemos que o desenvolvimento da sensibilidade estética deve pautar nossas práticas formativas. A defesa do acesso a manifestações artísticas se faz pela necessidade de promover o processo de humanização, o acesso e a valorização daquilo que é próprio da cultura, ampliando as possibilidades de formação sensível. É preciso pensar sobre qual é o lugar que a sensibilidade ocupa na nossa escala de valores humanos, “pois a possibilidade tanto de conceber, quanto a de apreciar a arte ou a teoria do sensível [...] nascem no cotidiano concreto do homem, enquanto ser social, a partir de estações de seu alargamento histórico” (ARAÚJO, 2013, p. 52).

Compreender a arte como uma construção humana, histórica e social é o que mais aproxima as pessoas das manifestações artísticas, porque desconstrói a ideia de conexão transcendental e capacidade desenvolvida por poucos, o que alija a maior parte das pessoas que se sentem alienadas do processo de criação por não se verem capazes de produzir arte.

Apresentar a arte nessa perspectiva para as crianças as aproxima da compreensão de que elas também podem criar. Quando perguntamos às professoras como deveria ser o contato das crianças com a arte, elas disseram: “Tem de ser o mais natural possível, bem espontâneo, para que a criança desperte esse gosto pela apreciação de uma obra de arte, pela apreciação da arte do seu povo, da sua cultura” (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, ENTREVISTA, 02/06/2017); “Eu penso que a arte na educação infantil deve estar inserida no contexto que a gente trabalha com as crianças todos os dias” (PROFESSORA HELENA, 2º P, ENTREVISTA, 26/07/2017). Continuando:

Sempre de forma lúdica. Inicialmente, por meio da observação e pela experimentação. Se tu vais trabalhar com a observação de uma obra de arte, um quadro, você vai estar trabalhando cores, formas. Ela vai observar e vai fazer a leitura daquilo que está relacionado com a vida dela. E na arte dramática, pelo movimento, pela música, fazendo as experimentações corporais que elas gostam. (PEDAGOGA IDÊ, ENTREVISTA, 02/07/2017). Como algo prazeroso, que seja gostoso e que também cada um é, às vezes assim, a gente nota que um não gosta de determinado material para trabalhar, mas outro gosta. Quanto mais nós pudermos oferecer para eles, propor que eles brinquem, eu penso que isso vai enriquecer. Esse contato com a arte é muito importante. (PROFESSORA ROSA, 1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017). Naturalmente. Eu não preciso dizer agora eu vou ter aula de arte. Então a gente tem de introduzir com as crianças o mais natural possível. Porque nesse mundo da educação infantil eles têm o faz de conta e isso conta muito ponto ao nosso favor. (PROFESSORA CACAU, 2º P, ENTREVISTA, 31/07/2017).

Naturalmente e de forma prazerosa foram as sentenças mais presentes. Havia nas falas um receio de que arte pudesse não ser acessível para as crianças? Ou que elas não gostassem e assim rejeitassem as propostas de atividades com arte? Vigotski (2001) já tecia críticas na obra *Psicologia Pedagógica*<sup>43</sup>, finalizada em 1924, sobre julgarmos as crianças incapazes de compreender a arte ou de que o objetivo da arte fosse afagar nossos sentidos ou distrair nossos sentimentos.

Nesta obra, Vigotski dedicou um capítulo à educação estética. Nele, aponta críticas ao papel atribuído à educação estética para as crianças, questionando o sentido da arte “[...] para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral” (2001, p. 324). Para ele, seria um erro imaginar que as crianças só teriam condições de captar as lições de comportamento moral<sup>44</sup> da obra de arte, sendo todo o resto incompreensível. Além disso, afirma que não temos como controlar que tipo de mensagem ou efeito a obra causará.

Vigotski também teceu críticas àqueles que veem a arte como cópia da realidade, acreditando ser possível transferir fenômenos artísticos para a vida. Por último, afirma que é um equívoco associar a arte ao sentimento de prazer e alegria que ela suscitaria na criança.

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Sabemos que alguns receios recaem sobre a forma de conduzir um trabalho que priorize as linguagens artísticas na formação das crianças porque esta formação, para a maioria das professoras, foi precária. Ainda não há, em nossas matrizes

---

<sup>43</sup> “As ideias de Vigotski neste livro refletem os desafios com os quais a educação pós-revolução socialista vinha se deparando na URSS: a formação do homem novo e de uma escola nova. Vigotski dirigia-se aos professores das escolas técnicas e dos institutos de pedagogia e aos professores das escolas básicas, e tinha como principal objetivo ajudar os profissionais da educação a elaborar a compreensão científica do processo pedagógico sob a luz de novos dados apresentados pela ciência psicológica” (PRESTES, 2012, p. 36).

<sup>44</sup> No capítulo anterior, chamado O comportamento moral, Vigotski discute a moral como fruto de um momento histórico e cultural de cada povo e as formas da educação destinada à formação de valores nas crianças, afirmando que esse ensino com fim punitivo não fazia sentido, advogando a necessária liberdade, sem defender o total amoralismo. Vigotski tece crítica à pedagogia moralizante e revela seus principais problemas, além de defender que é possível que as regras sejam construídas coletivamente, especialmente através das brincadeiras.

curriculares, uma preocupação em formar esteticamente professores que terão tal responsabilidade diante da formação das crianças.

Acreditamos que, além de uma discussão metodológica, é necessária uma proposta que trabalhe com atividades e vivências para os professores em seu processo de formação profissional. Os cursos de pedagogia e normal superior (que formam os professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) não têm ementas que pensem a compreensão da arte como pensam a discussão da história da educação, sociologia, psicologia, antropologia etc. e os cursos de licenciaturas em artes visuais, música, teatro e dança formam professores para atuarem no ensino fundamental de 6º ao 9º ano e ensino médio. Gatti (2009, p. 130), analisando as matrizes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal Superior, afirma que “todos os cursos contam com uma disciplina identificada como Arte e Educação ou Educação e Arte, uma vez que se trata de componente curricular obrigatório na escola básica”, no entanto,

entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação [...]. Os demais saberes: História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física comparecem predominantemente associados às disciplinas do campo das metodologias de ensino. (GATTI, 2009, p. 126-127).

Na defesa das contribuições da arte para o desenvolvimento humano, Vigotski, assim como Lukács, defende a arte que emerge da realidade objetiva e transforma essa realidade como um produto cultural capaz de mediar as atividades do indivíduo e a produção do gênero humano, transformando o sujeito, que recria a própria realidade. Quanto mais avança nessa compreensão, menos o homem enxerga a arte como algo divino e delegado a poucos.

Na linha marxista de pensamento, que explica o conhecimento como reflexo da realidade, Vigotski postula a arte como produto do homem histórico e cultural, compreendendo-a numa estreita relação com a psicologia, pois na produção e apropriação da arte, funções psíquicas superiores são desenvolvidas. As relações sociais e culturais são criadas pelo homem e se concretizam através dos objetos, mediante o trabalho.

Vigotski partiu da tese marxista de que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. Ele “via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave da interpretação das inferiores” (VIGOTSKI, 1999b, p. 206). Na biologia, a forma primeira se desenvolve seguindo seu curso natural. Já na vida social, a forma primeira só se desenvolve em contato com formas superiores de conduta. No texto *O significado histórico da crise da psicologia*, escrito em 1927, posterior à produção sobre a tragédia de Hamlet, que compôs sua obra *Psicologia da Arte*<sup>45</sup>, ele afirma:

Tentei introduzir a aplicação desse método pessoalmente na psicologia consciente, buscando deduzir as leis da psicologia da arte mediante a *análise* de uma fábula, um romance e uma tragédia. Para isso, parti da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem é em relação ao macaco: que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário. (VIGOTSKI, 1999b, p. 371).

Vigotski considera a arte um fenômeno humano, imanente, antropomórfico e vinculado ao momento histórico, capaz de provocar alterações no desenvolvimento psíquico. Adverte que é necessário superar a ideia de arte como alegria emanada pelo belo e da arte que nos contagia com determinados sentimentos. Em crítica a Tolstói, Vigotski afirmava que a arte seria insignificante se seu objetivo fosse contagiar os outros com o sentimento de uma pessoa.

Vigotski concordava com G. V. Plekhanov para quem o homem foi dotado, pela natureza, de uma necessidade estética que lhe permite desenvolver gostos, sensações, ideias, mas adverte que “[...] estabelecer com exatidão que gostos, ideias e sensações vai ter o homem social em questão de uma determinada época histórica não é diretamente deduzível da natureza do homem” (VIGOTSKI, 1999b, p. 223). Plekhanov afirmou que “se o gosto do belo é diverso entre as diferentes nações que pertencem a uma mesma raça, é claro que *não* é na biologia que se deve procurar as

---

<sup>45</sup> Apesar de mostrar interesse desde cedo por filosofia, Vigotski ingressou no curso de medicina e se transferiu em seguida para o curso de direito. Como era judeu, não podia trabalhar em funções públicas, locais para os quais eram enviados os egressos dos cursos de história e filosofia da Universidade de Moscou. Mas, paralelo ao curso de direito, conseguiu ingressar na Universidade Popular Chaniavski para cursar a faculdade de História e Filosofia. Segundo Prestes (2012) a primeira escrita de Vigotski sobre Hamlet ocorreu em sua monografia final do curso de História e Filosofia. Ela explica que ele “utilizou algumas partes da monografia, anos depois, no livro *Psirrologia iskusstva* (*Psicologia da arte*), publicado em 1925. Mas o capítulo VII desse livro, embora com o mesmo título que a monografia (*A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*) é diferente dela e só saiu na íntegra como anexo do livro *Psicologia da Arte*, 52 anos depois, em 1968.

causas dessa diferença” (apud KONDER, 2013, p. 49). Segundo Vigotski (1999b), somente uma interpretação materialista da história seria capaz de justificar as reações dos homens concretos a determinados fenômenos.

A análise de Vigotski a respeito da arte parte da compreensão de que o sentimento é também socialmente mediado e, assim, é essa relação mediada entre sujeito e objeto o que permite a catarse. Segundo o dicionário Michaelis (2017), de modo geral, na filosofia grega da Antiguidade, catarse correspondia a um processo de libertação ou purgação, da alma e do corpo, de tudo aquilo que é estranho à essência ou à natureza de um indivíduo e que, por isso, o perturba ou corrompe. Foi Aristóteles o primeiro a vincular o sentido de catarse ao “fenômeno estético, qual seja uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 120). Na visão histórico-cultural, a catarse seria resultante dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à obra de arte e esses sentidos são socialmente constituídos.

Vigotski dedica um capítulo na obra *Psicologia da Arte* para se debruçar sobre o trabalho de todos aqueles que se dedicaram a estudar a catarse, segundo ele, “[...] a parte mais central e determinante da reação estética” (1999a, p. 273). Ele não a define, mas aponta para o caminho de entender a catarse como uma complexa transformação dos sentimentos (que os estrutura e os ordena), numa superação criativa. “Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontra a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte” (VIGOTSKI, 1999a, p. 272).

A catarse seria um momento de confronto com a realidade que permitiria ao sujeito se homogeneizar, colocar-se por inteiro, superando a heterogeneidade do cotidiano. “A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 152). Discutindo sobre a característica psicológica da reação estética, Vigotski já defendia que seu objetivo era a superação da realidade. Segundo ele, “a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2001, p. 345).



Lukács (1972) defende que a catarse está na vida antes de estar na arte. A obra de arte faz a mediação entre o sujeito e a vida e, por intermédio dela, o homem pode reelaborar o cotidiano, superando-o. Duarte (2010, p. 149) afirma que, para Lukács, “a arte possui como função social produzir a desfetichização da realidade social e fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade”.

A arte, em permanente relação com a realidade objetiva, gera emoções mediadas por processos de imaginação que transformam o próprio sujeito. Para que a reação estética aconteça, o sujeito é ativo no processo, percebendo, relacionando e se conectando com suas vivências, atribuindo sentido(s). É a capacidade de imaginar que torna o sujeito ativo, dando-lhe o espaço da reinterpretação. “A arte é o social em nós. [...] Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (1999a, p. 315). Vigotski afirma que, “ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova” (2001, p. 337). A arte como expressão configura uma das condições necessárias ao processo de humanização, porque através dela, o homem se objetiva.

Na obra *Imaginação e criação na infância* (também anterior a 1930), resultado de palestras destinadas a pais e professores sobre a criação artística infantil, Vigotski (2009) defende que há capacidade criadora na criança<sup>46</sup> e no homem comum, desconstruindo a ideia do dom das pessoas especiais – os gênios, os eleitos com talentos – e advogando a capacidade criativa para todos.

A professora Rosa, quando questionada sobre a importância da arte na formação humana, afirmou que considera “a arte muito importante porque a arte está em tudo. Na arte está o poder de criação de cada um. Desde pequenininho a criança já vai criando e na nossa formação, na formação humana, é preciso ter arte” (1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017). Segundo Vigotski, em todos os objetos da cultura, dos mais simples aos mais complexos, há um processo de imaginação cristalizada, explicado historicamente pela construção coletiva pelo trabalho que favoreceu o surgimento da cultura e a elevação dos sentidos para além das necessidades básicas

---

<sup>46</sup> Segundo o autor, desde muito cedo as crianças demonstram processos de criação nas brincadeiras, em especial no jogo de papéis (ou faz de conta), quando ocorre a ação lúdica, gerando mudanças qualitativas na psique infantil (MUKHINA, 1996). No faz de conta, as crianças assimilam as práticas e os papéis sociais, mas não os representam tal qual vivenciaram. Há uma reelaboração criativa das marcas da realidade vivida.

de sobrevivência. “Na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, [...] deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Discutindo sobre nossa capacidade plástica nervosa, onde residem as marcas da cultura e do vivido, Vigotski<sup>47</sup> afirma que a reprodução, baseada na memória, é a função que nos permite conservar as experiências vividas, auxiliando sua repetição. Mas, para além dessa função – que é muito importante, mas nos limitaria apenas às experiências anteriores (ele diz que se essa fosse nossa única função, nós seríamos seres voltados apenas para o passado, limitando a capacidade de adaptação do futuro ao que foi vivido) –, nosso cérebro também possui a capacidade de combinar e criar, o que nos possibilita imaginar, idealizar, reelaborar imagens e/ou ações. Partimos da realidade objetiva vivenciada por cada sujeito para criar, seja objetos da realidade, seja uma construção da mente ou do sentimento, objetivando-nos. Segundo ele (2009, p. 14):

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Vigotski, então, questiona: como ocorre a atividade de combinação? Ele explica quatro formas de relação entre imaginação e realidade. Para que nosso cérebro possa combinar e criar, primeiramente, são levadas em conta as experiências reais anteriores vividas pelo indivíduo, porque não é possível imaginar sem os elementos da realidade. O autor acrescenta que, quanto mais rica forem as experiências sociais de cada pessoa, mais elementos para combinar e criar ela terá, o que, por consequência, ampliará suas possibilidades expressivas. “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (2009, p. 23). É preciso organizar o planejamento, viabilizando o acesso das crianças à produção do conhecimento elaborado – que

---

<sup>47</sup> Vigotski amplia a discussão sobre a plasticidade no capítulo VIII - Reforço e reprodução das reações, da obra *Psicologia Pedagógica* (2001) e no capítulo 1 – Criação e imaginação, da obra *Imaginação e criação na infância* (2009).

remete à categoria da universalidade –, e sua participação na construção desse conhecimento.

A segunda forma discutida acontece a partir de elementos da imaginação que se relacionam para compor uma nova realidade, ampliando as experiências de um indivíduo através das experiências de outras pessoas. “Essa forma de relação só é possível graças à experiência alheia ou experiência social” (2009, p. 24), sendo possível ao sujeito imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência social, mas mantendo a dependência da imaginação em relação às experiências anteriores. É a imaginação servindo à experiência. É a experiência apoiando-se na imaginação. Vigotski sentencia que “a imaginação é uma condição necessária para quase toda atividade mental humana” (2009, p. 25).

O caráter emocional da relação entre atividade e imaginação é a terceira forma apresentada por Vigotski. Segundo ele, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (2009, p. 25-26). Marx já sinalizara que “o homem cheio de preocupações, necessitado, não tem sentidos para o mais belo espetáculo” (MARX; ENGELS, 1986, p. 25). Vigotski explica que a maneira como nos sentimos, fará com que nosso olhar seja diferente em cada situação.

Os sentimentos não se manifestam apenas externamente, mas também nas nossas ideias, imagens e impressões, o que atesta que nossos sentimentos têm uma linguagem interior. A isso, os psicólogos já chamavam de *lei da dupla expressão dos sentimentos*. O contrário também existe. Assim como os sentimentos podem influenciar a imaginação, a imaginação também pode influenciar os sentimentos. Quando sentimos medo por algo não real, é a imaginação agindo sobre o sentimento, o que foi chamado de *lei da realidade emocional da imaginação*.

Por fim, Vigotski explica que a fantasia e a imaginação podem dar origem a objetos que não existiam anteriormente, criando novos objetos. Isso não significa que a criação não tenha por base a realidade concreta, mas que “ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (2009, p. 29, grifo do autor).

Mais uma vez, ressaltamos a necessidade de ampliar as referências reais de cada pessoa para que estas constituam elementos base para a expressão, para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética e para o exercício criativo. A formação estética das crianças depende das mediações e experiências com as

quais elas terão contato e, para isso, nós, professoras que atuamos nesta etapa, precisamos que o nosso repertório das variadas linguagens também seja ampliado, a fim de cumprirmos a Resolução nº 05/09, que aponta que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve seguir princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

A formação de professores carece de experiências estéticas significativas, pois a ampliação de repertório oferece condições para a ampliação da imaginação, construindo as bases da atividade criadora e expressiva. O desenho, nosso objeto de pesquisa, é uma das linguagens pelas quais a criança mais se expressa, objetivando-se nas relações que estabelece com o meio e com as pessoas que a cercam, humanizando-se nesse processo. As linguagens artísticas, o conhecimento sobre a natureza, sobre o mundo, sobre a geografia dos lugares, sobre as relações das pessoas, os quadros, os desenhos, os poemas, o cinema, o teatro, a dança, a fotografia, a escultura etc. são elementos bases que compõem o repertório expressivo das crianças, porque as crianças produzem cultura na relação com a cultura criada pelas gerações anteriores.

Defender as linguagens artísticas na educação de crianças e professoras se justifica pela importância que a arte tem na formação humana. A experiência estética na formação do professor deve ser pensada para promover a sensibilidade do olhar, do ouvir, para instigar o diálogo. Essa sensibilidade tem estreita relação com a observação que deve acontecer no cotidiano, gerando registros promotores de reflexão sobre a centralidade do papel da criança no planejamento, permitindo às professoras uma organização do tempo e espaços necessários ao desenvolvimento da criança. Tempo para observar, falar, ouvir, desenhar, dançar, dramatizar, imaginar, criar, expressar-se das mais diferentes formas, articulado ao movimento de contato com o conhecimento científico, cultural e artístico. Quando escreve o último capítulo da obra *Psicologia da arte*, Vigotski o chama de *Arte é vida*. Nele, o autor afirma que arte, como ato criador, é “o mais forte instrumento da luta pela existência” (1999a, p. 310).

## 2.2 UM DIÁLOGO SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivemos um histórico período de tensão e luta para a manutenção dos direitos das crianças. Desde a Constituição Federal de 1988, quando elas passaram a figurar como cidadãs de direitos, avanços e retrocessos têm marcado a trajetória da construção de uma política de atendimento a crianças menores de 7 anos no Brasil.

Foi assim que, oito anos após a promulgação da CF/88, a educação infantil passou a compor, juntamente com o ensino fundamental e médio, a educação básica. No entanto, a LDB 9.394/96 não previu a fonte dos recursos financeiros para a criação e ampliação de vagas, pois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, em vigor de 1996 a 2007, não dispunha de recursos para a oferta da educação infantil. Foi com a aprovação, em 2007, do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, que o cenário da educação infantil brasileira começou a mudar. Segundo Baptista (2015, p.10),

[...] nos anos seguintes, passamos a contar com um número significativamente maior de crianças atendidas nas creches e pré-escolas. Segundo dados do INEP e do IBGE, no ano de 2007, na faixa etária de zero a três anos, menos de 10% das crianças frequentavam creches. Em 2013, aproximadamente 30% das crianças brasileiras nessa faixa etária estavam matriculadas, o que representa um aumento de mais de 100% do total de vagas. Se em 2007 50% das crianças de quatro e cinco anos de idade eram atendidas numa pré-escola, em 2013 esse percentual passou a 84% das crianças.

A inserção da educação infantil na estrutura da educação básica brasileira marcou também a luta pela formação dos professores que atuam nesta etapa. A LDB 9.394/96, ao tratar dos profissionais da educação, no artigo 62, assegura que, para atuar na educação básica, professores deverão ter formação em nível superior em curso de licenciatura plena, mas admitiu, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal. Gatti (2009) aponta que, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2006, dos 403.919 professores na educação infantil no Brasil, 230.518 não possuíam nível superior e 11.261 eram leigos. Para a autora:

Merece, porém, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos superiores de Licenciatura I<sup>48</sup> costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI, 2009, p. 71).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (BRASIL/INEP, 2017) apontam que atuam hoje na creche, 260,3 mil professores. Destes, 64,2% possuem curso superior com licenciatura, 8,9% estão com o curso superior em andamento e 20% têm o curso normal/magistério. Ainda há 6,2% de professores com nível médio completo, 0,3% com ensino fundamental completo e 0,1% com fundamental incompleto. Na pré-escola, são 311,4 mil professores: 62,6% possuem curso superior com licenciatura, 8,5% estão com o curso superior em andamento e 18,5% têm o curso normal/magistério. Ainda há 5,7% de professores com nível médio completo, 0,3% com ensino fundamental completo e 0,1% com fundamental incompleto.

O censo ainda informa que a licenciatura em pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os professores que atuam na creche e pré-escola. Embora os programas de formação tenham se sucedido ano após ano, cabe ressaltar que, em especial nas cidades do interior do Amazonas, as prefeituras não têm cumprido o preceito legal da contratação de professores via concurso público, o que ocasiona uma grande rotatividade de contratados temporários. Assim, muitos professores que já receberam alguma formação, como através do PARFOR, acabam por não continuar empregados, sendo substituídos por outros, sem a formação. O ciclo não se fecha.

Outro ponto preocupante para debatermos é o crescente aumento de cursos em faculdades privadas, especialmente na modalidade EaD ou semipresencial. A ampliação da quantidade de professores com formação superior atuando na educação infantil não tem uma relação direta com a qualidade dessa oferta se formos analisar

---

<sup>48</sup> A autora classifica como Licenciatura I os cursos destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia e Normal Superior) e Licenciatura II os cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica.

em que condições os cursos de licenciaturas estão sendo oferecidos. Segundo Teixeira e Mello (no prelo):

Dados do INEP atestam que entre 2000 e 2013, o número de ingressantes nos cursos de graduação cresceu 76%. As instituições responsáveis pela oferta de 32 mil cursos de graduação são 2.391. Destas apenas 301 são públicas; 2090 são privadas. Assim dos 5.373.450 alunos de graduação, 71% deles estão vinculados a instituições privadas de ensino. Além disso, desse total de matrículas, 15% delas são realizadas em cursos a distância, sendo que 86% desses cursos são oferecidos por universidades privadas, e a licenciatura é o grau acadêmico que mais registra participantes nesta modalidade. Para ajudar a dimensionar o significado da alta participação das universidades privadas, na formação de professores, basta registrar que, segundo dados do mesmo censo, enquanto a quase totalidade dos professores das universidades públicas é contratada por tempo integral, nas universidades privadas esse número cai para 30%, sendo a maioria dos professores horista – professores com menos tempo para estudar e para se dedicar aos alunos.

Como vimos na última década, tivemos um crescimento numérico considerável na formação de professores com nível superior atuando na educação infantil. No entanto, ao analisar os currículos de formação de docentes, Gatti (2009) chama atenção para as considerações acerca da licenciatura em Pedagogia, curso de maior incidência na formação daqueles que atuam na creche e pré-escola, tendo em vista a especificidade da formação ofertada estar justamente vinculada às primeiras etapas da Educação Básica. Segundo ela, “entre as disciplinas dedicadas à educação infantil [...] as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas” (GATTI, 2009, p. 121).

A amplitude da formação do egresso da licenciatura em pedagogia, que exige conhecimentos para atuação junto a crianças de creche e pré-escolas, anos iniciais do ensino fundamental e atividades pedagógicas de gestão, supervisão e orientação, é um grande desafio para os cursos de formação. Trata-se de áreas complexas, que demandam conhecimentos específicos. Por isso, cursos posteriores à formação inicial têm assumido alguns espaços de continuidade e aprofundamento de discussões mais específicas.

Assim, durante a construção da pesquisa, fomos discutindo e refletindo sobre a necessidade de uma formação que contemplasse as especificidades do trabalho com crianças menores de seis anos, que nos possibilitasse conhecer sobre desenvolvimento e as múltiplas linguagens presentes nesse processo, enfatizando

aquilo que nos propusemos a discutir: a expressão da criança através do desenho, num contexto de formação de professores, baseado numa perspectiva teórica que defende a formação da sensibilidade estética, imaginação e criação.

As relações entre o pensamento dialético e as discussões tecidas por Vigotski e colaboradores nos permitem pensar a formação do professor para além da formação inicial dentro do cenário de contradições sociais em que se desenrola, pois entendemos a necessidade de refletir sobre o papel do professor diante da organização econômica que rege a sociedade capitalista e sobre como podemos elevar nossa cotidianidade para proporcionar subsídios para a elevação daqueles que estão sob nossa responsabilidade em determinado período de tempo. Discutindo ainda sobre o tempo, é importante refletir sobre as condições de vida e de trabalho dos professores para pensar sua prática pedagógica e planejar atividades que produzam o desenvolvimento do pensamento emancipador e desalienante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução nº 5/2009), em seu artigo 3º, definem o currículo como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, objetivando o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisam promover a igualdade de oportunidades no que se refere ao “[...] acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (Art. 7º, inciso IV), além de “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (Art. 8º), respeitando, em sua construção, os princípios “estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Art. 6º, inciso III), assegurando “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (Art. 8º, inciso II). Para isso, as DCNEI propõem, como eixos do currículo, as interações e a brincadeira, garantidas através de experiências, como as que

[...] II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças



com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

A arte precisa ser discutida como área de conhecimento e com propostas de experiências estéticas na formação de professores de educação infantil, a partir de diferentes linguagens. “É necessário alimentar/nutrir esteticamente os professores com um mergulho em experiências que desloquem, perturbem, subvertam o modo linear e equivocado de compreender o ensino da Arte na Educação Infantil” (PEREIRA, 2015, p. 52). Lembremos das explicações de Vigotski (2009) sobre o ato criador com base nas experiências vividas. As formas de relação entre a imaginação e a realidade também se dão a partir do acúmulo de experiências.

Professores devem ter acesso a uma formação que ofereça condições de humanização, mediada pelo acesso à cultura mais ampla. E se cabe à formação inicial garantir isso, cabe também à formação continuada, direito que concerne aos professores tendo em vista a complexidade do trabalho que realizam. Quando questionamos as professoras sobre o contato que elas tinham com a arte em seu cotidiano, as respostas sinalizaram para uma necessária ampliação de repertórios:

Eu tenho um contato limitado, menos do que eu gostaria. A arte que eu tenho mais convívio é com a arte dramática, através do cinema; a televisão, que não é uma arte significativa, mas que é também uma forma de arte; a dramaturgia e a música. Aqui na escola, o desenho com as crianças, além do faz de conta, a história, o dançar, o dramatizar, esses tipos de arte que são importantes. Eu gostaria de ter mais contato, mais disposta a ir em busca, à procura de uma outra arte que valorizasse mais, como por exemplo o teatro, apresentações musicais, de peças teatrais, cinema também. Às vezes, a gente não vai por alguma limitação, como tempo e financeiro, que infelizmente, interfere muito. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, ENTREVISTA, 02/06/2017).

Através dos quadros e de fotografias. (PROFESSORA LUCIANA, 2º P, ENTREVISTA, 02/06/2017).

No meu cotidiano, no meu trabalho com as crianças, a gente desenvolve a arte de várias maneiras, com vários objetos, de várias formas: brincando, construindo com papel, com algo que eles possam olhar, ver e montar com brinquedo. Eles também podem utilizar tinta, papel, lápis de cor. Apreciação também daquilo que eles olham, que podem ver, que a gente pode mostrar algo da arte de outras pessoas. Apreciar aquilo que o outro fez e o que ele mesmo fez e mostrar para o outro. E também no meu cotidiano em casa. Eu gosto de construir, eu gosto de fazer outras coisas, fazer brinquedo, arte em costura, porque eu também costuro. Então, a gente inventa, a gente cria. Tudo faz parte. (PROFESSORA ROSA, 1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017).

Depois que nós começamos a adentrar mais o mundo da arte, nós começamos a trabalhar de uma forma diferente, vislumbrar a arte de uma forma diferente. A gente estava muito naquela rotina da mesmice e nós descobrimos que a gente podia usar a arte para... na verdade eu já sabia, eu tenho várias ideias. Só que eu, às vezes, não consigo concretizá-las com

medo de achar que eu estou fazendo errado. Eu tenho medo de sair da rotina, ficando dentro do quadrado. Eu me culpo às vezes por isso, porque eu estou dentro do quadrado. Mas eu tenho muitas ideias aqui fervilhando na minha cabeça e não coloco aquilo. Mas depois que eu coloco, eu me sinto bem. (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, ENTREVISTA, 26/07/2017).

A fragilidade na nossa formação sobre a arte como forma de conhecimento nos impede, muitas vezes, de construirmos práticas que garantam às crianças experiências estéticas ou, ainda, num discurso de proteção, alegamos que já fazemos, considerando os poucos momentos de pintar desenhos prontos, desenhar ao final do horário para esperar os pais ou fazer alguma proposta em datas comemorativas, sempre objetivando o público adulto. No entanto, que encontros realmente promovemos entre as crianças e as linguagens artísticas?

Sabemos que nossas condições históricas de vida e formação (como destacou a professora Heloiza) devem ser o ponto de partida das nossas reflexões. Não estamos aqui para apontar culpados. Estamos aqui para entender tais condições e lutarmos pela sua superação. Defendemos que “[...] só a concepção materialista da história é capaz de reconhecer que a verdadeira e mais profunda lesão ao princípio do humanismo, a dilaceração e mutilação da integridade humana, é apenas a consequência inevitável da estrutura econômica, material, da sociedade” (LUKÁCS, 2012, p. 35).

Ao questionarmos sobre ampliação do universo cultural dos professores como requisito para o alargamento das experiências das crianças (necessidade que se estende às demais etapas da educação básica e ensino superior), é provável que não encontremos quem discorde de nós. No entanto, a formação inicial e continuada ainda não assegura que isto se efetive numa prática curricular. As experiências culturais múltiplas que devem compor os repertórios dos professores precisam ser discutidas como elemento do currículo que possibilitem ao professor uma prática docente crítica.

Assegurar ao professor o acesso e a necessidade humanizadora da arte na sua vida e formação, diante das condições de vida e trabalho, também constitui um desafio ante a cultura massificada que, na maioria das vezes, se reflete em práticas empobrecidas e limitadas. A formação cultural dos professores é um tema que nos convida ao debate. “Entendo que, caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deve ser enfrentada com rigor” (NOGUEIRA, 2008, p. 15).

A partir dessas considerações, dimensionamos a pesquisa para que ela contemplasse não apenas a análise sobre o desenho da criança, mas a educação do olhar do professor que deve observar, estimular, desafiar e alimentar o percurso criador. Antes de proporcionar às crianças experiências com linguagens artísticas, esse professor precisa passar por essas experiências de fruição, “[...] pois ao contrário do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem” (PEREIRA, 2015, p. 62), que é própria da atividade humana.

É sabido que não tínhamos condições de suprir tal lacuna da formação cultural das professoras no tempo que dispúnhamos. Mas a pesquisa instigou e trouxe inquietações sobre o papel da arte na formação, apontando algumas possibilidades de ações sobre as práticas já desenvolvidas. Produzir nos sujeitos a necessidade de ampliação de suas referências motivou confissões, discussões e partilhas, assim como o acolhimento dos processos de criação e encantamento das crianças.

### **2.2.1 A sensibilidade e a educação do olhar: um processo em construção**

A mudança do olhar foi uma pauta que regeu nossos encontros formativos e conversas cotidianas ao longo dos meses no CMEI Criar. Após o primeiro ciclo de estudo, em 31/03/2017 e 25/04/2017, que contemplava a discussão sobre as bases da teoria Histórico-Cultural, adentramos um terreno que, ao mesmo tempo, era conhecido e novo, e com muitos desafios. O segundo ciclo de estudo, em 03/05/2017 e 12/06/2017, chamado de *Arte na formação humana*, trouxe o convite a um debate sobre os sentidos e relações possíveis entre arte, crianças e adultos.

Inicialmente, quando discutimos a THC, debatemos a natureza da formação social do ser humano em seu processo de humanização pela educação, pois estudamos em Leontiev que o “[...] homem é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (2004, p. 279, grifos do autor). Se acreditamos que a educação desenvolve as capacidades especificamente humanas, essa educação precisa promover o acesso àquilo que as gerações que nos precederam construíram, oportunizando a apropriação e a objetivação, além da criação de novas formas de cultura. Para Mello (2007, p. 87),

É importante destacar que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx, para fazer delas “os órgãos da sua individualidade” –, é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados.

Neste sentido, a concepção de criança, educação e currículo que rege nossa compreensão indicará os caminhos escolhidos para a promoção de uma educação que emancipe ou, ao contrário, amplie a alienação entre o singular e o universal. Se concordamos com a THC em que cada criança aprende a ser um ser humano via processos de educação, entenderemos a responsabilidade de pensarmos uma educação que amplie as possibilidades de elevação da particularidade, tornando a prática educativa desafiadora e complexa porque, segundo a THC, é a aprendizagem que deflagra o desenvolvimento e não o contrário.

Daí resulta o necessário aprofundamento para que a formação de professores responda a essa demanda, pois para Mello (2009, p. 89) se tivermos professores capazes de “[...] ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil”, ampliaremos as condições de humanização de cada criança que está nas turmas das creches e pré-escolas. Para Bissoli e Chagas, o professor é um especialista em desenvolvimento humano. Mesmo que ele não se veja como organizador das mediações que promovem o desenvolvimento do psiquismo da criança, seu trabalho tem um papel de grande relevância. Segundo as autoras (2012, p. 21-22),

[...] a formação humana integral, que todos nós, professores, colocamos como objetivo último de nosso trabalho, exige que dominemos conhecimentos fundamentais sobre o desenvolvimento infantil. O professor deve conhecer: as regularidades da atividade pessoal das crianças, suas características psicológicas; a dinâmica social na qual a criança está inserida e as possibilidades da atividade pedagógica para o desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança.

Zaporózhets (1987), ao discutir a importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade, defende que na idade pré-escolar acontece o

desenvolvimento das mais importantes capacidades humanas. Segundo ele, em “[...] condições de vida e educação em que ocorre a assimilação da experiência social, acontece não somente a acumulação de um determinado conjunto de conhecimentos e habilidades, mas também a formação das habilidades e capacidades espirituais especificamente humanas” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 229).

Como vimos, cada período do desenvolvimento tem sua atividade principal ou dominante. A atividade principal está vinculada ora ao mundo dos adultos/das relações humanas, ora ao mundo das coisas/objetos sociais. Assim, essa alternância de interesses vai conduzindo as mudanças das relações (ELKONIN, 2017). Quando a criança nasce, a sua principal condição de desenvolvimento psíquico é a comunicação com os adultos (LÍSINA, 1987). Após o primeiro ano, a atividade principal do bebê passa a ser com os objetos sociais, tornando-se a atividade objetiva manipulatória aquela que mais desenvolve a criança. Aqui, o adulto passa a ser o colaborador, parceiro de experimentação. A próxima atividade principal, entre os três e os seis anos é a brincadeira de papéis, em que o interesse volta a ser o mundo social dos adultos e as relações que o compõem.

Leontiev (2004) explica que a atividade dominante possui três características: novos tipos de atividades emergem dela; processos psíquicos particulares são formados ou reorganizados por seu intermédio (e podem ocorrer também em atividades que não são dominantes, mas que são ligadas a ela) e dela dependem, de forma mais próxima, as mudanças que ocorrem na personalidade da criança. “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

Segundo Elkonin (2017), o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância é um dos problemas fundamentais para as discussões da psicologia infantil. Para ele, a periodização pedagógica não dialoga com a periodização psíquica, porque, geralmente, a periodização pedagógica trabalha com antecipações. Enquanto se discute a alfabetização das crianças pré-escolares e a inserção de tarefas do ensino fundamental para melhor preparar as crianças para a próxima etapa, Elkonin diz que a força motriz nesse período é a brincadeira na sua forma mais expandida: o jogo de papéis. Para ele (2017, p. 164),

O sentido do brincar para o desenvolvimento psíquico das crianças de idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste no fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas.

Apropriando-nos destes saberes, temos condições de pensar nossa prática pedagógica a partir dos eixos norteadores *interações e brincadeira*, pautados pelas Resolução nº 05/09. Temos uma legislação avançada, mas precisamos efetivá-la na prática, garantindo, na formação dos professores, a apropriação destes conceitos e garantindo também a efetivação de práticas que ampliem as possibilidades expressivas das crianças. É preciso compreender a brincadeira como parte da cultura infantil. Vigotski (2009) afirma que na brincadeira, podemos ver a melhor expressão do ato criador das crianças, porque elas não apenas reproduzem o que veem. Segundo ele:

Todos conhecem o enorme papel da imitação das brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem da realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. (2009, p. 17).

Diante das discussões tecidas no estudo das bases da THC, começamos o encontro sobre *Arte na formação humana* questionando às professoras se essas discussões sobre as concepções defendidas na THC tinham impactado a sua percepção sobre aquilo que pensam – e fazem – acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o que elas tinham analisado sobre a própria prática.

Sobre minha prática na sala de aula, eu gosto muito do que faço, mas em relação ao desenho, mudaram as atividades que andei fazendo. Eu não fiz nenhuma atividade no papel. Eu levei as crianças lá para fora. Primeiro, foi a parte da motricidade, do corpo, depois, ofereci para desenharem no chão com giz. Se eu pudesse, essa parede estava toda cheia de desenho. Foi bem legal observar um dos meus alunos mais agitados. Ter dado um giz para ele, naquele dia, foi espetacular. Eu não esperava que ele fosse fazer aquilo. A gente não entende o que ele fala. Mas estava muito feliz de fazer aquele desenho. Ele sentou de perna aberta e fez o desenho no meio das pernas, livremente. Ele fez um desenho muito bonito. Eu me surpreendi. Eu nunca tinha olhado para ele daquela forma. Tanto é que, depois disso, por ele ser tão agitado, que eu vim ver a beleza dessa criança. Como ele melhorou na sala! Eu não precisei fazer nada. A partir daí, que eu mostrei interesse pelo que ele estava fazendo, ele passou a fazer direitinho as tarefas. Foi esse

meu novo olhar que me fez perceber ele. Ele mudou na sala de aula. Para mim, é preciso estar sempre buscando novidade. Eu já buscava antes. Agora, parece que estou ficando mais viciada. A Idê até chega e diz: Tem que transformar isso num POP<sup>49</sup>. Eu nem faço com a intenção de transformar isso em projeto. Eu faço porque eu vou buscando. Para mim, a partir daquele primeiro encontro, eu já vi mudança na minha prática em relação aos alunos. Eu consigo atingir melhor a turma. Eu lembro muito da pergunta que você fez se o aluno era desinteressado. Quer dizer, nós é que temos que fazer que a nossa aula fique interessante. Para eu dar uma cor, eu não faço mais como eu fazia antes. Hoje eu trabalho com vários materiais. Eu não fazia isso ano passado. Não é porque eu estou trabalhando com criança que eu não vou estudar. Há 17 anos que entrei aqui. Está muito diferente. Está muito mudado. Eu não sou mais a mesma pessoa. (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017).



Fotografia 16 - Desenho com giz sobre cimento  
Sob a sombra da mangueira. Em 28/04/2017.

Precisamos pensar em uma formação que contemple outras dimensões, que possibilitem a mudança do olhar que acolhe a criança e sua expressão. O relato da professora carrega uma sensibilidade nesse olhar em processo de formação, que enxerga as crianças como seres únicos e com histórias próprias. Mas percebemos como a professora ainda se vê responsável por *atingir melhor a turma* quando nosso papel deveria ser o de criadores de condições para que a criança, sujeito do processo, apropriando-se dos saberes construídos historicamente e a ela oportunizados,

<sup>49</sup> POP – Procedimento Operacional Padrão. Trata-se de uma proposta de aula diferenciada que deve ser entregue para a coordenação pedagógica uma vez a cada trimestre em forma de projeto.

objetive-se, expressando-se através de diferentes linguagens, construindo, assim, seu processo de humanização. O papel do adulto é essencial, mas a centralidade deve ser da criança.



Fotografia 17 - A educação do olhar  
Eu nunca tinha olhado para ele daquela forma... Em 28/04/2017.

Outra questão para analisarmos é qual a concepção de currículo que guia a formação das crianças quando ainda entendemos *cor* como um conteúdo a ser trabalhado. Para pensarmos sobre isso, temos de pensar sobre a formação dos professores da infância e as condições em que ela ocorre. Que vivências são oportunizadas aos professores para que possam perceber as sutilezas das relações cotidianas, muitas vezes permeadas por rotinas rotineiras, como diz Barbosa (2006)? Quanto de burocracia há nas documentações solicitadas pela Secretaria de Educação que em nada impactam o trabalho das professoras e o desenvolvimento das crianças? Como a formação ofertada pela SEMED tem atendido as necessidades reais das professoras de crianças pequenas? A professora Chaparro (umas das mais novas em



tempo de experiência no magistério), no primeiro encontro de estudo, quando chamamos a reflexão sobre as bases epistemológicas do nosso trabalho, explicou como as práticas já desenvolvidas pelas outras professoras lhe orientaram:

Quando eu cheguei aqui no CMEI eu não tinha muita experiência como educadora em sala de aula. Então, eu digo que o que eu aprendi na prática, foi aqui com elas. Não que eu não leia. Eu leio. Mas a minha base mesmo, certa, eu me espelhei nelas, porque elas já tinham um trabalho todo bem elaborado. Eu sempre observo essa aqui [Regina]. Eu sempre observo ela trabalhando e eu tento trazer para mim, porque ela faz um bom trabalho. Eu peguei o trabalho da Regina como referência para fazer o meu trabalho. Tem lá os teóricos que você estuda na faculdade, mas é na prática mesmo você aprende, na vivência. Você não pensa assim: quem é o teórico que diz isso? Eu peço, às vezes, porque não leio e o professor precisa estar constantemente aprendendo. É para toda a vida. Sempre tem que estudar. Mas a minha base mesmo, eu aprendi aqui, porque eu não tinha muita bagagem de prática. Eu aprendi muito aqui com elas. (2º P, ENCONTRO DE ESTUDO, 31/03/2017).

Pensemos quais os critérios utilizados para justificar o *bom trabalho* já desenvolvido. É comum, nas falas das professoras, a explicação que o trabalho pedagógico desenvolvido emerge de bases experienciais e de troca com seus pares. No entanto, é necessário compreendermos como as crianças se desenvolvem e como a escola da infância pode e deve ser um espaço que amplie essas possibilidades de formação de práxis transformadora e para isso, a prática precisa de sustentação teórica. Mas a apropriação teórica não se converte diretamente em objetivação nas atividades diárias com as crianças. A teoria medeia a prática; não define absolutamente um conjunto de procedimentos a executar para alcançar os objetivos do trabalho educativo. A dificuldade de compreender essa relação entre teoria e prática sustenta o discurso de que os teóricos ficaram nos anos de faculdade e que estar diante das crianças tem exigências de que as teorias não dão conta. Se nossa formação promovesse a integração dos saberes teóricos e práticas diárias, teríamos mais condições de superação dessa visão.

O que temos hoje, na maior parte das matrizes dos cursos de Pedagogia, são disciplinas que pouco dialogam com a realidade das escolas e estágios (geralmente o primeiro contato de muitos alunos da graduação com a prática em turmas de crianças) em períodos mais próximos do final do curso. Sem um olhar que integre esses saberes, os alunos acabam saindo dos espaços institucionais com a ideia de que na prática, realmente, a história é outra. Seus relatórios se concentram em apontar o que não há, o que deveria haver, o que não deveria acontecer e, ainda

assim, acontece, apontando as falhas, faltas e os conflitos com uma visão de escola que não se concretiza no dia a dia. Gatti esclarece (2009, p. 120):

Cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

É a apropriação adequada da teoria que sustentará uma prática que percebe a criança para além das avaliações que estabelecem um padrão para todas as crianças alcançarem. Nossa compreensão de criança, desenvolvimento e currículo são bases orientadoras para o planejamento no dia a dia das creches e pré-escolas. Não acontece sem as necessárias mediações teóricas. A sensibilidade do olhar, apontada pela professora Regina, foi desencadeada pela discussão inicial sobre quem é a criança na perspectiva da THC. Professores que “[...] sabem ver depois de olhar possuem mais recursos para cuidar das condições de produção das crianças. Para fazer uma boa leitura dos produtos da criação infantil, os educadores devem conhecer o que está em jogo nas singularidades dos percursos criativos das crianças” (AUGUSTO, 2014, p. 45).

A formação da sensibilidade é um processo educativo. A sensibilidade do olhar, do ouvir, de perceber, são construções históricas. Segundo Lukács, (1978), “a longa especialização, realizada com sucesso, implica em que se aperfeiçoem órgãos receptivos que percebem coisas, formas, relações etc., que não poderiam ser obtidas pela práxis cotidiana”. Foi o aperfeiçoamento das exigências do trabalho, a ciência, a arte e as relações sociais que permitiram o desenvolvimento dos sentidos, que são sociais, como afirmou Marx (1986). Defendemos que a arte na formação é um caminho para o desenvolvimento da sensibilidade dos sentidos dos professores, para acolher as crianças nas suas tentativas de desvelar o mundo e organizar espaços, tempo e materiais para ampliar essas descobertas.

No último encontro sobre *O desenho*, em 29/09/2017, a professora Regina revelou: “Eu ficava constrangida porque as crianças não sabiam desenhar. Porque para mim, eles tinham de fazer desenho assim, com alguma forma” (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 29/09/2017). Mas à medida que a professora participava das formações e promovia experiências com as crianças, foi percebendo que o desenho como linguagem não possui uma forma padrão de se manifestar. Apresentamos uma obra expressionista abstrata da artista Joan Mitchell<sup>50</sup> para que elas analisassem.



Obra 3 - Himlock – Joan Mitchell, 1956

Falar sobre o expressionismo das obras da artista provocou nas professoras aquela rejeição inicial, fazendo-as questionar o que é, de fato, arte. No entanto, elas conseguiram perceber que um trabalho expressionista desafia o gosto. O que é feito

---

<sup>50</sup> Obra exposta no Whitney Museum of American Art, Nova York. Disponível em <http://arteseanp.blogspot.com.br/2011/04/joan-mitchell-pintura-abstrata.html>.

ou bonito? O que obras como essas despertam em nós? É importante lembrar que Vigotski (2001, p. 331) advertiu que não deveríamos cometer o equívoco de reduzir “[...] a estética ao sentimento do agradável”. A educação estética deve provocar experiências e à criança deve ser permitido essa experimentação, promotora de descobertas sobre si e sobre o mundo que a circunda. “A intenção da arte não é divulgar uma mensagem, pois ela não trabalha com o óbvio, com o lógico. A arte possibilita uma diversidade de interpretações” (MARTINEZ, 2015, P. 18). Assim, a professora Regina propôs aos alunos que usassem tinta e pincel para produzir uma obra, mas dessa vez, eles não usariam as mãos. “Esse trabalho foi interessante [pintura com a boca] porque ninguém falou nada do trabalho de ninguém. Todo mundo estava ali com a sua boquinha, com as mãos para trás e só usavam as mãos para limpar o pincel. Estavam empolgados” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017).



Fotografia 18 - Pintura com guache sobre papel  
Criando com outras possibilidades. 1º P. Em 01/08/2017.



Pintura 1 - Pintura com a boca

Eu só pinto a diferença entre as coisas – Matisse. Em 01/08/2017.

A partir de experiências como essa, as professoras foram percebendo como as crianças foram abandonando o discurso do feio, bonito e do 'não sei desenhar'. “No começo do ano, antes de eu começar a fazer essas atividades com eles, eles falavam que o do coleguinha estava feio. “Ai, tu fez feio. E ainda riscou tudo!” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017). Como dizer, nessa proposta de usar a boca para segurar o pincel, que uma produção é mais bonita ou está mais bem feita? Não há padrões para seguir, logo, são únicos, irrepetíveis, próprios. Um exercício de autoria. Um exercício de desconstrução. Seguindo as reflexões sobre o próprio trabalho, a professora Rosa (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017) afirmou:

Pensando sobre a minha prática, eu sempre acho que a cada ano eu preciso melhorar. Eu nunca nem pego no caderno do plano do ano passado. Parece que ele já não me serve para nada. Porque todo ano é algo diferente, é algo novo. A gente vai buscando algo novo, algo diferente. As crianças são diferentes. Eu não consigo fazer com eles o que eu fiz ano passado. Sempre é diferente. Eu me preocupo muito com a minha prática. A gente tem trabalhado mais na prática. Esse ano eu estou usando cada vez menos papel. Como a Idê falou: estão no primeiro período, vamos mais para a prática, para o toque, brincadeira, lúdico. Eu até fico pensando: será que não é pouca atividade? Mas para eles aprenderem, não é preciso estar só no papel.





Fotografia 19 - Modelagem, música e fotografia

Um, dois, três índiozinhos... Um filme em stop motion saindo do forno. Estrelando: Índios de massinha.  
Produtores: Crianças do 1º Período, Profª Rosa. Em 19/04/2017.



Fotografia 20 - Brinquedo em construção

Papelão, cola, tinta e muitas mãos. Em 01/06/2017.



Fotografia 21 - Brincadeira de papéis

Hora de cozinhar! Mas panela não vai para o forno, né professora? Em 20/07/2017.

A preocupação com a prática desenvolvida com as crianças é capaz de gerar inquietações e buscas. Diz sobre a importância e os muitos significados que atribuímos ao ensinar e aprender na educação infantil. Planejar o ato educativo traz a exigência dos saberes que devem compor o currículo. Saberes que dão aos professores elementos para a desafiadora tarefa de mediação entre o tempo vivido pelas crianças e o tempo dos adultos que estão organizando esse acesso, porque aí residem formas diferentes de ver o mundo. Mas é importante olharmos as experiências anteriores como possibilidades de aprendizado. Entendemos que a professora está destacando que as crianças são diferentes, suas histórias, suas relações, suas culturas. Mas cada geração sobe nos ombros das gerações anteriores, como afirmou Leontiev (2004).

Sem nossas experiências anteriores, não teríamos condição de criar, como afirmou Vigotski (2009). É um movimento de superação por incorporação. Temos muitas práticas enraizadas em teorias que viam a criança como um ser passivo à espera do ensino, mas temos também um esforço de pessoas engajadas em promover pesquisas e debates que façam avançar nossa compreensão sobre a

educação das crianças pequenas. As crianças mudam porque a cultura é viva e está em constante processo de construções e reconstruções. Quando lemos, no último encontro formativo, o texto de Ruth Rocha (1986), *Quando a escola é de vidro*<sup>51</sup>, a professora Luciana, sentenciou: “Quem estava no vidro não eram as crianças, éramos nós!” Depois de uma pausa, concluiu: “Mas conforme a gente foi conhecendo, a gente começou a sair” (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).

Quando a professora sinaliza sua preocupação com propostas que não exijam a criança sentada usando papel – o que é uma discussão necessária e pertinente –, podemos refletir sobre as origens das tarefas no papel para ensinar crianças menores de 6 anos. A visão de uma pré-escola preparatória sempre esteve presente e agora, mais forte, após a obrigatoriedade da oferta e matrícula de crianças de 4 anos na pré-escola e, mais recentemente, diante do debate sobre redução do tempo de alfabetização no ensino fundamental, defendido pelo MEC durante os trabalhos de construção da Base Curricular Comum Nacional – BNCC, lançada em 20 de dezembro de 2017. Segundo Barbosa e Oliveira (2016, p. 22)

A obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola vem acentuando preocupações quanto à ênfase em deixar em segundo plano a brincadeira e as atividades físicas e artísticas, aproximando cada vez mais a pré-escola de um modelo conteudista e a ela atribuindo a responsabilidade pela maior eficácia escolar.

Segundo Vigotski (1999, p. 16), “já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. Nas DCNEI (BRASIL, 2009), a brincadeira não é aquela compreendida como estratégia de ensino, mas como parte essencial da cultura infantil. É preciso que as diversas linguagens defendidas pelas DCNEI e que devem assegurar experiências nas quais as crianças delas se apropriem sejam garantidas nos espaços das creches e pré-escolas como direitos das crianças. Porque, como afirmou a professora Rosa, para eles aprenderem, não é preciso estar só no papel. Para a professora Luciana (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017):

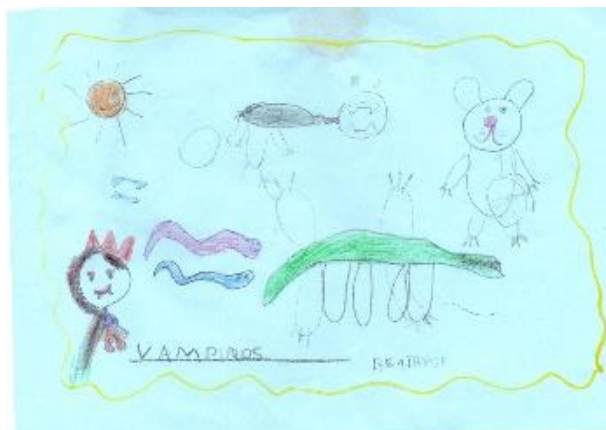
Acho que é isso que faz o diferencial aqui na escola: essa preocupação que a gente tem de querer sempre estar melhorando, se aprimorando. Em relação ao contato com a criança, às vezes a gente está tão sobrecarregada que outro

---

<sup>51</sup> Texto completo no Anexo B.



dia eu me dei conta: meu Deus, eu não contei nenhuma história! E eles gostam muito! Eles cobram a música da gente. Aí que a gente percebe que está faltando. Aí que a gente percebe que está tão envolvida com uma coisa aqui, tão atarefada, tem documento para entregar que, às vezes, a gente esquece de coisas. Mas as crianças relembram. Eu tenho de voltar. Elas estão pedindo. Elas estão sentindo essa necessidade. Até mesmo ouvir as crianças. Às vezes, elas não têm esse contato em casa e aqui elas contam cada coisa quando ficam perto da gente! Na hora que estou contando as histórias, eles começam a falar. A gente precisa estar sensível para ouvir.



Desenho 1 - Desenho com lápis de cor sobre papel  
Do que você tem medo? Em 30/08/2017.

As crianças falam. Elas têm muitas coisas para contar sobre o mundo, sobre o que veem, ouvem e sentem. A criança, para as DCNEI (BRASIL, 2009), é um ser que “[...] narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Art. 4º). Como organizamos o espaço para que elas conversem entre si? Que organização de tempo realizamos para dar voz e atenção ao que é narrado e/ou questionado pelas crianças? Ainda valorizamos a sala silenciosa como critério para a disciplina e a ordem? São questões para pensarmos, que ainda dizem muito sobre nossa rotina. Segundo Lísina (1987, p. 295, tradução nossa), “[...] a comunicação atua como importante fator para o desenvolvimento da psique infantil”. Uma escuta sensível também faz parte do olhar sensível e para isso, precisamos garantir possibilidades de “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita [...]” (Art. 9º, inciso III).

Qual a importância de ouvir histórias? Por que realizamos essa prática em nossas turmas? A professora Luciana garantiu que as crianças gostam e solicitam. Mas qual o sentido formativo que justifica a presença da literatura na rotina diária de crianças de creche e pré-escolas? Nosso planejamento não pode se sustentar apenas no argumento de que as crianças apreciam e, por isso, fazemos. Precisamos ter clareza dos objetivos das nossas ações e ter clareza dos resultados previstos do nosso trabalho. Conforme Marx (1986), somente a espécie humana tem a capacidade de planejar e antever. Os resultados esperados preexistem na imaginação antes mesmo de executar a ação e a conduzem.

Quando propomos que os livros façam parte da rotina na educação infantil, o fazemos conscientes da importância da literatura para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e escrita, da criação, da ampliação de repertórios para as artes plásticas (como o desenho e a modelagem) e para a brincadeira de papéis. Mas é importante ressaltar que a literatura é completa em si mesma. Não lemos os livros de literatura – narrativas, poesia e teatro, livros de imagem ou mesmo livros informativos (PIMENTEL, 2016, p. 86) para ensinar conteúdos ou lições morais.

Nós promovemos o contato das crianças com a literatura porque ela contém elementos daquilo que Vigotski chamou de *instrumentos psicológicos*, o que “modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas” (2013, p. 65, tradução nossa). As narrativas alimentam o repertório do jogo de papéis, atividade principal das crianças pré-escolares. Após contar a história do livro *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis, onde um coelho cria inúmeras coisas com caixas, a professora Rosa (1º P)

ofereceu caixas de papelão para as crianças. Foi uma experiência rica de diálogos, criação e muita brincadeira.



Fotografia 22 - Literatura e brincadeira

Não é uma caixa. É um carro de corrida! Ou um barco. Ou um avião. Em 19/10/2017.



Fotografia 23 - Brincadeira e literatura

Um dia encontrei Felisdônio comendo papel nas ruas de Corumbá. Me disse que as coisas que não existem são mais bonitas<sup>52</sup>. Em 19/10/2017.

Segundo os relatos no grupo, a professora Chaparro (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017) afirmou:

<sup>52</sup> Fragmento do poema *Mundo Pequeno*, de Manoel de Barros.

Eu também estou buscando fazer uma aula mais alegre, mais prazerosa. Estou trazendo o toque para eles tocarem as coisas. Essa semana trabalhamos a folha. Eles pegaram uma folha lá fora para ver a textura, depois colaram. Eu estou fazendo dobradura com eles porque eu fiquei impressionada que eles ainda não sabiam fazer barco. Uma única criança fez o barquinho sem eu ensinar. Minha aula tem de ser mais prazerosa porque eles não vão prestar atenção se eu ficar só no blá blá blá. Então, eu comecei a trazer coisas para fazer junto com eles. Eles escreveram os nomes nos barcos, colocamos os barcos no meio e fomos cantar *A canoa virou*. Daí, na hora que a gente falava o nome, tinha de pegar o seu barco. Depois, fizemos com peixe. Ontem eu trabalhei *Meu limão, meu limoeiro*. Eu trouxe limão, fizemos uma limonada. Todo mundo tomou. Um disse: “Professora, eu nunca tinha tomado limonada. É muito gostoso!” Então, eu estou buscando fazer a minha aula prazerosa. Todos os dias eu vou trazer uma coisa diferente. É como a Regina falou, papel eu vou deixando de lado. Em relação à arte e ao desenho, teve a semana de literatura amazonense e seu Manaca<sup>53</sup> veio aqui. Geralmente, quando conto uma história para eles, eu gosto muito que eles recontem. Mas primeiro eu converso, falamos sobre os personagens. Terminando isso, eu falo: Vamos lá, quem vai fazer a história? Às vezes, eles pedem assim: Professora, você conta só para mim essa história? Eu contei para eles ‘A mãe coruja’ e pedi para cada um deles desenharem. Tinha a mãe coruja, tinha o gavião que queria comer, mas não sabia que os filhos eram da coruja. O desenho do Miguel eu achei muito interessante. Ele fez uma árvore e a coruja em cima. Eu até pensei: Nossa! A professora não consegue fazer isso não! Como a Regina falou, eu também estou tendo um outro olhar com os meus alunos.

Esse olhar sensível sobre o qual falamos tem estreita relação com a parceria estabelecida com as crianças. Nossas crianças podem contar conosco como parceiros mais experientes de atividades? “Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, em vez de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência” (HOLM, 2005, p. 10). As atividades que despertam os sentidos geram prazer, porque elas têm movimento, sons, cores, cheiros, experiências, desafios. Quando arriscamos sair dos nossos roteiros já previstos, estamos possibilitando o “afrouxar das rédeas”, como disse Holm (2005).

---

<sup>53</sup> Escritor amazonense, autor de livros da série *Tesouros da Amazônia*.



Fotografia 24 - Desenho com batom sobre o papel na parede

Naquele tempo, tudo acontecia pela primeira vez. Ainda hoje trago os cheiros no nariz<sup>54</sup>. 2ª P, Profª Chaparro. Em 20/10/2017.

Quando a professora demonstra a preocupação de que os momentos com as crianças tenham coisas para fazer juntos, tenham toque, experiências diferentes que despertem o interesse e a curiosidade, revela a concepção ativa de criança que aprende e se relaciona no movimento com os adultos e com as outras crianças. Segundo Vigotski (2001, p. 144), “a emoção não é um agente menor do que o pensamento”. Tornar a aula prazerosa é importante para o aprendizado porque há maior chance de a criança entrar em atividade. Quando a criança vê motivo para realizar aquilo que está sendo proposto, as chances de os objetivos da professora coincidirem com os das crianças são maiores. Quando a atividade não é imposta, a criança se coloca por inteiro, porque há sentido no que está sendo feito. Vigotski ainda disse que “sempre que comunicarmos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir seu sentimento” (2001, p. 143).

<sup>54</sup> Fragmento do poema Algumas proposições com crianças, de Ruy Belo.





Fotografia 25 - As "sujeiras" do processo  
Não é propaganda de sabão, mas se sujar, faz bem! Em 07/10/2017.

No texto discutido no segundo encontro sobre a arte na formação humana – *Imaginação e realidade*, Vigotski (2009, p. 30) afirma que “quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”. Organizar as propostas para que as crianças entrem em atividade e percebam seus próprios motivos em realizá-las oferece condições de atribuição de sentidos pela criança no processo de aprendizagem.

O papel do professor, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, configura-se para além da instrução. A aproximação da criança com os elementos materiais e não materiais da cultura subsidia a formação da sua personalidade e inteligência. “Amplia-se, com isso, o lugar do/a professor/a no processo de desenvolvimento humano na infância vivida na escola de educação infantil” (MELLO, 2009, p. 103). Isso implica uma base teórica de reflexão sobre a prática que permita um planejamento com objetivos claros sobre o desenvolvimento da criança e suas funções psíquicas superiores.

Essa criança forte e capaz de aprender, na visão da THC, precisa de professores capazes de compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desconstruir a ideia de que, para trabalhar na educação infantil, não há muitas exigências é ainda uma bandeira de luta na atualidade, pois ainda temos

marcas de uma educação infantil assistencialista que se preocupa prioritariamente com o cuidado, ou ainda, propedêutica, que não enxerga a criança no presente, mas seus potenciais ganhos futuros. “Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89), percebendo a criança hoje, como sujeito de direitos e capacidades, tendo suas especificidades de aprender consideradas.

A pauta sobre a mudança do olhar sensível foi identificada em muitos momentos, cada um sob perspectivas próprias. Um novo olhar que se percebe e percebe a criança e as sutilezas do cotidiano, muitas vezes embotado pela burocracia emanada de uma documentação que nem sempre faz sentido para quem a realiza, prescrição de conteúdo ou tarefas preparatórias para anos posteriores providas, quase sempre, do senso comum. Pensar sob a ótica das professoras que convivem diariamente com as crianças ofereceu elementos para que repensássemos os registros e o sentido que essa prática tem para o desenvolvimento da criança, para o acompanhamento dos responsáveis e para as observações cotidianas das professoras. Para Rosa e Lopes (2008, p. 64-65),

[...] o olhar do professor, diante das interações, das experiências e das brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível, que busca constantemente e que qualifica o vivido e o experienciado, que dá importância ao fazer da criança; é esse olhar que torna o professor não somente um observador, mas um investigador, um pesquisador.

O momento de decidir que o nosso foco de pesquisa seriam as professoras foi quando entendemos que a formação poderia alcançar um número muito maior de crianças se as professoras fossem primeiramente alcançadas. Se elas tivessem seu repertório de fruição alargado, certamente poderiam alargar os padrões de referências das crianças, pensar sobre eles, entendendo a importância das variadas linguagens para o desenvolvimento da criança. No grupo de estudo sobre arte, em 12/06/2017, as professoras Regina (1º P) e Chaparro (2º P) dialogaram:

Professora Regina: Nós falamos para ela [para a professora da formação da DDPM/SEMED] que a formação estava sendo muito importante, como também termos conseguido o horário da tarde, porque era para estar tendo aula com aluno na sala.

Professora Chaparro: As formações são muito importantes. Está sendo muito proveitoso porque a educação infantil te deixa dentro de uma redoma, penso eu. A gente trabalha muito e não consegue desenvolver o pesquisar, fica na mesmice de ter só aquilo mesmo. Às vezes, você fica naquele quadrado mesmo, não tem tempo para o estudo. Eu estou achando muito importante. Nossas práticas realmente mudaram. Nosso trabalho está cada dia mais prazeroso. Cada dia a gente inventa uma coisa. Inventa não, a gente traz para a sala de aula o lúdico mesmo. Isso é verídico, é verdadeiro, que o estudo traz para a nossa prática.

Professora Regina: Eu já pensava assim.

Professora Chaparro: Ela já pensava assim [fazendo referência ao trabalho da professora Regina]. Ela sempre disse que não gostava de trabalhar com tarefa para casa, com muita tarefa escrita. Eu não sou assim e nunca trabalhei assim. Eu observo as práticas. Quero seguir aquelas práticas. Eu acho que o que é bom pode ser copiado. Eu vejo o trabalho das minhas amigas... Puxa, eu não tinha pensado nessa forma. Daí, já procuro fazer de outra forma. Realmente, estes estudos têm feito nossa prática ficar mais prazerosa.

Professora Regina: Eu estou naquela assim: pesquisa, pesquisadora, de pesquisar, de ir atrás, eu não fico só aqui.

O que essas falas nos dizem sobre a valorização da formação? Como professora da formação da DDPM, ouvi muitas reclamações afirmando que tudo aquilo que estava sendo proposto já havia sido visto na faculdade e que de teoria, já estavam cheios. Mas de que teoria estavam falando? A mudança na concepção sobre a formação faz parte da mudança de olhar sobre a própria prática. Se a formação não chega nela, não atingiu seus objetivos.

Na fala das professoras do CMEI Criar, quando sinalizam a necessidade que sentem da pesquisa e de tempo para estudar e discutir, expor suas dúvidas, ansiedades e conquistas, é possível perceber a preocupação com a criança como centro do planejamento curricular. Suas observações têm lhes permitido perceber as mudanças das crianças, de suas próprias práticas, daquilo que não funciona mais e das experiências que estão construindo no diálogo entre elas, a pedagoga, os textos sugeridos para subsidiar a formação e com a formação continuada oferecida pela secretaria. É possível perceber como esses diversos fatores têm construído uma teia de sentidos para a prática docente no cotidiano do CMEI Criar, acrescentando, de forma especialmente desafiada pela pesquisa, a arte como um modo de perceber o mundo.

No encontro sobre *Arte na formação humana*, em maio de 2017, quando discutíamos, instigadas por Ostetto (2011), se nossos roteiros educativos estão presos a pastas com tarefas para entregar no final do trimestre ou arriscam-se por territórios desconhecidos, a professora Rosa observou: “Eu acho que no próximo



semestre vou mudar esse negócio. Porque para a criança, a graça é levar o trabalho na hora que ela faz. Ela termina e quer levar para casa. É porque ela terminou, ela quer levar. Ela pergunta: eu posso levar? Elas ficam felizes da vida quando podem” (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017). Na entrevista realizada em 20/07/2017, o diálogo entre a pesquisadora e a professora Rosa expõe a percepção e a ação tomada pela professora em relação às pastas com trabalhos feitos pelas crianças:

Professora Rosa: Depois de expor o desenho, eu agora estou fazendo assim: eles fazem, terminou, fica ali exposto. No final, eles vão lá no muralzinho, pegam e levam para casa. Para mostrar em casa para os pais.

Pesquisadora: Há quanto tempo tu estás fazendo isso, de eles terminarem o desenho e já levarem? E por quê?

Professora Rosa: Eu comecei agora. Porque eu percebi que antes, a gente guardava e mandava para casa só ao final do trimestre, mas perdia a graça para eles. Depois da reunião de pais e até antes, eu percebia que eles terminavam uma produção e eles queriam levar para casa. Pediam: professora, posso levar para minha mãe ver? Aí eles não levavam. Mas agora, eu já mudei. Como ali está muito fresquinho para eles, eles terminam com toda felicidade e eles querem mostrar para alguém em casa, eles já levam e saem mostrando para os pais. Eu vejo que tem um aproveitamento melhor da atividade.

Pesquisadora: Foi na observação do cotidiano que tu percebeste que era mais produtivo levar no dia que ele tinha feito que guardar para mostrar só no final do trimestre?

Professora Rosa: Foi! Isso! Porque aí, ele consegue explicar em casa aquilo que ele fez. Não que ele não lembre quando ele for olhar na pasta, mas é mais emocionante. Assim, vai um a um. Então, dia a dia, ele vai levando. Eles saem muito alegres. Quando o pai chega, já vão mostrando. Eu vejo que a empolgação é maior.

Pesquisadora: Não te preocupas que no final do trimestre a pasta não tenha muito volume?

Professora Rosa: Não, porque aí eu já vou ter uma justificativa né? Eu já conversei com os pais na reunião e eu falei que não iria mais mandar no final do trimestre e quando nós formos para reunião, eles já vão ter observado o que trabalhamos, já vão ter visto as produções deles. Ainda vão ter também os livros que ficam, o livro de PESC e o caderno de percurso que também eles produzem. As atividades soltas é que estão indo para casa. No final do trimestre, eles também vão poder observar as fotos. Eu fotografo tudo que a gente está fazendo e no final a gente mostra para os pais o que foi realizado durante o trimestre através do registro fotográfico.

Essa prática iniciada pela professora Rosa, aos poucos foi sendo adotada pelas demais professoras, porque, assim como ela, também perceberam que era mais produtivo permitir que os autores das criações, em posse de seus produtos, pudessem dialogar sobre eles em outros espaços. Isso resultou da observação sensível e atenta aos desejos da criança que tem necessidade de falar, de ser ouvida, que tem o que narrar, porque suas experiências vividas no CMEI lhe causam encantamento. Quando instigada sobre a quantidade de tarefas (o que geralmente é uma preocupação dos

professores para mostrar as famílias que há trabalho nas classes de educação infantil), a professora não se angustiou. Estava claro para ela as razões dessa escolha. A criança foi considerada. Não as expectativas dos adultos.

Discutir sobre *Arte na formação humana* em uma perspectiva de construção imanentemente humana permitiu o diálogo sobre criação defendido por Marx. Ao lado da reprodução da obra de Picasso, *La lectura*<sup>55</sup>, pintado em 1932<sup>56</sup>, trechos dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos instigavam à discussão sobre como educamos nosso olhar. Convidamos as professoras a fazerem uma leitura formal, sobre as cores, formas e texturas. O que essa obra nos diz? Um importante exercício de observar, em que as análises presentes se relacionam com as experiências anteriores de cada uma. O desenvolvimento dos nossos sentidos se dá nas múltiplas relações estabelecidas com os elementos materiais e não materiais da cultura. Para Marx, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade,

[...] pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2008, p. 110, grifos do autor).

---

<sup>55</sup> *La lectura* é um pintura a óleo sobre lenço de Pablo Picasso, feita em 1932. O quadro mostra uma mulher a dormir num cadeirão, com um livro aberto no colo. Suas dimensões são de 68 cm x 120 cm. Esta obra foi pintada em 2 de janeiro de 1932 em Boisgeloup. Trata-se do retrato de Marie-Thérèse Walter, uma jovem empregada doméstica que Picasso conheceu nas galerias Lafayette em janeiro/fevereiro de 1925. Ela não tinha mais que 17 anos de idade. Inspirado em seu modelo, o artista pintou grandes retratos de mulheres de largas curvas na primavera de 1932. Em 8 de Fevereiro de 2011 foi leiloadado pela Sotheby, em Londres, por 25,2 milhões de libras – quase 30 milhões de euros. Fonte: [wikipedia.org/wiki/La\\_lectura](https://wikipedia.org/wiki/La_lectura) e [pablopicasso.org/la-lecture.jsp](https://pablopicasso.org/la-lecture.jsp)

<sup>56</sup> Fonte: <https://www.pablopicasso.org/la-lecture.jsp>.



Obra 4- La lectura – Pablo Picasso, 1932

Se nossos sentidos são formados socialmente, formamos a sensibilidade para a apreciação, como já discutimos quando tratamos da formação estética. Cientes dessa possibilidade, a preocupação com a organização do tempo/espço e com as atividades propostas às crianças tem outra configuração. Essa criança, que na fala das DCNEI, é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Art. 4º), tem direito às cem linguagens, como registrou Malaguzzi (2016):

Ao contrário, as cem existem.

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.

Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem cabeça  
para escutar e de não falar  
de compreender sem alegria  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e do cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.

É necessário um olhar atento para as rotinas que conduzem nosso trabalho como professores na educação infantil. Estamos habituados a seguir a rodinha, relembrar os combinados, propor tarefas de pintar, desenhar, recortar, colar, cantar músicas, contar histórias, modelar com massinha, amassar papel. Organizamos apresentações em datas comemorativas e seguimos o ritual ano após ano. Mas, há poesia em nosso cotidiano? Nessas relações, estamos cultivando o ser poético da criança? Essa criança que se encanta com as formigas, as lagartixas, passarinhos, folhas e com os caquinhos que acha no pátio. Que poesia é essa que defendemos para a formação humana? “A poesia, nesse caso, pode ser entendida como todo o

universo da arte, sinônimo de tudo quanto é inteiro, envolvendo pensamento e sentimento, razão e emoção. Poesia é vida pulsando, imaginação e sonho fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos” (OSTETTO, 2011, p. 2).

As folhas encantam eles. A gente não dá a mínima. Quando eles veem lagartas, querem pegar. Eu lembrei de uma cena agora. A gente aí fora cantando, fazendo a acolhida e dois alunos meus olhando para trás. E olhavam para trás, não prestavam atenção. Eu chamava atenção e não prestavam atenção. Aí eu me aproximei. 'Professora, é o passarinho, é o passarinho, professora'. O passarinho subia e descia a mangueira. Aí eu fui observar. Eles estavam pegando raminho para fazer um ninho lá em cima. Foi esses dois que perceberam. Depois que entrei pra sala com eles, eu voltei pra lá só com minha turma e nós fomos ver o passarinho que estava fazendo o ninho. Lá embaixo dava para ver onde eles estavam colocando os raminhos e que não era só um, eram dois. Foi muito interessante. Coisa que a gente não via, mas eles estavam percebendo. Eles acham caquinho e levam para a sala e ficam brincando. E dá uma briga quando outro pega. Eles brigam por um pedaço de papel que acham no chão. Tudo vira brinquedo. (PROFESSORA ROSA, 1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017).

Com esse olhar mais atento, as professoras puderam prestar mais atenção ao que interessava às crianças, valorizando esse interesse. Essas atitudes dizem para a criança que o que ela fala, sente e escolhe tem importância para os adultos. A educação do nosso olhar tem um papel relevante na ampliação da sensibilidade estética. Esse olhar e escuta sensíveis devem se materializar na ampliação de repertórios oferecidos às crianças.

Precisamos estar atentas a questões que, algumas vezes, passam despercebidas na rotina dos centros de educação infantil, como o cuidado com a estética dos espaços, a maneira de expor, o excessivo cuidado com o sujar, o desarrumar e o fazer bagunça, pois eles podem empobrecer as possibilidades de produção das crianças. Ao privilegiarmos uma sala limpa em detrimento da produção ou ao evitarmos determinadas propostas porque elas dão muito trabalho ou vão fazer muita sujeira, em quem estamos pensando? Quem é a nossa preocupação? Essa discussão pode ser compartilhada em uma reunião com as famílias. Em uma reunião, no mês de junho, entre outras questões sobre a pesquisa, conversamos sobre a preocupação dos familiares (e das professoras) de que as crianças voltassem sujas.

Mas antes de essa fala chegar às famílias, as professoras foram sendo questionadas sobre essa preocupação. “É que nós temos poucas funcionárias para a limpeza e eu fico preocupada em dar mais trabalho para as meninas” (PROFESSORA

CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 03/05/2017). Novamente, quem está na centralidade do processo? Nossa preocupação não pode ter os adultos como prioridade. São as crianças e o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como assegura o Art. 29, da LDB 9394/96, o principal motivo da existência de espaços institucionais.

O papel da educação no desenvolvimento humano deve ser a preocupação orientadora das nossas propostas. A escola da infância tem um papel essencial no processo de humanização das crianças. Esse espaço tem de ser organizado de forma que garanta às crianças tempo, relações e materiais que lhes oportunizem a apropriação dos objetos materiais e simbólicos da cultura. Cada criança aprende a ser humano através das mediações estabelecidas no contato com o outro e com os instrumentos psicológicos, “como a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 1999b, p. 93,94). Segundo Vigotski, estes instrumentos modificam as funções psíquicas superiores.

É necessário que isto seja uma pauta de discussão frequente. Se as crianças tiverem centralidade no processo, repensaremos muitas propostas que fazem parte da educação infantil, como apresentações memorizadas e ensaiadas, sem nenhum espaço para a liberdade e expressão, que as crianças, na maior parte, fazem sem entrar em atividade, pois desconhecem os motivos, os sentidos e os objetivos do que estão fazendo. Objetiva-se apenas o produto, ficando o processo sem o cuidado e a importância devida. Todos nós já presenciamos cenas de choro e recusas diante desses pequenos espetáculos produzidos, geralmente, em datas comemorativas e feiras de apresentações. “Assim, a criança apenas executa o que é posto. Ela apenas fica no palco executando o pré-estabelecido. [...] Executa uma música, um teatro, uma dança que lhe foi escolhida e determinada pelos adultos que compõem o cenário escolar” (MARTINEZ, 2015, p. 18-19).

Não estamos dizendo que não deve haver esse tipo de proposta, mas que elas sejam pensadas de outra forma, como espaços de interação e expressão, planejados juntamente com as crianças e com a liberdade necessária para que o processo seja mais valioso que o produto. Essa é a mesma ideia quando pensamos em propostas artísticas. Elas quase sempre produzem *desordem* se comparadas às propostas comuns de pintar desenhos prontos, fazer bolinha de crepom, cobrir pontilhados etc.

Elas desafiam o corpo, a organização das salas e dos materiais. Somente quando entendemos a importância da arte para o desenvolvimento humano, vamos secundarizar a questão da trabalho que dá fazer coisas diferentes com as crianças ou nos preocupar com o trabalho que as funcionárias da limpeza terão. A professora Cacau (2º P), mesmo preocupada com a sala, resolveu experimentar. Trouxe materiais para as crianças produzirem sua própria massa de modelar.



Fotografia 26 - Ingredientes da massinha caseira  
Hora da receita. Em 08/06/2017.



Fotografia 27- Massinha caseira  
Em 08/06/2017.





Fotografia 28 - Modo de fazer

“Aí depois tu bota 10 gotas de óleo. Aí, tu bota a água e tu tem que tirar todo o trigo para ficar. Aí, tu tem que botar a tinta. Quais cores que tu vai quizer”. Gabriel, 5 anos, explicando a receita”. Em 08/06/2017.

Um certo dia, a professora Regina (1º P) partilhou uma proposta: as crianças desenhariam com giz de cera branco no papel branco. Depois, passariam tinta diluída para ver o desenho aparecer. Propusemos em seguida: Quando eles terminarem, vamos usar a tinta que sobrar para desenhar na mesa? A preocupação era manchar as mesas para sempre, porque elas já estão perdendo parte da fórmica que as recobre, ao que propusemos usar plástico filme para cobri-las. E assim foi, em 18/05/2017.



Fotografia 29 - O desenho invisível





Fotografia 30 - Pintando o desenho invisível



Fotografia 31 - Outros usos para a tinta



Fotografia 32 - Tinta sobre a mesa e sob a mão

“Eu preciso manipular. Eu gosto de me manchar de tinta... preciso colocar as mãos na tinta, nas cores ou qualquer que seja o material” - Miró.

Perguntamos às professoras Cacau e Regina como elas se sentiram com a propostas. A professora Cacau disse ter ficado muito satisfeita, porque viu como as crianças estavam interessadas. Quando a atividade foi concluída, a professora foi com as crianças ao banheiro para que elas lavassem as mãos. Enquanto isso, a merendeira limpou as mesas e quando as crianças voltaram, a sala estava organizada para continuar os trabalhos do dia. A colaboração das funcionárias da limpeza e da cozinha é um ponto que já foi destacado no texto. Elas são parceiras das professoras e gentis com as crianças.

No encontro de estudo, a professora Cacau relatou: “Aquela experiência com a massinha... meu Deus, os meninos amaram. Mas naquele dia tinha vindo menos. Fiquei pensando como seria fazer aquele trabalho com 22 crianças” (2º P, GRUPO DE ESTUDO, 12/06/2017). Esse foi outro ponto que chamamos à discussão. Quando realizamos uma proposta e ela não sai como o esperado, é comum não fazermos mais com a explicação de que não deu certo. No entanto, o que devemos fazer é tentar outras vezes. Num primeiro momento, as crianças experimentam, exploram, estão curiosas com o material novo. É preciso dar tempo para que as experiências sejam sentidas, para que a criança ganhe intimidade e segurança nessa exploração.

Ainda sobre a experiência na mesa, a professora Regina disse que estava muito tranquila, mesmo com muita tinta nas camisetas das crianças, porque gostava desse tipo de proposta e sabia como as crianças apreciavam usar materiais de formas diferentes. Combinou com as crianças que se perguntassem por que havia tinta em suas roupas, era para responder: “Porque eu estava fazendo arte! E foi divertido!” Essa proposta foi desencadeadora de muitas outras ao longo do ano. Foi um processo delicado e emancipador. Como disse a professora Luciana, muitos vidros foram quebrados, como observamos nesses relatos:

No dia da massinha, eu vi que eles estavam um pouco preocupados. Eu dizia: não se preocupa não. Depois a gente lava. Não se preocupa não. (PROFESSORA ROSA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017).

É como o conhecimento realmente que nos leva a experimentar novos caminhos. A gente sabia que podia fazer, no entanto, tinha esse medo do novo, do experimentar, do sujar além do que a gente sujava. Vamos dizer assim, a gente sabia, mas tinha essa angústia, essa questão em relação aos pais, porque muitas vezes quando a gente faz pintura, é claro que eles vão se sujar, eles vão sujar tudo, por mais que a gente tenha todo aquele cuidado. Mas agora, o pai chega e diz: ‘Meu filho, por que você está sujo?’ Ele diz: “Pai, eu estava fazendo arte!”. É assim uma expressão que se o pai fica chateado, já desmonta. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017)

E ainda completa: e foi divertido!” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).

Eu também tinha todo um vidro aqui na minha frente na questão da liberdade com as crianças, do material para não se sujar. Eu tinha todo esse cuidado de colocar papel, jornal, para não sujarem a mesa, para não se sujarem. Era um paninho aqui para limpar o dedo, para não se sujarem, para não sujar a mesa. Eu estava com todo esse cuidado. Depois, a partir desses momentos, eu criei essa liberdade: Ah, não, crianças, vamos nos sujar. Mela o dedo aqui, mela o dedo ali. Depois a professora limpa. Depois a gente organiza. (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).



Fotografia 33 - Mural de registros  
Nós estamos fazendo arte! Em 10/08/2017.

“A área artística tem na transgressão a mola propulsora de sua construção” (LEITE, OSTETTO, 2012, p. 11). A transgressão faz parte do processo artístico da criação das crianças. Elas dificilmente seguem na íntegra o proposto. Arriscam-se por outras possibilidades distintas daquelas apresentadas ou sugeridas. Como nós lidamos com esses *desvios*? Nosso olhar tem sensibilidade para perceber além do não cumprimento das orientações? Estamos abertas para acolher a *poiesis* (capacidade de criação) da criança? Refletir sobre nossas preocupações nos permite pensar o valor que damos a questões que, historicamente, são colocadas como importantes na educação infantil, mas são fruto de senso comum. A obediência, a limpeza, o cumprimento de horários rígidos e o silêncio são algumas questões que devem ter seus porquês debatidos. Para Mello (2007, p.85):

Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que creem possível e desejável antecipar a aprendizagem do Ensino Fundamental, professores

e professoras da Educação Infantil criam salas de aula com rotina, espaços, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças do Ensino Fundamental.

Mas precisamos resistir ao movimento de encurtamento da infância, adverte Mello (2007). E elas também lutam por isso, por esse espaço de aprender e se desenvolver como crianças. O olhar sensível acolhe as transgressões das crianças, pois elas são experimentos, são tentativas, são os sentidos em movimento. “Quando a gente estava pintando o fogão de papelão, eu fui ao banheiro com uma criança enquanto as outras continuaram pintando. Quando eu voltei, um pote de tinta tinha virado e já tinha uma pintando a mesa. Se fosse em outra época, eu já ia falar: Pode pintar a mesa? (PROFESSORA ROSA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017).

Em outra época, havia mais rigidez nas formas de fazer. Mas se estivermos abertas ao desenvolvimento do sensível, perceberemos como aquilo que não está no nosso planejamento também é formativo, também é emancipador, também desenvolve. Cabe a nós percebermos as oportunidades criadas pelas crianças, quando transgridem aquilo que pensamos inicialmente. “Não adianta dar um pote de tinta para uma criança e pedir para ela botar só a ponta do dedo que ela não vai botar. Ela se pinta. Ela quer sentir na pele” (PEDAGOGA IDÊ, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017). Como afirmou Manoel de Barros (1999), “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

Ao pensarmos sobre as experiências das crianças com as coisas no mundo, é importante que reflitamos se em nossos espaços educativos, estamos ampliando o referencial e a educação do olhar das crianças. O que dispomos para alimentar esse olhar? Quais as imagens que povoam o imaginário infantil? Elas são diferentes, inventadas, produzidas pelas crianças e pelas professoras ou apenas dispomos de imagens conhecidas e veiculadas nos meios de comunicação? Mello (2006, p. 36) afirma que:

O trabalho com a leitura de imagens é pouco aproveitado no dia a dia das nossas classes. Tradicionalmente temos por hábito decorar as salas e corredores das escolas da infância com pinturas feitas por adultos de personagens que são facilmente reconhecidos pelas crianças e com os quais acreditamos enfeitar e tornar o espaço alegre. De um modo geral, cometemos dois equívocos nessa decoração. Em primeiro lugar, as coisas ficam no alto das paredes e fora do olhar das crianças. É preciso lembrar que o espaço da escola da infância deve ser preferencialmente ocupado na altura dos olhos e das mãos das crianças – o que significa do chão até a altura de um metro e meio. O segundo equívoco está em pensar que as crianças só percebem ou

leem imagens fáceis. Desse ponto de vista, as imagens da sala devem ser de pelo menos 3 tipos: as fáceis, as difíceis e as surpreendentes.

A autora explica que imagens fáceis são aquelas rapidamente identificadas pelas crianças, com contornos bem definidos e sem ambiguidade e são as que mais estão presentes nos centros de educação infantil porque costumamos pensar que são as que as crianças compreendem. As imagens difíceis possuem detalhes, podem possuir muitos elementos ou partes confusas e não são óbvias, exigindo maior observação, diálogos e, geralmente, não se chega a uma única conclusão sobre o que representam. As imagens mais complexas podem ser montagens, fotografias de ângulos diferentes, imagens modificadas por programas de edição, entre outras, que também exigem um olhar atento e observador para diálogo acerca das hipóteses levantadas.

Lembremos que Vigotski (2009) explica que a base da criação é “[...] capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras”. Para criar, é preciso conhecer. Para combinar o velho e a partir dele criar possibilidades, o repertório real deve ser ampliado. Conhecer formas diferentes de linguagens artísticas é essencial para a ampliação do processo de criação. Na infância, a atividade criadora de combinação acontece de forma diferente em cada período e “[...] depende diretamente de outras formas de atividades, em particular, do acúmulo de experiências” (VIGOTSKI, 2009, p. 19).

Dentre as obras que apresentamos às professoras, levamos Miró<sup>57</sup> e seus absurdos maravilhosos para suscitar a discussão no encontro em que estudamos sobre o desenho, em 10/08/2017: “Parece um peixe” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P). “É um rato” (PROFESSORA HELENA, 2º P). “Parece um homem” (PROFESSORA ROSA, 1º P). “É um cogumelo” (PROFESSORA REGINA, 1º P). “Parece um pássaro” (PEDAGOGA IDÊ). Quais as análises e a partir de que percepções procuramos identificação? O que a obra nos diz? Eu gosto? É arte? Quais as leituras que fazemos?

---

<sup>57</sup> Fonte: <http://www.joan-miro.net/the-birth-of-day.jsp>.





Obra 5 - The Birth of day - Joan Miro, 1968

O desenvolvimento da sensibilidade manifestado na reação estética exige participação ativa do sujeito: aquilo que percebemos, reestruturamos em nossa imaginação, conectamos com nossas vivências e só então, atribuímos sentidos e estabelecemos relações (VIGOTSKI, 1999a). É a imaginação a parte ativa do sujeito, tornando-se a parte central da reação emocional. “Nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece” (OSTETTO, 2011, p. 5).

Se objetivamos trabalhar a ampliação do repertório artístico das crianças, não podemos nos limitar a uma oferta reduzida e estanque, geralmente uma vez por semana, na chamada aula de arte. Acolher o ser poético da criança e desenvolver sua *poiesis* exige, do professor, a promoção do encontro das crianças com a arte e para isso, é necessário que esse encontro ocorra num processo contínuo e cotidiano. Ele exige pesquisa. Não podemos trabalhar intuitivamente, fazendo sempre as mesmas propostas porque as crianças gostam.

Como o gosto é formado? Se estamos partindo de uma perspectiva histórico-cultural, acreditamos que as condições concretas de vida têm estreita relação com essa formação, delegando à escola a função de um espaço de alargamento das vivências culturais de cada criança. A escola, neste contexto histórico de luta de classes, precisa se posicionar na contracultura, lutando contra a imposição do pensamento dominante de manutenção da sociedade de classes. Uma práxis transformadora oferece condições para além daquelas disponíveis nos meios de comunicação de massa. “Para que se vá formando a nova cultura, não se deve esperar a revolução; ao contrário, a prática socializada da arte é um instrumento-chave para criar condições culturais” (CANCLINI, 1984, p.199).

Nesse processo, é importante conquistar a autoconfiança das crianças como criadoras e, para isso, precisamos ter coragem de arriscar rumo ao desconhecido e apresentar desafios sem respostas definidas.

As crianças agora também desenham e não falam mais: *Ah, professora, não sei fazer*. Eu dou o papel e elas já vão desenhando alguma coisa. Aquela liberdade... As crianças não falam mais *não sei fazer*. De tanto buscar materiais e essa liberdade de desenhar, eles já não falam mais. Então, eles dizem assim: *Professora, deixa eu ver teu livro para ver como é*. Logo no início do ano, eu contava uma história, eles pediam para deixar o livro para eles olharem os desenhos. Eu dizia que não queria que eles desenhassem igual ao livro, que era para eles fecharem os olhos e imaginar o que a professora contou. Daí eles diziam: *Mas professora, eu não sei*. E agora, eles não fazem mais essa fala. Eles não ficam indisponíveis. Se tu visses a bagunça aqui na sala. Eles já perguntam: *Professora, como é que nós vamos desenhar hoje?* Aí eu fui virando as cadeiras e colando o papel. Agora nós vamos deitar e mostrei como era para fazer. *Mas como é que eu vou procurar o lápis, professora? Como eu vou pegar?* Eu disse para pegar qualquer cor. Foi uma diversão, foi muito interessante essa descoberta do desenho. (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).

Ter o professor como parceiro de aventuras poéticas é ter um interlocutor privilegiado no fomento da criação infantil, que estimula a experimentação, oferecendo acervos artísticos variados e elementos da cultura que possibilitam o encontro e a construção de diferentes significados para as vivências das crianças e que promovem a fruição e a expressão, pois a criança precisa ter repertórios que possam ser mobilizados para responder a demandas que lhe são próprias e não fazer apenas porque alguém está lhe solicitando. As crianças são produtoras e receptoras da produção artística, por isso, devem ter acesso ao patrimônio artístico acumulado.



Fotografia 34 - Desenho na cadeira

Professora, como é que nós vamos desenhar hoje? Em 20/09/2017.

Esse repertório precisa de tempo. Para fruir, é preciso de tempo. A relação educativa com crianças e arte exige um outro tempo. A formação sensível dos sentidos deve alcançar essa percepção: não é possível fazer arte com as crianças segundo as regras cronológicas de produção em que aquele que não conseguiu concluir no tempo proposto fica sem fazer ou com o trabalho inacabado. Do contato à familiaridade com os materiais e a proposta, leva-se um tempo. No uso e criação, outro tempo. Na apreciação e diálogos, mais tempo.

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que ocorre e nos escraviza (em busca de um produto), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e o fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo e uma outra qualidade de espaço também. (OSTETTO, 2011, p. 7).

Para que nós, professores da infância, possamos estabelecer os diálogos necessários para a formação da *poiesis* e sensibilidade estética das crianças, precisamos resgatar a nossa capacidade inventiva e alimentar a nossa expressão, reconquistando a beleza e a imaginação. O desafio da formação do professor deve alcançar o desenvolvimento da sensibilidade estética e educação dos sentidos para construção de “um pensamento pedagógico a partir das nossas histórias de interações entre as diferentes expressões culturais” (RICHTER, 2016, p. 33). Precisamos, junto



com as crianças, aprender a significar as experiências e as diferentes formas de perceber o mundo. O diálogo do professor com a cultura é essencial para estabelecer essa conexão entre os processos históricos de construção social de adultos e crianças, objetivando estabelecer formas próprias da expressão infantil. Para criar, são necessárias experiências anteriores (VIGOTSKI, 2009).

A defesa da necessidade da ampliação de repertório de fruição para os professores da infância se dá em muitas discussões na atualidade. Derdyk (2010) defende a ampliação das vivências expressivas na formação do professor. Holm (2005, 2007) convida o professor a experimentar ao lado das crianças. Ela diz que se estivermos presentes durante o processo criativo da criança, não precisaremos perguntar depois o que ela fez. Ostetto e Leite (2012) explicam que, se por um lado a relação com a arte caminha nos trilhos da criação e transgressão, por outro, nossas instituições caminham cada vez mais para a normatização. As autoras defendem um currículo com experiências estéticas para a formação dos professores, capaz de construir identidades criadoras. Augusto (2014) defende a constituição do olhar que promova o encontro do adulto com as singularidades das construções infantis.

Nossa defesa se concentra na necessidade de discutirmos as possibilidades de desenvolvimento de repertórios de fruição para os professores de crianças na contramão de uma escola que defende o cerceamento pelo controle de horários, planos e conteúdos lançados em diário, pois nossa caminhada nos revelou que, a condição para que as propostas que envolvam a arte e suas manifestações sejam disponibilizadas às crianças é que os professores sintam, em sua formação pessoal e profissional, a necessidade da arte para, a partir disso, ampliarmos o debate sobre formas de diálogo entre todos aqueles que fazem parte do processo de formação inicial e continuada de professores. A formação do olhar é sensível, é histórica e é na história que estão assentadas as bases do nosso desenvolvimento.

### 2.3 AS CRIANÇAS E A ARTE: REPERTÓRIOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA

Por que as crianças devem ter acesso à arte? O que elas entendem? Que arte deve ser oferecida? O que isso pode influenciar em seu desenvolvimento? Questões como essas ainda são muito comuns na nossa sociedade, que necessita urgentemente ampliar a discussão sobre o papel da arte na humanização das

peessoas, pois vivemos tempos de inúmeros retrocessos, como fechamento de exposições e cerceamento de artistas<sup>58</sup>.

Inicialmente, é necessário partir da superação da ideia, empiricamente percebida e ainda muito presente nas escolas da infância, de que a arte serve para relaxamento, passatempo ou uso em atividades específicas como datas comemorativas ou decoração dos espaços para eventos escolares e comunitários. Muitas vezes, a arte é usada para entreter ou acalmar, colocando as crianças na condição de espectadores passivos. Precisamos ir além do senso comum e debater sobre as concepções que alicerçam nosso trabalho quando pensamos sobre o que é arte e como produzir conhecimento *sobre* e *em* arte com as crianças. Para nos expressarmos, precisamos de conteúdo, de conhecimentos, de construção de um repertório. Para Soucy (2005, p. 41),

[...] muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem livremente e dessa forma seu compromisso com o ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ele pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para expressar, você deve expressar alguma coisa.

As crianças precisam de experiências que alimentem seus repertórios de imaginação e criação. Não se pode imaginar o que nunca se viu, ouviu, sentiu ou cuja existência é desconhecida. Vigotski (2009) explica que, no ato criador, imprescindente a experiência. A partir dela, a imaginação se torna alimento para o ato criador. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho e novas maneiras, que constitui a base da criação” (2009, p. 17).

Se estamos defendendo a arte na formação humana, ela precisa atravessar todo o processo de desenvolvimento. As crianças precisam e devem ter o direito de estabelecer conexões para além da cotidianidade das suas vivências, já que a arte, assim como a ciência e a filosofia, são esferas da vida não cotidiana e exigem

---

<sup>58</sup> Nas redes sociais, movimentos conservadores pediram a antecipação do encerramento da exposição Queermuseu – cartografias da diferença na arte da brasileira, na cidade de Porto Alegre – RS, organizada pelo Banco Santander, em setembro de 2017, alegando que a exposição promovia pedofilia, pornografia e arte profana e que ela atacava a moral e os bons costumes. A exposição conta com obras de Lygia Clark, Candido Portinari, Alfredo Volpi e Adriana Varejão. Em outubro de 2017, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, emitiu nota vetando o MAR – Museu de Arte do Rio, de sediar a mesma exposição. Neste mesmo mês, uma performance chamada La Bête, inspirada em um trabalho de Lygia Clark, com o artista Wagner Schwartz, apresentada na estreia do 35º Panorama de Arte Brasileira do MAM – Museu de Arte Moderna na cidade de São Paulo, também foi alvo de inúmeras críticas porque ele estava nu e havia crianças com seus pais assistindo. Diversas instituições estão trazendo à tona, novamente para o debate, a censura na arte.

homogeneização e elevação da vida genérica (HELLER, 1987). Cabe a nós, adultos, o estabelecimento de pontes para esse acesso.

Não basta nascer humano. É necessário um segundo nascimento, o cultural, que ocorre quando a criança é introduzida no sistema de significações dos objetos culturais. Quando Vigotski (2000) discute as funções psíquicas superiores, marcas da nossa constituição humana social, deixa claro que elas só existirão se forem mediadas pelas relações e práticas sociais, por intermédio do signo e, necessariamente, do contato com o outro.

O bebê humano é, de todos os mamíferos, aquele que mais tempo necessita para se tornar independente. No entanto, Pino (2005) explica que o que parece ser uma desvantagem, torna-se uma vantagem, porque esse tempo lhe permite maior inserção junto aos elementos da cultura, modificando, inclusive, funções biológicas que, por “não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio” (PINO, 2005, p. 46), como a imaginação, que é uma função psíquica superior e “[...] exerce influência significativa no trabalho de muitos sistemas do organismo humano” (PETROVSKY, 2017, p. 191).

A compreensão sobre o curso do desenvolvimento como um caminho reto de continuidades a partir do desenvolvimento natural é superada na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (2000, p. 305-306), o caminho do desenvolvimento é dialético e, na realidade, se dá por saltos, rupturas e superações. “Ali onde se via antes um caminho reto, existe de fato uma ruptura, ali onde parecia haver um movimento pausado em uma superfície plana, se avança em saltos”. É o acesso à cultura o que nos diferencia dos demais animais e desenvolve nossas funções psíquicas superiores, mas é importante destacar, como assinala Pino (2005, p. 91-92, grifos do autor) que, para Vigotski, a cultura é o conjunto de

[...] todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as “funções psicológicas” são *funções culturais* [...]. Dizer que a cultura é o conjunto das produções humanas equivale a dizer que estamos diante de um conceito que engloba uma multiplicidade de coisas diferentes que têm em comum o fato de serem constituídas dos dois componentes que caracterizam as produções humanas: *a materialidade e a significação*.

O sentido da cultura em Vigotski extrapola a ideia de cultura como manifestações artísticas, literárias ou estéticas. Cultura é tudo aquilo produzido pelo homem, material e não material ou simbólico. As produções humanas e os objetos culturais podem ser divididos em dois subconjuntos. No primeiro estão os produtos resultados da ação do homem sobre a natureza, com uso de técnicas para construir objetos materiais, impregnados de significação. No segundo, estão as produções não materiais e objetos simbólicos, resultantes da atividade da mente humana. Neste campo, estão as produções artísticas, as instituições sociais e suas significações, as tradições e os sistemas de ideias (PINO, 2005).

A imaginação, como um processo psíquico superior, é elemento essencial na criação. “Todo processo laboral implica necessariamente a imaginação. Esse é um aspecto indispensável para o trabalho artístico, de desenho, científico, literário, musical e, em geral, para toda atividade criadora” (PETROVSKY, 2017, p. 181), porque é a imaginação que orienta a criação. Segundo Marx (2013, p. 327),

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Vigotski (2009) tinha especial preocupação com que o trabalho pedagógico criasse condições para a que as crianças pudessem vivenciar e participar da produção cultural da vida em sociedade, pois sustentava a tese de que a imaginação se alimenta da experiência e de que não se cria do nada, mas através das apropriações e participação na construção histórica e no mundo da cultura. Para ele, “[...] quando a criança entra na cultura, não só toma algo disso, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento” (2000, p. 305, tradução nossa).

Por isso, a criança precisa de elementos que lhe possibilitem criar a partir da realidade em que vive, reelaborando essa realidade. Esses elementos devem lhe garantir que elas não ficarão passivas e receptoras, mas darão vazão à necessidade de reconstruir esse mundo que está sendo descoberto. Precisamos pensar na

formação social dos cinco sentidos, garantindo experiências que lhes assegurem o desenvolvimento da sensibilidade, pois como sentenciou Marx (MARX; ENGELS, 1986, p. 24, grifos do autor), “a música mais bela não tem *nenhum* sentido para o ouvido não musical. [...] É por isso que os *sentidos* de homem social são *diferentes* dos do homem que não vive em sociedade”. Imaginação e fantasia devem permear o universo infantil porque são elas que possibilitam a reação estética, exigência para elaboração e reelaboração dos sentimentos e da arte como ato criador e, para isso, o sujeito precisa ser ativo.

Zaporózhets confirma que, na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis assume a governança da atividade principal, mas acrescenta, a partir dos estudos de L. Vénguer e N. Poddiákov, que junto com o jogo de papéis, as atividades plásticas produtivas, como desenho e a modelagem têm importante papel no desenvolvimento da psique das crianças e para a formação do plano imaginário, afirmando que sobre estas atividades principais, se formam “[...] as novas estruturas psicológicas, novos níveis psicofisiológicos e os novos planos de reflexo da realidade” (1987, p. 237, tradução nossa).

Por isso, é necessário organizar tempo e espaço para que as crianças vivenciem experiências diversificadas e enriqueçam seus repertórios, estabelecendo a necessária relação entre infância, imaginação e criação. A invenção de outros modos de fazer, próprios da criança que vivencia ações lúdicas, lhe permitem adentrar o mundo adulto e compreender, mediante a brincadeira de papéis, as múltiplas relações da vida social, pois o conteúdo principal dos jogos dramáticos das crianças pré-escolares menores (em torno de 3 a 4 anos) são as relações entre as pessoas.

Segundo Mukhina (1996, p. 155, grifos da autora), “a atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subtendendo outra, e manuseia um objeto subtendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*”. Os pré-escolares maiores (em torno de 4 a 5 anos) inserem regras mais conscientes aos papéis desempenhados e ampliam a compreensão sobre o conteúdo da vida adulta. A brincadeira de papéis tem influência direta sobre as formações psíquicas superiores, pois desenvolve a linguagem, a atenção e a memória, estabelecendo uma relação direta com a imaginação fomentada por vivências reais. Mukhina, assim como Zaporózhets, estabelece estreita relação entre a brincadeira de papéis e a atividade plástica:

Nas diversas etapas da infância pré-escolar, as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas com o jogo. [...] O interesse pelo desenho e pela construção tem, inicialmente, um caráter lúdico, pois o desenho e a construção fazem parte de uma ideia lúdica (MUKHINA, 1996, p. 166).

Organizar um ambiente que fomente a criatividade e ofereça materiais diversificados, assim como promover o contato das crianças com diversificadas manifestações culturais é o nosso desafio diante da estrutura física da maior parte dos centros educacionais que atendem a pré-escola em Manaus e que não são planejados para atender as cem linguagens das crianças. Somado a isso, ainda temos o imaginário social de que a função da escola é ensinar a ler, escrever e contar. É comum que, no primeiro dia de aula, as crianças de quatro anos tragam em suas mochilas, um caderno, um lápis e uma borracha.

Pesquisar sobre o papel da arte no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e sobre a contribuição para sua humanização permitiu que as professores do CMEI Criar percebessem as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e da expressão, além de ampliar a confiança e a capacidade de criação. As lições de estranhamento, como comenta Holm (2005), foram necessárias para que o olhar sobre o comum ganhasse novas perspectivas.

Quando elas dizem que as crianças não falam mais *eu não sei desenhar*, mas se abrem às novas propostas e aos desafios, entendemos como o papel mediador do adulto é importante para o nascimento cultural da criança e como ele precisa ser esse alargador das experiências que elas poderão viver nos espaços educativos. A liberdade necessária para criar foi aos poucos se estabelecendo no diálogo entre as professoras e as crianças, fomentando possibilidades de explorar e experimentar, mas sabemos que estamos apenas começando. É necessária uma continuidade para que os *vidros* que ainda existem possam ser paulatinamente quebrados até que a liberdade conduza plenamente os processos criativos, cada vez mais enriquecidos em um cotidiano rico e fruto de pesquisa e trocas entre adultos e crianças. Apreciação, experimentação e possibilidades de expressão devem fazer parte do nosso planejamento, como a proposta desenvolvida com as crianças do 1º Período, professora Heloiza, com a escultura O acrobata de Tlatilco<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Disponível em [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_Acr%C3%B3bata](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Acr%C3%B3bata)



Obra 6 - O acrobata de Tlatilco - Museu Nacional de Antropologia do México

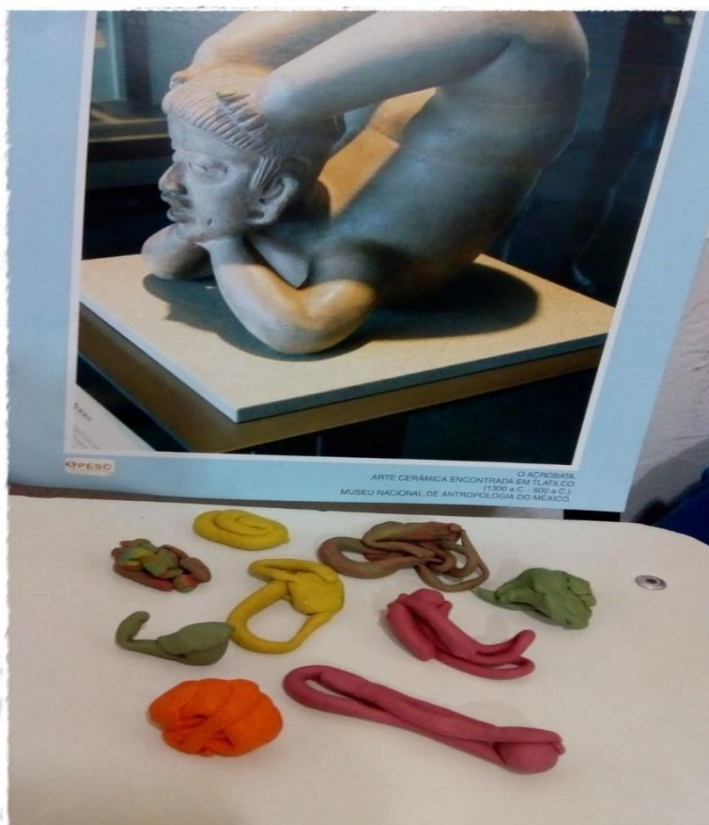


Fotografia 35 - Os acrobatas do CMEI Criar  
Em 20/10/2017.





Fotografia 36 - Os acrobatas do CMEI Criar  
Em 20/10/2017.

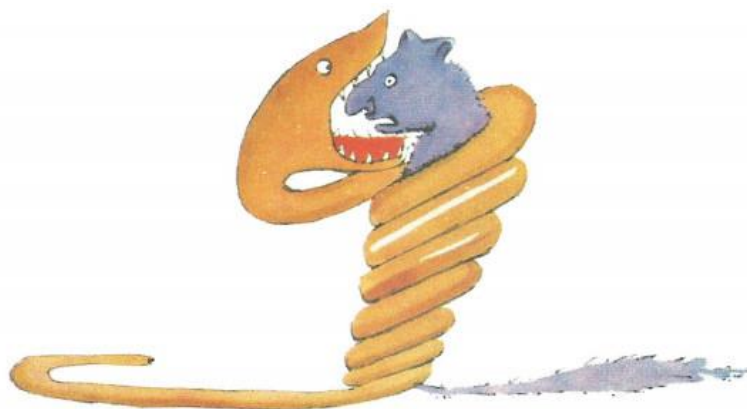


Fotografia 37 - Esculturas de massinha  
As obras que logo estarão no museu... Em 20/10/2017.



Continuaremos essa discussão em nosso último capítulo, que trata mais especificamente daquilo que vivenciamos sobre o desenho no tempo de pesquisa no CMEI Criar. Como percebemos até aqui, a linguagem do desenho esteve diretamente ligada às outras linguagens artísticas, mostrando a necessidade de integração entre as mais diversas linguagens que devem compor o repertório da infância.

### CAPÍTULO 3 AS CRIANÇAS E O DESENHO: LINGUAGEM EXPRESSIVA, MARCAS NO DESENVOLVIMENTO



Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho:

Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão."

Refleti muito sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

Respondera-me: "Por que é que um chapéu daria medo?"

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim

que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

Tive então que escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voeei por quase todas as regiões do mundo. E a geografia, é claro, me serviu muito. Sabia distinguir, num relance, a China e o Arizona. Isso é muito útil quando se está perdido na noite.

Desta forma, ao longo da vida, tive vários contatos com muita gente séria. Convivi com as pessoas grandes. Vi-as bem de perto. Isso não melhorou muito a minha antiga opinião.

Quando encontrava uma que me parecia um pouco esclarecida, fazia a experiência do meu desenho número 1, que sempre conservei comigo. Eu queria saber se ela era na verdade uma pessoa inteligente. Mas a resposta era sempre a mesma: "É um chapéu". Então eu não falava nem de jibóias, nem de florestas vírgens, nem de estrelas. Colocava-me no seu nível. Falava-lhe de bridge, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão versátil.

(SAINT-EXUPÉRY, 2001, p. 9-10)

A leitura deste trecho do clássico *O Pequeno Príncipe* abriu nosso terceiro ciclo de estudos sobre o *Desenho como linguagem expressiva*. É a história de uma criança e suas tentativas de se expressar sobre o mundo que se descortinava a sua frente, causando-lhe espanto e emoção. Mas, desencorajado pela percepção adulta, a criança desistiu de desenhar. Será que histórias como essa já aconteceram ou ainda acontecem em nossos centros de educação infantil? Qual o papel do adulto no encorajamento e desenvolvimento da linguagem do desenho? Mukhina (1996, p. 170) nos explica que:

O desenho infantil tenta refletir a realidade, mas com frequência, de maneira inesperada para o adulto. Quando uma criança desenha um carro com muito mais rodas do que as previstas pelo construtor, outra criança não duvidará da fidelidade do desenho. O adulto dirá que o desenho parece mais um colar que um carro. A criança não gosta dessa incompreensão. Mas, por maior que seja a diferença entre o adulto e a criança, essa evolui para tornar-se adulto. Por isso, ainda que lentamente, o desenho da criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto. Em suas imagens gráficas, a criança se orienta cada vez mais para as impressões visuais. Isso, sem dúvida, é motivado pelos adultos que rejeitam um desenho malfeito, para seu gosto, e propõem à criança que observe melhor o objeto.

Durante o percurso investigativo, nosso principal objetivo era destacar o papel do desenho como linguagem da criança pré-escolar refletindo sobre como a formação do professor pode ampliar as possibilidades do *desenho cultivado* (IAVELBERG, 1995, 2013), que se opõe ao desenho como dom, como propriedade de alguns, e ao

desenho que cumpre fases universais em todas as crianças, independentemente de suas vivências culturais e sociais.

Ao longo da história do interesse dos adultos pelas marcas produzidas pelas crianças, o desenho foi estudado sob diferentes abordagens nas pesquisas nas quais ele foi objeto. Há estudos que privilegiam a cognição, o desenvolvimento psicológico, o ato motor, o desenvolvimento gráfico ou estético, entre outras perspectivas, trabalhando a partir de concepções inatistas, maturacionistas e sociais/culturais ou mesclando pontos entre elas.

Infantino e Zucolli (2016) afirmam que no início do século XX, já havia estudos acerca do desenho da criança, como os de Corrado Ricci, de 1887, que defendia que o desenho possuía a marca da cultura. Luquet (1969), um dos mais conhecidos pesquisadores sobre o desenho infantil e referência para vários trabalhos posteriores a ele, em estudo realizado em 1927, defendia que o desenho infantil passava por fases ou idades. Lowenfeld, em 1960, Piaget e Kellogg, em 1969, também trouxeram em suas pesquisas a presença dos estágios ou fases padronizadas, conforme o desenvolvimento biológico e maturacionista, de caráter universal, espontâneo, trazendo sempre a ideia etapista do vir a ser.

Reconhecemos as contribuições dos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática do desenho infantil. Somos dialéticos e não negamos a produção de cada momento histórico para entendermos como nosso objeto foi se construindo. Entendemos o quão revolucionário foi, para a época, Frans Cizek (1865 – 1946) lutar para “convencer as autoridades de Viena a incorporarem de forma sistemática o ensino das artes nas escolas oficiais” (IAVELBERG, 2013, p. 36). Segundo Iavelberg, mesmo que reconheçamos que Cizek “induzia o uso de conceitos sofisticados da produção adulta para fazer emergir qualidades decorativas que ele considerava adequadas à arte infantil”, ele “não deixa de ser o símbolo da primeira experiência de ateliê livre no mundo” (IAVELBERG, 2013, p. 36). Lowenfeld foi discípulo de Cizek.

Sentindo a necessidade de aprofundar e compreender essa prática considerada comum na primeira infância, mas ainda pouco debatida na formação do professor, Gobbi e Leite (2002) fizeram extensa pesquisa para delinear as abordagens mais presentes sobre o desenho da criança, propondo uma compreensão para além da perspectiva pedagógica escolar, dialogando com áreas afins, como psicologia, antropologia, sociologia e artes. Afirmam que o desenho não tem campo próprio na educação infantil, seja pela lacuna de pesquisas na área (que não chegam até os

professores) ou pelo alijamento das artes na escola, talvez devido ao seu caráter libertador e polifônico, alertam as autoras.

Em sua investigação, Gobbi e Leite construíram uma significativa trajetória histórica sobre como compreendemos o desenho da criança ao longo dos anos, sinalizando os principais pesquisadores que se debruçaram sobre a produção gráfica infantil e as linhas de interpretação adotadas por eles, que vão desde a evolução biologicista do desenvolvimento pela qual, segundo eles, passam todas as crianças, até a interpretação psicológica dos desenhos, expressando as experiências físicas e psíquicas vividas pelas crianças, sendo possível perceber seu estado psicológico a partir dos traços ou cores usados, prática ainda muito comum nos nossos espaços hoje.

Apesar de tarefa comum e muito presente na educação infantil, o desenho ainda não ocupa centralidade na discussão da formação dos professores. Segundo Silva (2015), em estudo que constituiu um Estado da Arte sobre pesquisas que analisaram o desenho sob a perspectiva Histórico-Cultural entre 2010 e 2014, foi possível concluir que

[...] a atividade de desenho é importante por se tratar de uma construção essencialmente humana para expressar ideias, sentimentos, aprendizagens e percepções. Assim, compreendendo a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, supomos que essa atividade deve ser fundamentada em bases teóricas sólidas e promovida de forma séria pela ação pedagógica das instituições de Educação Infantil. Entretanto, ao encontro de nossas hipóteses, as pesquisas analisadas apontaram que ainda não está claro, para os professores, qual seu papel como docentes para a efetivação dessa linguagem e quais as reais contribuições do desenho para o desenvolvimento da criança, o que evidencia a ausência de fundamentação teórico-metodológica, resultando na má qualidade da orientação dada às crianças. (SILVA, 2015, p. 82-83).

Assim, consideramos necessário e urgente discutir, na formação de professores de creche e pré-escola, sobre a constituição do desenho como linguagem da criança. Essa ausência de discussão possibilita que o desenho seja encarado como uma atividade secundária, a ser realizada entre uma e outra atividade prioritárias, preenchendo o tempo daquela criança que já concluiu o que lhe foi solicitado ou apenas como suporte, após a narrativa de histórias, quando as crianças desenhavam o que ouviram, entenderam ou gostaram, ou ainda, quando desenhavam conforme as datas comemorativas ou após o trabalho acerca de algum tema.

Outro ponto para pensarmos são as propostas do desenho livre, acompanhadas, frequentemente, pela necessidade de orientação: *Mas o que é para eu desenhar?* perguntam as crianças, recebendo, na maioria das vezes, a mesma resposta: *O que você quiser!* E se a criança não quiser desenhar, ela pode, já que é livre? Sabemos que não. Também nos incomoda quando a criança não usa todo o espaço da folha ou não colore o desenho. Geralmente, pedimos para ela desenhar mais e preencher o papel, assim como deixá-lo mais colorido. Contrariamente ao que percebemos empiricamente, assim sentenciou Vigotski (2009, p. 117):

No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação. Isso significa que as aulas de criação para crianças não podem ser nem obrigatórias nem compulsórias e podem surgir apenas de seus interesses.

Compreender a linguagem do desenho da criança a partir dos pressupostos discutidos pela teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores e como esta compreensão pode orientar a proposta de trabalho dos professores compôs o desafio desta pesquisa. Partimos dessa necessidade, que é discutir o desenho no planejamento do professor como momento criador que possibilita a expressão. Desejamos olhar para o desenho como um processo, um momento de criação em que a criança, a partir dos sentidos que dá a seu entorno social e cultural, recria esse universo com sua óptica, construindo novas significações, fruto de suas interações com o meio, com as variadas linguagens e diferentes pessoas com as quais convive, se expressando.

Para ampliarmos essa compreensão histórica sobre como temos compreendido o desenho da criança, traçaremos uma breve síntese da história do desenho e as principais abordagens pelas quais ele foi discutido. Em defesa de uma compreensão que supere a ideia de evolução maturacional por etapas, discutiremos o desenho como signo e a evolução das marcas produzidas pelas crianças, apontando para uma perspectiva de desenvolvimento cultural, assim como as condições sociais de sua constituição, que devem superar a ideia de cópia a ser seguida. Há muitas formas de desenhar.

Para ampliarmos a discussão, situaremos o desenho na constituição da linguagem escrita, explicando como ele faz parte dessa formação. Assim, podemos explicar como o desenho é necessário para que as crianças se constituam leitoras e

produtoras de texto. Se tivermos essa compreensão, entenderemos que tarefas para cobrir e traçar letras e sílabas não oferecem contribuição na aquisição da escrita e elas não ocuparão o tempo das crianças na educação infantil. São tarefas que mecanizam o ato, trabalhado apenas como técnica, o que é um erro. Devemos apresentar a escrita às crianças como uma necessidade com função social e o desenho é parte imprescindível para o entendimento da criação de signos pela criança. “Todo o segredo do ensino da língua escrita está na preparação e organização adequada dessa passagem natural” (VYGOTSKI, 2000, p. 197, tradução nossa).

Na tessitura do texto, estão os registros das falas das professoras, as propostas desenvolvidas ao longo do ano, as inquietações e inseguranças, as reflexões no ciclo de estudos, assim como o desenvolvimento de atividades que foram, aos poucos, fomentando a criação de espaços cada vez mais livres para cultivar o desenho, como veio ocorrendo em todo o trabalho.

As professoras, desafiadas também a desenvolver sua poética pessoal, foram acolhendo as invenções das crianças, algumas vezes transgressoras e, muitas vezes, poéticas, mas só possíveis de serem vistas pelo desenvolvimento do olhar sensível. Disso trata a última parte do capítulo: as descobertas de uma linguagem rica e capaz de gerar aprendizagens, desenvolvimento dos sentidos e expressão, além de aproximar adultos e crianças do reconhecimento da necessidade da arte para a formação humana, pois “o ato de conhecer transforma o conhecimento e o sujeito que o conhece” (KONDER, 2013, p. 37).

### 3.1 PERSPECTIVAS DE ESTUDOS SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA

Na compreensão da constituição do desenho, as distintas abordagens partiram das mais variadas concepções, como temos discutido. A demarcação de fases foi umas das formas mais presentes de compreensão do desenho da criança. Um desenho que evolui cumprindo etapas universais e que precisa ser explicado para/pelos adultos foi o centro de pesquisas como as de Luquet (1969), Lowenfeld (1976, 1977), Stern (s.d.), Kellogg<sup>60</sup> e Mèredieu (2006). Destacamos estes autores por seus trabalhos terem sido tomados como referências para estudos posteriores.

---

<sup>60</sup> Não tivemos acesso a obras originais da pesquisadora. Estudamos seu trabalho em fontes secundárias descritas ao longo do texto.

O que essas pesquisas têm em comum é uma compreensão baseada na linearidade do desenho, pois o que desencadeia esse desenvolvimento é a maturação biológica marcada pela idade e fases que se sucedem. Tais linhas são observadas a partir do produto, das marcas deixadas pelas crianças, tomadas de forma isolada. Era comum que os desenhos prontos fossem coletados para posterior análise. Isso separava o processo do produto. Outro ponto comum entre as investigações destacadas era a defesa de que os adultos não deveriam interferir no processo de criação das crianças, pois isso interferiria na sua livre expressão.

As observações de Luquet (1969) sobre os desenhos das crianças e, em especial, de sua filha Simone, levou-o a concluir que a representação gráfica da criança tendia naturalmente ao realismo. Para ele, o desenho era “realista, antes de mais nada, pela natureza dos seus motivos, dos temas que trata” (1969, p. 123). Luquet concluiu que a evolução do desenho passava por quatro fases: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e narração gráfica (ou realismo visual).

No *realismo fortuito*, a definição de desenho apresentada pelo autor afirma que a criança começa por fazer traços sem qualquer objetivo. “Não chega a desenhá-los com a intenção de representar alguma coisa, e só mais tarde verifica que seus traços produziram acidentalmente uma aparência não procurada” (1969, p. 144). Na fase seguinte, o *realismo falhado*, Luquet explica que a criança, superando a fase anterior, quer ser realista, mas fracassa por não ainda não saber “dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria” (1969, p.147). No *realismo intelectual*, as crianças superam as dificuldades anteriores e o desenho, agora realista, traz características detalhadas dos objetos reais, tudo aquilo que a criança sabe sobre ele, incluindo o que não está visível. Por fim, a criança chega na *narração gráfica* (ou *realismo visual*), fase na qual há perspectiva no desenho e a criança pode narrar uma história através das imagens. Iavelberg (2013, p. 39) ressalta que “a tese de Luquet, brilhante para a época, não considera, como nós, hoje, que a compreensão que a criança tem sobre o desenho está ligada ao sistema de significação da linguagem e sua construção cultural”.

Seguindo nosso estudo sobre os pesquisadores do desenho, encontramos no site <http://rhodakellogg.com><sup>61</sup> (em língua inglesa), a informação de que Rhoda Kellogg analisou vários milhares de desenhos de crianças de 2 a 6 anos de todas as partes

---

<sup>61</sup> O site é de uma instituição que está angariando recursos para organizar a pesquisa e produção de Rhoda Kellogg.



do mundo. Segundo a apresentação do site, a tese de Kellogg foi a de que padrões universais e estágios de desenvolvimento podem ser encontrados no estudo da arte infantil.

Apesar do trabalho de Kellogg ser bastante citado nas pesquisas sobre o desenho, tivemos dificuldade em acessar seus escritos originais. Só encontramos disponível para a venda livros em língua inglesa (que não dominamos) e alguns poucos materiais de estudantes em língua espanhola. Tivemos o compromisso de analisar os originais de todos os autores que estamos brevemente discutindo para não sermos levados a conclusões que não partissem de nossas análises. Por este motivo, as bases para a discussão sobre o trabalho de Kellogg vieram dos estudos de Lavelberg (2013); Silva (2002) e Martins, Picosque, Guerra (1998).

Os padrões básicos encontrados por Kellogg, vinte no total, segundo Silva (2002), apontavam para um desenho que se desenvolvia universalmente e que não deveria sofrer influência do adulto. Segundo Lavelberg (2013, p. 49), para Kellogg, “o desenho se transforma porque uma estrutura linear conduz a outra, uma vez que o sistema linear é visualmente lógico [...]. A criança aprende a desenhar por si, quando livre da interferência dos outros”. Lavelberg (1995, p. 7), no entanto, nos apresenta uma outra possibilidade de compreensão sobre o fato de haver traços semelhantes entre as crianças de lugares diferentes:

Observamos que a criança não faz réplicas de modelos de desenho do meio e sim assimila-os aos seus esquemas para deles fazer uso criador. Esse fato justifica a existência de algumas semelhanças encontradas entre os desenhos infantis de cultura distintas [...]. Os meios de comunicação também aceleram as trocas imagéticas entre povos distintos, aproximando seus repertórios.

Para Lavelberg (1995), acreditar na espontaneidade da criação explica porque muitos adultos mantêm níveis de traços do desenho infantil. Não foi lhes oportunizado avançar no desenvolvimento dessa linguagem. A prática da cópia de modelo também não ajuda porque gera os desenhos estereotipados. As observações das crianças sobre sua produção, dos colegas e de artistas variados cria oportunidades de conflitos e transformações das ideias. A interação com o conhecimento social acumulado é condição para a ampliação das possibilidades expressivas da criança.

Kellogg chegou à conclusão que todo desenho futuro da criança parte dos rabiscos iniciais, que ela chamou de diagramas básicos, de onde emergem as formas

circulares, quadrangulares, triangulares, irregulares, a cruz e o xis. Da combinação dessas formas, surgem os sóis, as mandalas e os radiais, gênese da figuração humana. Para a autora, o contexto social até pode influenciar a produção infantil, mas se trata apenas de uma possibilidade, pois a criança segue um processo evolutivo visualmente lógico de etapas lineares. O desenho da criança de 2 a 5 anos foi assim estruturado: padrão, figuras, desenho e expressão pictórica. A fim de organizar a compreensão desse processo, Kellogg estruturou uma mandala<sup>62</sup> de como os rabiscos das crianças evoluem:

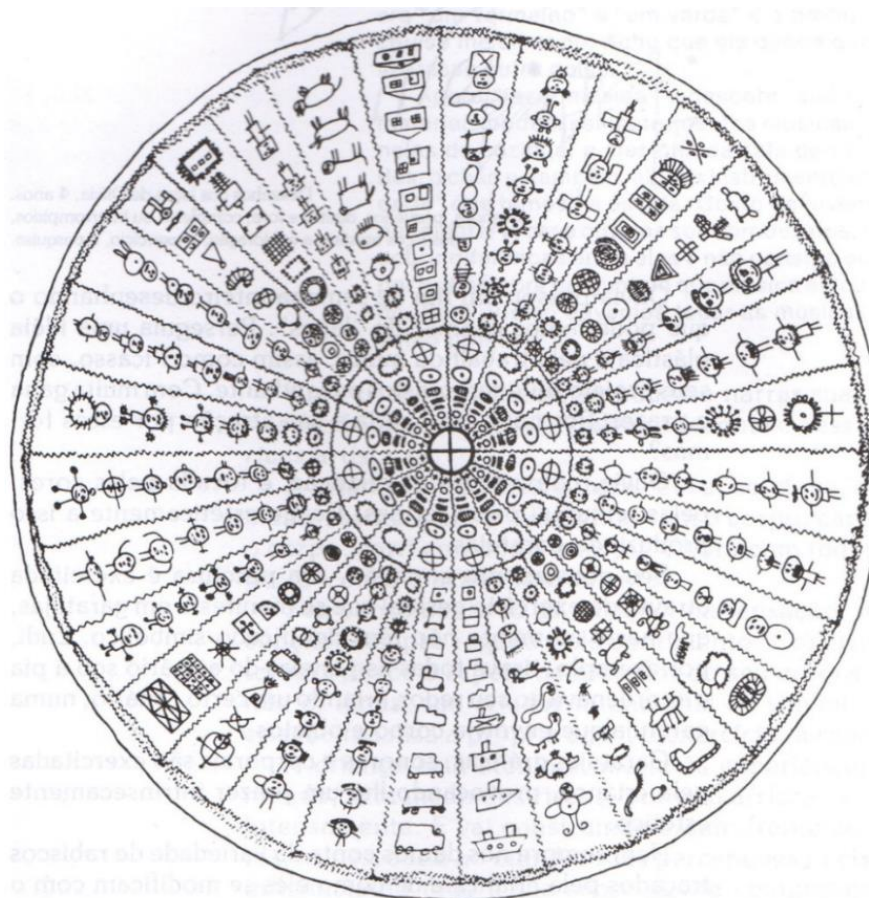


Imagem 1 - A mandala de Rhoda Kellogg

Segundo Mèredieu (2006), o estudo do desenho infantil não consegue ser extenso longitudinalmente porque as formas de registro das marcas das crianças são efêmeras, como a areia. Isso se explica pela impossibilidade de uso do papel e lápis, materiais raros e caros até o início do século XX. A mudança na forma de produção tornou o papel e o lápis mais acessíveis, modificando as formas de desenhar das

<sup>62</sup> Disponível em Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 98).

crianças. Segundo ela, com a entrada de papel e lápis na escola, registrou-se uma forma muito peculiar de grafismo infantil, o que chamou especial atenção para análises sob a ótica da psicologia e psicanálise, mas sempre apresentando resultados parciais e fragmentados.

Mèredieu critica a compreensão de Luquet, afirmando que ele não explica como nasce a representação figurativa e a passagem de um estágio para o outro. Segundo ela, Luquet também desconsiderou os rabiscos iniciais (ao que ela dedica uma longa discussão) e defendia que o desenho deveria evoluir para uma representação identificável da realidade, valorizando apenas o percurso e considerando a próxima etapa mais importante que as anteriores. Ela questiona se o interesse em definir etapas não seria para valorizar o objetivo final, que seria o desenho representativo. “Não poderia operar uma inversão e considerar a evolução do grafismo não como uma caminhada para uma figuração adequada do real, mas como uma *desgestualização* progressiva?” (MÈREDIEU, 2006, p. 23, grifo da autora). Ela ainda acrescenta que:

Um autor como Luquet – cuja contribuição ao campo que interessa é inegável – continua sendo tributário desse preconceito ao nível de vocabulário, quando fala, por exemplo, de “realismo fracassado” ou de “realismo fortuito” a propósito da criança, quando atribui a aparente confusão do desenho infantil a uma falta de atenção, enfim e, sobretudo quando vê no desenho infantil uma série de etapas que deve preparar a visão adulta. (2006, p. 3, grifos da autora).

Mèredieu explica o grafismo das crianças a partir dos estudos de Arno Stern, que constituiu uma “verdadeira gramática dos signos básicos do desenho, gramática “gerativa” que permite compreender como uma criança passa de uma figura para a outra” (2006, p. 15, grifo da autora) e da evolução do espaço apresentado por Piaget e Inhelder, que distinguiu três fases: incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual. Para ela, o desenho da criança é expressivo e conforme o adulto e a escola impõem-lhe uma significação, torna-se comunicativo, o que reduz os esquemas próprios das marcas das crianças.

Mèredieu afirma que “a escola castra a criança de uma parte de si mesma” (2006, p. 103) e contribui para o empobrecimento da expressão, especialmente quando valoriza alguns tipos de grafismos considerado desejáveis, quando define repertórios, classifica as produções ou as subordina a instrumento de disciplinas curriculares. Critica os ateliês e reforça “que se deve reduzir ao máximo as intervenções do adulto” (2006, p. 104).

A autora problematizou a questão cultura e sua influência sobre o desenho da criança. Defendeu que não deveríamos usar a produção europeia como modelo para julgar o desenho de crianças de outras partes do mundo, rotulando-os como produções gráficas mais pobres. Afirmou que os sociólogos e psicólogos valorizavam muito a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança e admitiu que eles poderiam ter razão, mas não aprofunda a discussão, apenas relatando rapidamente, no final do livro, que a criança testemunha sua época e que em situações de povos “oprimidos, explorados ou que se defrontam com uma guerra, as crianças, frequentemente misturam com os massacres e com as cenas de guerra os elementos que fazem parte de seu vocabulário habitual: sol, flores, casas...” (2006, p. 113-114).

Arno Stern (s.d.), apontado por Mèredieu como alguém que fez uma leitura mais coerente do processo criativo da criança, defendia que a evolução normal da expressão da criança deveria estar livre de duas espécies de erros: o primeiro era considerar a arte infantil ingênua e fantasiosa, distante da arte séria dos adultos, e o segundo, conduzir a criança a um aperfeiçoamento para que seu desenho se pareça com o do adulto, deturpando sua expressão natural. Para ele:

A criação artística da criança, tendo por fim dar forma a sensações e sentimentos, não tem lugar para a influência adulta; a expressão é o fruto de uma prática, de um exercício repetido e regular. Ter-me-ia explicado muito mal se, tendo admitido as minhas razões, os pais ou educadores reconhecessem – apesar da expressão – a necessidade do ensino do desenho. (s.d., p. 15).

Stern é enfático em todo o texto sobre o quanto a influência do adulto é prejudicial ao desenvolvimento da criança. Afirmar que a linguagem plástica é uma tendência natural e que não deveria se basear em conhecimentos estéticos do educador, para que a criança não seja induzida a nenhuma forma de estética adulta. Ele discute que “a criança adquire facilmente os seus meios de expressão, e, logo que os adquire, emprega-os para traduzir a sua visão da melhor maneira e não a visão do adulto” (s.d., p. 28). Para ele, a origem das imagens das crianças advém do seu desejo de explorar e de se apropriar do mundo e que por intermédio do desenho, a criança encontra uma forma de equilibrar o seu desenvolvimento psíquico.

A arte prefigurativa é, para Stern, a forma pela qual a criança inicia seu processo de criação (certamente um ponto que chamou a atenção de Mèredieu). “A arte não começa com a representação de um assunto” (s.d., p. 33). O interesse pelas

garatujas infantis levou Stern a decompor suas características: forma e tamanho das manchas, densidade de aposição, colorido e estruturação do espaço de organização do quadro. Seguindo a compreensão do desenvolvimento das fases, assegurou que precisamos do conjunto de produção da criança para entendermos sua evolução. “Cada quadro ou desenho é uma etapa” (s.d., p. 37).

O desejo da criança pela figuração se apresenta na evolução dos traços do desenho. No entanto, Stern ressalva que essa “evolução está na intensificação e não da aquisição de noções, [...] por isso é tão importante que a criança mantenha a via artística intacta” (s.d., p. 61). Ele admite que sempre haverá, nem que seja mínima, influência do adulto. Assim, orienta que o professor deve proteger a integridade infantil. “A criança deve sentir a participação do educador como uma luz difusa, mas não como um projector a ela apontado. E, contudo, pela sua presença discreta (mas não passiva), pelas condições de trabalho criadas, o adulto deve estar consciente de desencadear a expressão” (s.d., p. 81).

Lowenfeld, assim como Stern, condenava a influência do adulto sobre a expressão infantil. Sua primeira orientação para os pais foi: “A maior contribuição do ambiente familiar a favor da arte infantil consiste em não interferir no desenvolvimento natural das crianças” (LOWENFELD, 1976, p. 21). Para ele, as crianças que não sofriam a inibição ocasionada pela interferência dos adultos podiam criar e se expressar livremente e de forma original. Quando uma criança solicita ajuda e o adulto oferece, mostrando como fazer algum desenho, tira-lhe o espaço da expressão, oferecendo modelos que a criança jamais será capaz de seguir. Qualquer correção ao trabalho da criança, enquanto ela está satisfeita, irá inibi-la. Segundo ele, o processo para a criança é mais importante que o produto e que ao finalizar o trabalho, este deixa de ser importante para ela, por isso não há razão para expor o que a criança faz. Isso pode desviar sua atenção e tirar o foco no processo, já que ela pode começar a se preocupar com o produto e pode deixar de criar pelo receio de fazer algo que não fique bom o suficiente para ser exposto.

A orientação de Lowenfeld para ampliar a expressão da criança era estimular experiências sensoriais. “Num ambiente assim orientado, a criança não necessitará de outros motivos adicionais, pois sua arte brotará de suas experiências diárias” (1976, p. 42). Lowenfeld criticava os cadernos de colorir com desenhos prontos pois limitavam a expressão individual. Para ele, esses desenhos figurativos eram os

maiores influenciadores da criança afirmar não saber desenhar<sup>63</sup>. “Os livros para colorir são perniciosos à expressão criadora da criança” (LEWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 68).

Wilson e Wilson (2008), críticos de Lowenfeld e da ideia de que se deve privar a criança de influências de adultos e outras crianças, apresentam uma discussão que defende o papel da cultura na produção gráfica infantil. Estudiosos do desenho e da forma como a criança registra sua linguagem gráfica, defendem que o tempo histórico modifica as formas de desenhar. Eles questionam (2008, p. 60, grifos dos autores):

Como podemos deixar de ver a forte influência da ilustração e da fotografia no desenho da criança? Talvez a crença de quase um século, de que a arte das crianças se desenvolve naturalmente, conduza a práticas que suprimam – pelo menos nas aulas de arte – as influências adultas mais óbvias, ao mesmo tempo em que sutilmente “motivam” as crianças a produzir as concepções adultas de como a arte infantil deveria ser.

De uma maneira geral, os pesquisadores discutidos compreendiam o desenho por uma via biologicista, que além de defender que o desenvolvimento se dava de forma linear, desconsiderando a cultura e o meio social onde as crianças vivem, defendiam também que as crianças precisavam estar livres da influência dos adultos ou que a participação de outras pessoas era secundária, porque por mais que houvesse um processo de imitação dos adultos, as crianças poderiam, sozinhas, realizar seus traços conforme seu amadurecimento.

Não vimos nas falas das professoras do CMEI Criar a defesa de uma evolução por etapas, mas havia uma grande preocupação, inicialmente, que os desenhos fossem figurativos. O objetivo das professoras era que os desenhos das crianças fossem compreensíveis, especialmente para a família que receberia o desenho pronto em casa. Elas se preocupavam se estas pessoas incentivariam as produções das crianças ou se, por falta de sensibilidade ao processo da criação infantil, as tolheriam. Quando as professoras falavam sobre releitura, na verdade, estavam falando de cópias o mais próximo da obra modelo (questão que debateremos mais adiante). A professora Regina (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017) assim relatou:

---

<sup>63</sup> Concordamos com essa crítica feita por Lowenfeld sobre os desenhos prontos para colorir. Eles ainda são muitos presentes nas turmas de pré-escola. Na maioria das vezes, encontramos mais cópias de desenhos prontos para as crianças colorirem que desenhos autorais.

Eu fico angustiada quando eu faço uma atividade de releitura com as minhas crianças com aquelas que não conseguem fazer. Vou ser sincera. Às vezes, eu evito. Porque tem muitas crianças que falam eu não sei fazer. A gente pede para fazer uma releitura daquela obra, mas tem umas que não conseguem. Quando tem que classificar desenho para tal lugar, eu faço, porque tem que mandar, mas eu não gosto de fazer. A criança entra em contato com o desenho bem antes de entrar na escola, mas em casa, o desenho das crianças não é valorizado.

Essa era a justificativa para escreverem uma *legenda* no desenho para que, assim, a família soubesse do que se tratava. Questionamos: Se o desenho é linguagem, ele precisa de legenda? como indagou Ostetto (2011). “É exatamente isso que tu me perguntaste e eu fiquei pensando. Eu sempre faço isso. Acabei de fazer aqui” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 12/06/2017). “Foi nos ensinado assim” (PROFESSORA CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 12/06/2017). Era comum vermos palavras escritas pelas professoras sobre o que as crianças haviam desenhado, especialmente quando este desenho não estava figurativo e passível de relação direta com o objeto representado.

Percebemos também que a veia de expressão natural era uma marca forte no diálogo entre elas e as crianças, não tanto pela negação de modelos, mas pela confiança de que as crianças iriam desabrochar seu potencial criativo se recorressem a sua imaginação. Essa crença na livre expressão levava as professoras a estimular um caminho que se desdobrasse no ato criativo infantil, realizado pela crianças e aquilo que ela conseguia imaginar. As professoras assumiam junto com as crianças, em muitos momentos, não saber desenhar, numa tentativa de estimular as crianças a se expressarem da forma como sabiam.

Eles dizem: professora, eu não sei desenhar. Aí eu falei assim: você não sabe desenhar? Então desenha o que vem na sua imaginação. Como você acha que deve ser uma árvore? Como deve ser um porquinho, como deve ser um coelhinho? Desenha do jeito que você está imaginando na sua cabeça. (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 12/06/2017).

Na perspectiva teórica que assumimos, defendemos que a criança precisa de liberdade, mas ela não avança sem o outro; sem conhecer que há diferentes suportes, marcadores e posição de corpo; sem conhecer aquilo que já foi historicamente produzido sobre seu objeto de interesse; sem conhecer que existem técnicas e materiais diferenciados; sem compreender que há muitas formas de registros gráficos.

Para isso, a organização do ambiente pedagógico precisa dar conta desses acessos, oferecendo à criança esses saberes.

Quando Freinet (1977) propôs o método natural da aprendizagem do desenho, sua preocupação era, assim como na escrita e na leitura, propor um caminho sem imposições no qual as crianças pudessem ser livres e aprender pela experiência, superando a ideia de gênio criador. Por isso, criticava a imposição de modelos e regras para o desenho, defendendo que as crianças precisavam aprender a desenhar, desenhando. Freinet afirma que é necessário integrar as diversas formas de expressão infantil num processo vivo e de crescimento. Segundo ele, “nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizados pela espécie humana” (1977, p. 35).

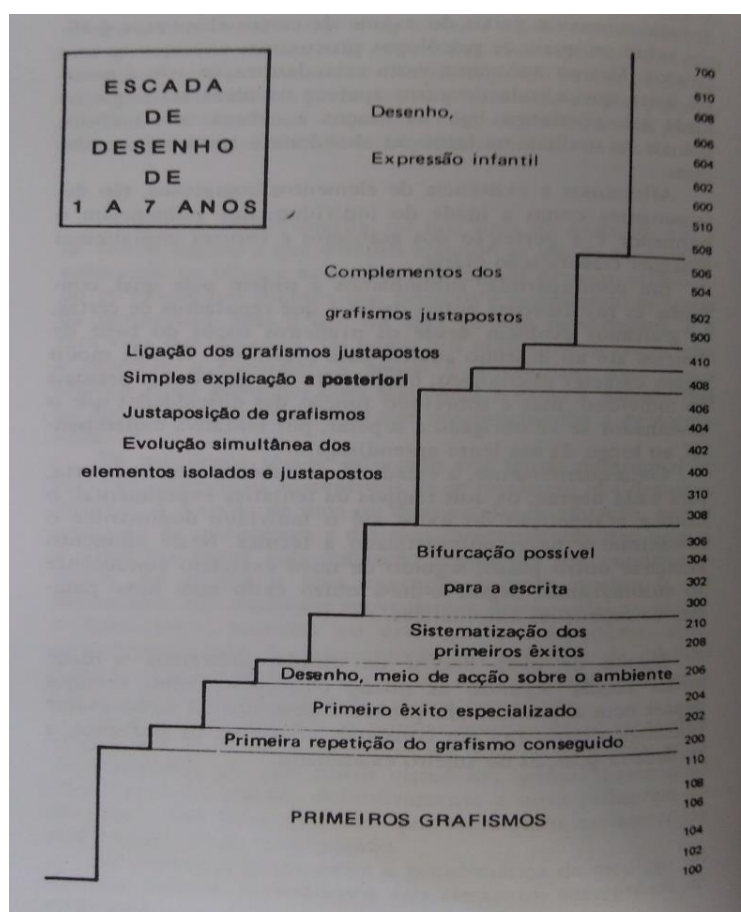


Imagem 2 - Organização da escada de desenho de Freinet  
Os números na lateral direita equivalem à idade das crianças<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Disponível em Freinet (1977, p. 96).



Apesar de defender a livre expressão, Freinet também compreendia o desenho como um processo evolutivo, explicado através da sua *Escada de desenho de 1 a 7 anos*, a partir da qual discutia o tempo que as crianças levariam para ascender a escala do primeiro grafismo ao desenho como expressão infantil. “Enquanto não dominar a marcha, a criança só pensará em dominar o equilíbrio. Uma vez senhora desse equilíbrio, poderá então partir para novas experiências” (1977, p. 35). Os degraus eram regidos pelos princípios da repetição e do êxito.

Observamos nesses estudos que os adultos estão, na maioria das vezes, interessados pelo produto, pelo desenho pronto. Para as crianças, o produto tem seu valor, especialmente quando elas já planejam o desenho. Mas quando falamos de desenvolvimento psíquico, o processo é o grande responsável pelas mudanças desencadeadas pelo ato de desenhar. Nele residem as possibilidades de desenvolvimento das capacidades relacionadas à expressão, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória.

Enquanto as crianças entram em atividade e (re)produzem, acontece o movimento da apropriação dos objetos da cultura, a assimilação do que foi produzido historicamente, trazendo-os para si, tornando-os seus. A reprodução aqui é vista como produzir de novo (não se trata de cópia), como um sujeito que se objetiva através das apropriações mediadas pelos signos organizados pelo seu parceiro mais experiente – neste caso, os professores. Durante o processo, a criança reelabora sua percepção a partir de suas vivências, produzindo cultura.

Mas houve também quem pensasse o desenho como possibilidade de expressão e compreensão do mundo. Loris Malaguzzi foi um deles. A reconstrução da cidade de Reggio Emilia no pós-guerra contou com uma comunidade envolvida e com as ideias de um professor, que via nas cem linguagens, o caminho da emancipação e do conhecimento, organizando o processo através de projetos, que surgiam da investigação e inventividade das crianças. Nas escolas de Reggio Emilia, a figura de um/uma atelierista é parte da equipe escolar. As crianças podem usar, com muita liberdade, as linguagens gráficas de forma a registrar suas colocações e se expressar sobre o que estão pensando e pesquisando.

Tomar o processo como centralidade implica, por parte dos professores, uma postura de parceria com a criança que produz. Estar com elas enquanto realizam o desenho permite a produção daquilo que, em Reggio Emilia, é conhecido como

*documentação* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). O trabalho com projetos e artes visuais é referência na experiência italiana.

Desde cedo, os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para a pesquisa e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre na escola, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 27).

Quando Lilian Katz (2016) escreve *O que podemos aprender em Reggio Emilia?* ao acompanhar o trabalho com projetos e artes visuais para crianças pré-escolares dos 3 aos 6 anos, destaca que uma das observações mais interessantes na experiência de Reggio Emilia são as possibilidades de usos das linguagens gráficas. Com elas, as crianças podem “comunicar as informações adquiridas e as ideias exploradas no trabalho em projetos” (KATZ, 2016, p. 38). Os registros feitos pelas crianças sobre o projeto *O que acontece no supermercado* trazem, além dos registros gráficos, as falas das crianças anotadas pelas professoras sobre o que foi observado e vivido. Katz afirma que “os desenhos significam pouco sem a documentação feita pelos professores. Gravados, os comentários e discussões das crianças oferecem aos professores um conhecimento sobre seus níveis de entendimento e seus enganos de percepção sobre os fenômenos cotidianos” (2016, p. 40).

A autora ainda chama a atenção para o uso de temas “tão mundano[s] quanto o supermercado local” (Idem, p. 42) e explica que trabalhar com questões conhecidas das crianças pode ser significativo e interessante porque elas têm sobre o que falar e não dependem exclusivamente do professor para acessar informações. Assim, “podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas informações por meio da representação visual” (Idem, p. 44), pois a criança está muito engajada em conhecer o mundo a sua volta e as diversas relações sociais que o compõem.

Os registros são lidos e relidos por crianças e professores. Eles são usados como referência, como recursos para a confecção de outros materiais, como murais em grupo, esculturas, pintura e ainda, como “base para o planejamento das próximas etapas de exploração do tópico” (Idem, p. 44). Os ateliês em Reggio Emilia são parte da estrutura escolar.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a obra *Imaginação e criação na infância*, um importante estudo de Vigotski (2009). Nele, além da discussão sobre imaginação e ato criador, Vigotski discutiu literatura, teatro e desenho, apresentando este último como um tipo predominante de criação na infância. No entanto, as análises feitas por Vigotski neste momento, muito mais próximas de uma visão maturacionista, são por ele mesmo superadas em escritos posteriores, fundamentado na teoria histórico-cultural por ele desenvolvida. É com base nela que defendemos que a imersão da criança na cultura modifica as formas de criação do desenho.

Vigotski inicia o texto analisando o trabalho de Luquet e, durante a explanação, apresenta vários outros pesquisadores, como Kerschensteiner, Ricci, Sully, Bühler, Bakuchinski, Sakulina, Labunskaja e Pestel, característica sempre presente nas obras de Vigotski: debruçar-se sobre o que já foi produzido sobre o objeto de seu interesse. Nesta análise, Vigotski ignorou a fase das garatujas e rabiscos e apresenta o desenho em estágios.

No primeiro deles, chamado de *estágio de esquemas*, a criança faz representações esquemáticas do objeto, ainda distantes de sua representação real. O estágio seguinte foi chamado de *surgimento do sentimento da forma e da linha*, pois nele, a criança começa a sentir necessidade de ampliar os detalhes do desenho, aproximando-se mais do real. No terceiro estágio, da *representação verossímil*, o esquema desaparece e o desenho passa a ter aparência de silhueta ou contorno. Até aqui, o desenvolvimento do desenho parece ocorrer naturalmente. Somente neste momento (passagem do terceiro para o quarto estágio), Vigotski cita Kerschensteiner para afirmar que a criança não avança para o último estágio por forças próprias, sem a ajuda do ensino. Somente aqui a presença do outro e o papel do ensino é considerado para que se chegue no último estágio, chamado de *representação plástica*, no qual surge a perspectiva, a luz e a sombra.

Em textos posteriores que demarcam a construção de uma psicologia de fundamentação histórico-cultural, Vigotski discute o desenho numa perspectiva não mais etapista. Ele trata das garatujas, ignoradas nesse primeiro momento, explica a necessidade do desenho como parte da pré-história da escrita e como o desenho se constitui signo e uma linguagem da criança. Sobre essas bases da teoria Histórico-Cultural sustentamos nossas discussões e as análises realizadas na pesquisa.

A única evolução que defendemos é aquela “determinada pelo curso de toda a história de produção social”, como afirmou Lukács (2012, p. 12). Na orientação

marxista, a função criadora só é possível através do trabalho. É nele que o homem constitui a si mesmo. A natureza social e histórica do ser humano é desenvolvida na apropriação dos objetos da cultura. Porque a nova geração precisa se apropriar desses objetos, aprendendo seus usos de acordo com a função social de cada um, a presença de pessoas mais experientes é condição imprescindível para que esta apropriação se efetive e a cultura seja mediada. Como afirma Leontiev (2004, p. 273), “as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos”.

A seguir, caminhando nessa orientação, discutiremos como o desenho constitui base para a aquisição da linguagem escrita, conhecimento, em nossa visão, extremamente necessário na defesa de uma educação infantil que garanta espaço, tempo e materiais para a realização de atividades plásticas e brincadeira. Somente uma sólida formação teórica pode fomentar mudanças em práticas cristalizadas em muitos espaços de educação infantil do país, como a negação do tempo da brincadeira em função de tarefas de copiar letras e números e/ou a negação de atividades plásticas para garantir a limpeza e a ordem.

### 3.2 SOB O OLHAR DA THC: O DESENHO NA PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

Nossa pesquisa propôs a investigação sobre uma prática extremamente comum nas escolas da infância: o desenho. No entanto, apesar de pertencer à cultura infantil e de ser facilmente encontrado nos espaços institucionais das creches e pré-escolas, há uma ausência de leituras e discussão na formação de professores acerca desse objeto. Disso resultam práticas pouco desafiadoras e sem objetivos pensados previamente no planejamento de atividade que incluam o desenho. Em lugar de ampliar a compreensão sobre as especificidades da infância, importamos, cada vez mais cedo, tarefas do ensino fundamental para que a alfabetização ocorra precocemente. Já na pré-escola, é comum ouvirmos a sentença *eu não sei desenhar*, afirmada tanto por crianças como por adultos.

A defesa da brincadeira de papéis e atividades plásticas como o desenho, pintura e modelagem, além da música e da dança, é a defesa da expressão da criança pequena na educação infantil. Estas atividades, muitas vezes substituídas por tarefas para cobrir e escrever letras e sílabas, são bases constituintes de formas complexas de comunicação, como a escrita (MELLO, 2006). Se compreendemos a importância

dessas atividades expressivas para o desenvolvimento da criança, elas estarão mais presentes nos espaços educativos e a elas serão dedicados tempo, espaço e materiais adequados para a sua realização.

A constituição de uma criança leitora e produtora de textos é, nos documentos oficiais, o grande desafio da educação. Em nossa percepção, uma das maiores preocupações dos adultos que enviam crianças à escola é o domínio da leitura e da escrita, fator crucial para a continuidade dos anos escolares e para a participação cidadã em uma sociedade letrada. Desde a educação infantil, temos a incumbência de “favorecer a imersão da criança nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por ela de vários gêneros e formas de expressão” (Art. 9º, II, Resolução nº 5, 2009).

No entanto, a reflexão sobre diferentes linguagens na educação infantil e no ensino fundamental se dá em espaços de compreensão distintos. Enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) trazem como eixo do currículo as interações e a brincadeira, garantindo experiências que possibilitem às crianças diversas vivências promotoras da expressão, estas contrastam com a avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, instrumento proposto pelo Ministério da Educação desde 2008 para que o(a) professor(a) do 2º ano do ensino fundamental identifique onde está a criança em seu processo de leitura e escrita.

Na Provinha, ao contrário do proposto na educação infantil, em que as crianças devem, desde a creche, apreciar e interagir com a linguagem oral e escrita e conviver com diferentes suportes e gêneros textuais, é requisitado da criança que identifique e escreva letras, sílabas e palavras com sílabas canônicas. Para Vygotski (2000, p. 183), “a criança é ensinada a traçar as letras e formar palavras com elas, porém, não lhes ensinam a linguagem escrita, [...] e por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais. O ensino do mecanismo da escrita prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo”.

É certo que se trata de dois momentos distintos da escolarização da criança. Entretanto, para muitos, o sucesso no segundo ano do ensino fundamental é buscado desde a educação infantil, muitas vezes com a proposição de treinos de escrita com letras e sílabas, que tomam a maior parte do tempo das crianças, em detrimento do desenvolvimento de outras linguagens.


As orientações do MEC para professores de educação infantil e professores dos anos iniciais do ensino fundamental é, no mínimo, contraditória. Na educação infantil, temos de trabalhar “experiências narrativas, de apreciação e interação com a

linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, conforme Art. 9º, III, das Resolução nº 5. Já no ensino fundamental, vemos a orientação de um trabalho que parta da identificação de letras isoladas, numa clara referência a métodos sintéticos de alfabetização (GONTIJO, 2007, 2008; CARVALHO, 2004, 2012), que não veem a criança capaz de entender textos, mas que consideram a menor parte deles: a letra. Eis um exemplo de questão da Provinha Brasil:

PROVINHA  
BRASIL 2016

LEITURA  
CADERNO DO ALUNO  
2016 • TESTE 1

**Questão 1**



☐ Z  
☐ V  
☐ J  
☐ F

Imagem 3 - Provinha Brasil  
Caderno do aluno – leitura, teste 1, 2016.<sup>65</sup>

É necessário um debate mais aprofundado e um diálogo entre as etapas da escolarização. Professores de educação infantil sofrem com um discurso segundo o qual as crianças não saem preparadas para enfrentar os desafios da alfabetização no ensino fundamental e por falta de orientações mais claras sobre o papel da educação infantil, acabam por reproduzir tarefas de mecanização da escrita de letras e números,

<sup>65</sup> Comando da questão: Veja a figura. Marque um X no quadradinho em que aparece a letra inicial do nome do animal. O comando é lido pelo professor/aplicador, no máximo, duas vezes Disponível em [portal.inep.gov.br/provinha-brasil](http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil).

cópias de palavras e repetição de pequenas frases na tentativa de atender essas cobranças.

Mas, como temos visto, Vigotski (2000) tecia críticas a essas tarefas enfadonhas e que não apresentam a escrita com a função que ela tem na vida em sociedade, impondo às crianças uma aprendizagem artificial de que elas não sentem necessidade, o que demanda muita energia de professores e frustração para as crianças, pois se elas não compreendem o motivo, a tarefa é vista como algo imposto e que é realizada porque há uma ordenação para tal<sup>66</sup>. “O ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever” (VYGOTSKI, 2000, p. 201, tradução nossa).



Fotografia 38 - Desenho e Escrita

Quando escrever faz parte da brincadeira. Desenho livre no pátio. Em 24/04/2017.

---

<sup>66</sup> Vigotski, no capítulo 7 do Obras III (2000), tece críticas ao sistema de Montessori. Nele, as crianças leem e escrevem por volta dos 4 anos, mas como um hábito motor e não como uma atividade cultural complexa.

As professoras do CMEI Criar sinalizaram, durante os encontros, preocupação acerca das tarefas de cobrir e repetir letras que era muito comum em outros CMEIs da vizinhança e que eram cobradas pelas escolas de ensino fundamental para onde vão os egressos do segundo período. Enquanto estávamos acompanhando as atividades desenvolvidas por elas, não vimos um trabalho com essa preocupação dominando o tempo das crianças. Havia tarefas com letras e números (como a preocupação de que elas saibam nominar e traçar as letras), mas de forma esporádica, especialmente no segundo período. Todas as tarefas eram com letra bastão. Antes de chegarmos no CMEI Criar, elas já se posicionavam por não trabalhar repetidamente com essa ênfase em traçar letras e número no papel, conforme relatou a professora Rosa (1º P, GRUPO DE ESTUDOS, 12/06/2017):

O exemplo é um pai de uma aluna que tirou ela de outra escola. Lutou, lutou por uma vaga aqui. Trouxe ela para cá porque na outra escola, a menina chorava todo dia. Quando ela chegou, trouxe o caderno de lá, com um monte de tarefinha de cobrir o A, de fazer o B, quase o alfabeto todo e letra cursiva já no primeiro período. A outra filha dele estudou aqui e agora está no primeiro ano. No primeiro encontro que tive com ele eu falei: Olha, eu acho que o senhor já sabe como a gente trabalha. O caderno da sua filha tem atividades e eu não trabalho assim. Ele disse: Não professora, eu sei. Foi por isso que eu quis tirar e trazer ela para cá.

As professoras se posicionam contra as tarefas mecânicas, mas ainda têm dificuldade de compreender o processo pelo qual a criança se apropria da linguagem escrita. A escrita é a linguagem mais abstrata que há. Exige tomada de consciência, antecipação mental e o domínio de “um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” (VYGOTSKI, 2000, p.184). O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo Vigotski, possui uma longa trajetória, altamente complexa, que se inicia muito antes da entrada da criança na escola. Luria (2014, p. 143) afirma que “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Para que a escrita se torne uma linguagem de cada criança, Vigotski explica que o gesto de apontar é a primeira forma de estabelecer comunicação mediada. A internalização desse ato se dá pelas necessidades atendidas cada vez que o bebê aponta algo e nós damos significado a esse gesto, tornando-se, aos poucos, a primeira forma de estabelecer comunicação intencional. Vygotski (2000) explica que o gesto tem um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem.



Inicialmente, o bebê estica os braços na direção do objeto porque quer pegá-lo e não alcança. Somente quando alguém interpreta esse movimento é que a situação muda radicalmente e o bebê começa a usar o gesto como uma indicação. “O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Vemos, portanto, que se modifica a função do próprio movimento: de ser dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, convertendo-se em um meio de relação” (VYGOTSKI, 2000, p. 149). O gesto, como primeiro signo visual, contém a futura escrita. Segundo Pino (2005, p. 146, grifos do autor):

O movimento da criança pré-verbal de apontar com o dedo (sinal) o objeto produz na mãe uma reação complementar, isso não é porque esse movimento desencadeie nela, de forma automática, um movimento complementar, mas porque ele *significa algo* para ela, a qual o *interpreta* dentro de uma pauta de padrões culturais como indicador do desejo da criança. [...] O movimento do bebê funciona como um indutor no Outro (como a mãe) de um processo de significação que lhe permite descobrir a relação que pode existir entre o sinal (movimento de apontar) e o objeto sinalizado. Ao atribuir-lhe uma significação, o Outro transforma o *sinal* em *signo*.

A relação que vai se construindo entre o gesto e o signo pode ser vista na relação entre as garatujas e o desenho da criança. Vigotski esclarece que “como vimos em várias ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto” (VYGOTSKI, 2000, p. 186, tradução nossa). Segundo Silva, “as garatujas iniciais das crianças são apenas gestos e é o adulto que as interpreta e significa através da palavra. A criança passa a nomear seus traços porque isto lhe foi mostrado e valorizado” (2002, p. 25).

Quando a criança iniciava seus primeiros desenhos nos experimentos e observações, Vigotski afirmou que era possível perceber, com certa frequência, a intenção daquilo que se desejava desenhar através do gesto e do movimento das mãos. Além disso, o desenho era acompanhado pela fala da criança, que mudava de posição ao longo do desenvolvimento dessa forma de expressão: inicialmente, ela acompanhava o desenho; posteriormente, ela o antecedia, demonstrando que já era possível à criança antecipar mentalmente o que desejava expressar. Por conta dessas características, que permitem o desenvolvimento da função simbólica da consciência, o autor afirma ser o desenho uma etapa prévia da linguagem escrita. Ele o considera um relato gráfico, uma linguagem e não apenas uma representação.

Quando a criança começa a desenhar, o gesto ainda é muito presente e é função acessória do desenho. A criança gesticula enquanto desenha, a fim de explicar suas ideias. Para a criança, o desenho é uma etapa anterior à escrita, que se inicia quando sua linguagem verbal-oral progrediu e se tornou habitual. Vygotski (2001, p. 192) afirma que “por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”. Ele argumenta que, para evoluir para a escrita, a criança precisa entender que não é possível desenhar apenas as coisas, mas também a linguagem; é possível desenhar as palavras.

A partir da evolução do gesto e do desenho, o desenvolvimento da linguagem escrita passa ainda pela brincadeira, especialmente pelo jogo de papéis. Na brincadeira, a criança imita externamente, representa, usa a fala para substituir a ação e dialoga. Facilmente, um objeto é usado para substituir outro. A função simbólica desenvolvida durante a brincadeira é essencial para a compreensão da escrita em situações reais. “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos” (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

O gesto também compõe a brincadeira, pois é ele que dá ao objeto a função de signo. Quando a criança toma uma garrafa, enrola em uma toalhinha e embala no colo, é o gesto que confere sentido ao objeto usado na representação na brincadeira. Vygotski (2000, p. 191) explica que é através dos gestos indicativos que o brinquedo adquire significado. “A representação simbólica na brincadeira e em um estágio mais inicial é, em essência, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita”.

O caminho da pré-história da escrita da criança passa pelo gesto, pelo desenho e pela brincadeira de papéis. São estas atividades que proporcionam as bases necessárias para a apropriação da escrita em sua função simbólica. Ao lado delas, está a própria escrita, que deve ser apresentada às crianças em sua função social<sup>67</sup>. É esse conjunto de atividades que fomentará uma escrita com sentido para a criança. O gesto, desenho e a brincadeira de papéis permitem que a criança aprenda a significar, capacitando-a a entender a complexa função de representação da escrita em relação à fala e ao pensamento. Logo, o desenho tem um papel vital para que as

---

<sup>67</sup> Para aprofundar a leitura, sugerimos a dissertação *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural*, de Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (2015).

crianças se tornem efetivamente leitoras e escritoras nas futuras classes de alfabetização do ensino fundamental.

Assim, no lugar de colocarmos as crianças para copiar letras isoladas da lousa ou copiar em folhas o alfabeto para que elas repitam o traçado das letras, é importante que organizemos o ambiente pedagógico para que as crianças tenham acesso às manifestações artísticas mais variadas, oferecendo uma rica construção de repertórios para o desenho e a brincadeira. Se as atividades plásticas e a brincadeira de papéis ocuparem o tempo das crianças na escola, elas terão as condições necessárias para se apropriar da linguagem escrita.

Não trabalhamos com a perspectiva de preparação das crianças para o ensino fundamental. Trabalhamos com os desafios de fomentar o desenvolvimento das crianças no presente, garantindo as condições de apropriação dos elementos da cultura para que a criança se humanize nesse processo. Mas entender o papel do desenho no desenvolvimento psíquico da criança muda a perspectiva de trabalho com essa linguagem. Sabedores da importância do desenho na formação da criança, não o relegaremos à condição de tarefa secundária, oferecida quando não há mais o que fazer.

Entender esse processo nos liberta das tarefas de cobrir e traçar letras porque nos diz, com clareza, qual o conhecimento necessário para a apropriação da escrita que capacita a criança se objetivar a partir dela. Ampliar as diversas linguagens é o que fomentará a base de formação da criança que lê, escreve com sentido, que usa a escrita em situações reais e tem o que dizer. Entendermos as especificidades do desenvolvimento, as possibilidades de atividade e como propô-las às crianças é emancipador e revolucionário no trabalho como professoras da infância.

### 3.3 SOB O OLHAR DA THC: O DESENHO COMO SIGNO

Nossa discussão parte da lei genética geral do desenvolvimento cultural formulada por Vigotski (2000) ao discutir a gênese das funções psíquicas superiores. Segundo ele, funções psicológicas superiores se manifestam duas vezes no processo de desenvolvimento humano: primeiramente, de forma intersíquica, para posteriormente, se tornarem intrapsíquicas. Primeiro são sociais, para depois, tornarem-se pessoais. “Toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no

início entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (2000, p. 150).

Todas as funções psíquicas superiores se desenvolvem nas relações da vida coletiva para depois, aparecerem na própria conduta da criança. A maneira como as pessoas se relacionam com a criança tem direta relação com o como a criança se relaciona consigo mesma. “Passamos a ser nós mesmos através dos outros”, assegura Vygotski (2000, p. 149). Isso nos diz da importância das relações nas quais a criança está inserida, de como os adultos que a cercam criam as condições de desenvolvimento e de como a linguagem assume a função central nas relações sociais e na conduta cultural da criança. A fonte de desenvolvimento da atividade da criança é o entorno social e as relações concretas. “Por isso, o resultado fundamental da história de desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento” (VYGOTSKI, 2000, p. 150).

Pino (2005) assegura que todo aquele que se dedica ao estudo das obras de Vigotski perceberá que “a questão semiótica constitui uma espécie de núcleo central em torno do qual as ideias do autor tomam corpo e se integram de uma forma coerente”. O signo é, para Vigotski, o elemento que permite à criança apreender as formas de cultura e nela se relacionar e se desenvolver. “O signo, no princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma no meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 146).

Na obra *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*, Vygotski e Luria (2007) analisam as pesquisas sobre as semelhanças entre a inteligência prática de crianças e macacos antropóides. Segundo Bühler, os símios agem de forma tão similar às manifestações mais precoces da inteligência prática da criança que ele poderia chamar esta fase *de idade do chimpanzé*. Para Kohler, a inteligência prática dos macacos não tinha relação com o uso de símbolos. A grande diferença entre as crianças e os macacos antropóides é que, na espécie humana, as respostas apresentadas pelas crianças aos experimentos não estão disponíveis e prontas desde o princípio, mas são produzidas ao longo do processo histórico de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotski e Luria destacam que o que podemos aprender com os experimentos de Bühler é que as primeiras manifestações da inteligência prática da criança são independentes da fala (pré-verbal), constituindo, no plano genético, a primeira fase do

desenvolvimento do intelecto. “Assim que inclui a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação, a criança se transforma totalmente e supera as leis naturais anteriores, criando pela primeira vez, formas propriamente humanas de operação instrumental” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 22, tradução nossa). Segundo os autores, a fala não permite compreender apenas a estrutura da conduta da criança, mas também sua gênese, pois a fala no desenvolvimento infantil se torna o fator mais fundamental e decisivo. “Vigotski procura mostrar que o caráter humano da atividade não depende do uso de instrumentos, mas da transformação que a palavra opera nele” (PINO, 2005, p. 137).

Vygotski e Luria defendem que não se deve estudar a inteligência prática e a atividade simbólica separadamente. Se é possível observar esse movimento de forma separada nos animais, nas pessoas isso não ocorre, pois é a combinação desses sistemas que caracteriza o comportamento humano, “de modo que a atividade simbólica começa a desempenhar um papel organizacional específico, penetrando no processo de uso dos instrumentos e propiciando o surgimento de formas basicamente novas de comportamento” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 21, tradução nossa). Essas novas formas de conduta criam, progressivamente, o intelecto que, por sua vez, constitui a base do trabalho, forma especificamente humana de uso de instrumentos. “Através do trabalho, o homem se elevou, desprende-se de seu ser meramente natural, para se converter num ser natural humano; graças a ele, humanizou-se e elevou-se acima de si” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p. 189).

Os experimentos de Vigotski e Luria para investigar a origem das formas especificamente humanas de comportamento apontaram que, diante de desafios, as crianças não buscam resoluções apenas com o uso dos olhos e das mãos, mas fazem uso de modo imprescindível da fala, que é, neste momento, tão importante quanto a ação. “A fala não se reduz ao código nem é uma produção do indivíduo. A fala é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor. [...] É esse caráter interlocutório da fala que faz dela o lugar de produção de sentidos” (PINO, 2005, p. 143).

A partir dos estudos de fala egocêntrica de Piaget, Vygotski e Luria observaram que ela estava mais presente entre as crianças conforme os desafios se tornavam mais complexos, funcionando como um pensamento em voz alta. Os autores concluem que a fala egocêntrica funciona como uma transição entre a fala externa e a fala interna e que as palavras não agem apenas sobre o objeto, mas sobre o próprio

comportamento da criança, sobre suas intenções e ações, criando formas mais elevadas de atividade. “Mediante a fala, a criança demonstra ser capaz, pela primeira vez, de dominar sua própria conduta e de relacionar-se consigo mesma a partir de fora” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 24, tradução nossa).

Como vimos no item 3.2, o gesto que constitui a pré-história da linguagem escrita nasce como um sinal e só através da significação do outro, que lhe atribui sentido, torna-se um signo. Partimos dessa compreensão de como um sinal se transforma em signo (o signo nasce de um sinal, mas o supera quando passa a ser controlado intencionalmente) para estudarmos as garatujas, primeira forma de manifestação gráfica da criança, e compreendermos o caminho pelo qual elas atribuem significação para suas marcas, “pois atribuir *significação* às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produzir cultura” (PINO, 2005, p. 54, grifo do autor). O acesso a essa produção só é possível mediante sistemas semióticos, especialmente através das variadas formas de linguagem.

Assim, as marcas deixadas pelas crianças bem pequenas nos suportes que elas têm disponíveis, como paredes, móveis, papéis, cadernos, livros etc. são, inicialmente, sinais. Para Vygotski (2000, p. 187, tradução nossa), “as garatujas iniciais são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra”. É por intermédio do outro que se interessa, pergunta e nomeia, que será instigado na criança o interesse pela significação, o que foi fortemente rechaçado pela maioria dos estudiosos etapistas do desenho, que apresentamos no item 3.1. Para eles, essa interferência do adulto corromperia a pureza inata da expressão das crianças.

Reconhecemos o fato de as garatujas se constituírem, inicialmente, a partir da base de maturação da criança que está descobrindo um sistema muscular em crescimento. A THC nunca negou nossa base biológica e o papel dela para o desenvolvimento. No entanto, assim como o balbucio, as garatujas não se desenvolverão sem a mediação do outro, portador dos signos e seus significados. Todas as nossas funções psíquicas superiores são resultado de um desenvolvimento histórico da conduta. O relato da professora Regina (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017) nos diz sobre a importância do outro para o desenvolvimento do desenho:

Tem crianças que não têm contato com papel em casa e é na escola que ela vai ter essa interação com o outro. Eu tenho uma criança que ficava olhando

os coleguinhas. Antes ela só riscava. Agora, ela já melhorou bastante o desenho dela porque ela olha o outro, interage com o outro, vê o outro fazendo. Daí a importância da escola valorizar o desenho da criança.

É inegável que há mudanças no desenvolvimento do traçado da criança que está com o corpo em desenvolvimento e que vive em uma sociedade que tem em sua cultura o ato de deixar marcas. Um bebê de 18 meses deixa marcas diferentes de uma criança de 3 anos que, por sua vez, diferem das marcas deixadas por uma outra criança no final da pré-escola. Em nenhum momento afirmamos que o desenvolvimento biológico não tem influência sobre a forma de a criança se relacionar com o mundo. Nós somos uma das espécies que mais precisa de tempo para chegar à autonomia, mas como explicou Pino (2005) e isso constitui uma grande vantagem em relação à apropriação cultural.

O que defendemos é que essas mudanças não são fruto de um desenvolvimento apenas biológico e que independente das condições de vida. Apontamos para o fato de sermos seres que, para além de um aparato natural, construímos um aparato social, que age sobre o natural, desenvolvendo-o. Exemplos de crianças biologicamente saudáveis que foram, por circunstâncias adversas, isoladas da vida em sociedade, nos mostram o quanto nossa segunda natureza é necessária para o desenvolvimento da nossa espécie.

É comum vermos adultos animados com os balbucios dos bebês. Tentam interpretar, repetem, conversam, anunciam que o bebê está falando suas primeiras palavras. Mas quando começam as primeiras garatujas pela casa, geralmente o bebê é repreendido para não estragar móveis, paredes, piso e livros com seus rabiscos. As semelhanças dessas primeiras marcas são base para a defesa da universalidade de etapas que se sucedem. Mas o fato de que todos os bebês fazem o mesmo movimento pode ser explicado, neste momento, pela exploração e domínio do seu tônus muscular, por algumas formas serem mais fáceis de marcar que outras. Ainda assim, vale ressaltar que os rabiscos das crianças não são iguais. Cada criança tem seu *estilo*, seu traço, seu jeito de produzir marcas. Logo que ela compreende que é o processo de ação sobre o objeto que produz essas marcas, passa a produzi-lo com esse interesse.

“Nós já dissemos que o desenho primitivo da criança é um gesto da mão armada com um lápis” (VYGOTSKI, 2000, p. 190). É a introdução da fala, como

apontaram os estudos de Vygotski e Luria (2007), que muda radicalmente o desenho da criança. Inicialmente, “o desenho começa a designar por si mesmo algum objeto, os traços esboçados recebem seu nome correspondente” (VYGOTSKI, 2000, p. 190). Perguntamos às professoras qual a linguagem pela as crianças mais se expressavam, conforme a sua percepção. Segundo a professora Rosa (1º P, ENTREVISTA, 20/07/2017),

[...] é através do desenho. A criança pega um papel, ela rabisca, ela cria ali. Como ela ainda não tem o domínio da linguagem escrita, ela se expressa através do desenho, construindo algo, desenhando, mesmo que seja uma bolinha, mas ela diz que é tal coisa. Então, ali ela se expressa. É uma forma bem eficiente. Através do desenho, do que ela constrói, ou no papel, às vezes a criança se expressa até na parede da sua casa, no chão. Às vezes, a gente vai para o pátio e elas desenhavam com giz.

Conforme a criança se desenvolve, “a designação verbal deixa de ser posterior para ser simultânea. Acaba finalmente se tornando o nome que é anterior ao desenho” (VYGOTSKI, 2000, p. 190). Isso significa um grande progresso mental para a criança. A conclusão a que chegaram Vygotski e Luria (2007, p. 32) foi a de que a fala da criança, que antes era caótica e de muita mobilidade, progressivamente passa a antecipar e orientar a ação, antecipando algo que ainda não foi realizado. Essa observação foi especialmente percebida sobre a fala que acompanha o desenho.

Da mesma forma que no desenvolvimento do desenho se dá uma transição de modo que a denominação do tema do desenho passa ao início do processo, em nossos experimentos, a criança passa a descrever verbalmente “o plano de ação” pouco antes de começar, antecipando assim seu desdobramento posterior. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 32, grifos do autor, tradução nossa).

Essa capacidade de planejar suas ações vai libertando a criança da imediaticidade de respostas provocadas pelos estímulos que chegam a seu campo visual. “Ao planejar sua conduta, mobilizar e resumir sua experiência passada para organizar sua ação futura, a criança passa a executar operações ativas *desenhadas no tempo*” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 34, grifos dos autores, tradução nossa). Essa capacidade de organizar suas ações futuras desenvolve a percepção infantil. “A atenção da criança começa a funcionar de uma forma diferente e sua memória passa de uma “registradora” passiva a exercer uma função de seleção ativa e de registro intelectual ativo” (ibidem, grifos dos autores, tradução nossa). É o desenvolvimento



das funções psíquicas superiores que cria novas bases, reorganizando a conduta na criança. “E assim, a criança começa a perceber o mundo não somente através de seus olhos, mas também através da fala. É justamente neste processo que reside o centro essencial do desenvolvimento da percepção infantil” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38, tradução nossa).

Vigotski chama a atenção para a compreensão dos processos de desenvolvimento do pensamento e da fala, que não são independentes, mas processos que divergem, convergem e se cruzam. Segundo ele, para compreender esse desenvolvimento, não se deve analisar de forma isolada pensamento e fala, mas encontrar a unidade da análise. “Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2010a, p. 398). Vigotski também contraria a psicologia da época ao afirmar que os significados das palavras se desenvolvem, superando a ideia de imutabilidade do significado da palavra. Segundo Pino (2005, p. 142):

Os significados das palavras são formações dinâmicas e, como tais, evoluem ao longo da história dos povos e também ao longo do desenvolvimento da criança. O que mostra que as línguas não são formações estáticas, mas produções históricas, o que explica que a relação entre pensamento e a palavra também se modifique.

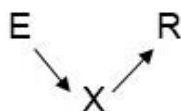
Vygotski discute que as crianças desenharam o que sabem sobre as pessoas, o mundo e os objetos e o que elas consideram importante e necessário na composição do desenho, por isso, é comum encontrarmos omissão de partes, como “pernas que saem diretamente da cabeça e se esquecem do pescoço e do tronco. Isso mostra que, segundo as palavras de C. Bühler, [as crianças] pintam, basicamente, tal como falam” (VYGOTSKI, 2000, p. 192). “O desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os padrões característicos dos primeiros desenhos das crianças recordam, nesse sentido, os conceitos verbais que revelam apenas os traços essenciais e constantes dos objetos” (ibidem). Para justificar essa posição da criança, Vygotski afirma, a partir dos estudos de D. Selli, que a criança está num processo muito mais simbólico que de representação, por isso, ela não se preocupa com essa fidelização figurativa, com a semelhança exata ou completa. Ela deseja destacar elementos que considera relevantes. “Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (ibidem).

Vygotski (2000) ainda chama atenção para o fato de que, inicialmente, quando a criança reconhece semelhanças entre os traçados dos desenhos e objetos ainda não o vê como uma representação simbólica. Para ela, o desenho também é um objeto, é uma coisa, semelhante ao objeto real. Nos estudos de Hetzer, ao ver o desenho de sua boneca, uma menina disse que era uma boneca igual a sua. É o desenvolvimento da fala que efetivamente desenvolve o desenho e que leva à compreensão do desenho como signo. Para Vygotski e Luria (2007, p. 50, tradução nossa):

Devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade – como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho – que até agora se havia considerado alheias e complementares a respeito dos processos psíquicos internos; do ponto de vista que estamos defendendo, é preciso incluí-las no mesmo sistema das funções psíquicas superiores, com o mesmo direito que os outros processos mentais superiores.

Como vimos no começo dessa discussão, as funções psíquicas superiores são, primeiramente, intersíquicas, operando no plano da coletividade social. Somente depois de internalizadas, constituem a formação intrapsíquica da criança. É o que medeia a formação das funções psíquicas superiores. Assim, é o signo o elemento de comunicação com o outro que, num segundo momento, se faz interno ao psiquismo do indivíduo, agindo sobre ele. Vygotski e Luria (2007, p. 51) afirmam que os signos “opera[m] na conduta infantil como um meio de relação social, como uma função intersíquica. Posteriormente, se converte[m] em um meio pelo qual a criança controla sua conduta de modo que o signo simplesmente transfere para o interior da personalidade a atitude social do sujeito”.

O signo provoca mudanças no processo de estímulo (E) e resposta (R), até então usado pela psicologia para explicar o comportamento animal e humano. Para Vigotski, o signo como um estímulo artificial passa a atuar sobre novas formas de conduta, mediadas por processos históricos de desenvolvimento. “Os signos são sinais aos quais, uma vez padronizados [...], os homens conferem uma nova função: significar algo, o que pela sua natureza eles não podem fazer. É por isso que se diz que o signo é de natureza convencional (não propriamente arbitrária)” (PINO, 2005, p. 145). Ao criar os signos, o homem modifica seu próprio desenvolvimento. Há um novo elemento do processo de compreensão. A relação não é mais direta, não é mais E ➔ R, conforme explicou Vigotski, mas



“Assim como Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico* o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do signo o mediador das relações dos homens entre si” (PINO, 2005, p. 135). É por intermédio da criação de signos que o homem expressa a ideia que ele faz da realidade e o signo porta esse significado para si e para o outro, criando relações de comunicação entre as pessoas. Trata-se de relações mútuas, que agem sobre o próprio sujeito e sobre os outros. Assim como a comunicação, a representação também é função do signo. “Com a invenção de signos, o homem pode distanciar-se do concreto e do singular e encontrar-lhes equivalente e abstratos e genéricos que o representem”, como esclareceu Pino (2005, p.148).

A capacidade de representar ou significar algo é um momento crítico no desenvolvimento da criança, carregado de rupturas e saltos qualitativos. A mediação do outro e a atribuição de significado faz com que os primeiros sinais produzidos pelas crianças caminhem para uma significação capaz de ser partilhada, num processo histórico de produção de cultura, em que a criança se apropria e cria signos, exercendo sua capacidade de comunicação e representação. Através do outro, o desenho torna-se um signo.

Nossa pesquisa se concentrou em ampliar, pela qualificação das discussões sobre o desenho pelas professoras, também as possibilidades expressivas da criança, oferecendo um espaço de liberdade e de incentivo à criação. As crianças do CMEI Criar tinham de 4 a 6 anos e um discurso muito marcado sobre não saber desenhar, pois o desenho que lhes fora apresentado e esperado delas era aquele que buscava representações da realidade, que vimos ser parte do processo, mas não o mais importante. Todo o percurso desenvolvido pela criança em parceria com adultos e crianças mais experientes é importante para a formação das funções psíquicas superiores, marcadamente humanas.

A partir das leituras e discussões, as professoras foram propondo outras formas e possibilidades de criar, fazendo uso de marcadores e suportes variados e modificando também a posição do corpo (TSUHAKO, 2017). A oferta de propostas variadas foi, aos poucos, abrindo espaço para uma reflexão, ainda que inicial, sobre

o papel das artes na formação de adultos e crianças e sobre o necessário desenvolvimento dos sentidos sociais para nos apropriarmos do mundo e, nele, produzirmos cultura.

Caminhando para as conclusões desse trabalho, apresentaremos uma narrativa dos momentos vivenciados, das dúvidas, das incertezas, das idas e vindas de um grupo que se propôs a participar e que, em muitos momentos, confrontou as ideias enraizadas sobre a educação de crianças pequenas. Muitas reflexões já foram discutidas ao longo do texto. Este é o momento de trazermos aquelas que ainda faltam compartilhar com nossos leitores, além de destacar o que as professoras sentiram ao final do ano, quando nos reunimos para avaliar o que foi essa experiência e as marcas que a pesquisa deixou. Marcas no papel, nas paredes, no chão, nas roupas, no corpo, na formação, nas vivências de crianças e adultos.

### 3.4 CULTIVANDO O DESENHO DA CRIANÇA: LIBERDADE, ENCANTAMENTO E TRANSGRESSÃO

As experiências vivenciadas ao longo da pesquisa no CMEI Criar foram, aos poucos, promovendo estranhamentos e percepções. À medida que as professoras se sentiam desafiadas e acolhidas, as propostas iam sendo partilhadas. As ideias propostas e experimentadas por um grupo, circulavam pelas outras turmas. Ideias dos anos anteriores voltavam à cena, ressignificadas. Outras sugestões e materiais foram surgindo para além daqueles trazidos pela pesquisa. Mas isso se deu em um processo que levou tempo, reflexão, escutas, olhares, percepções.

Algumas ideias foram logo abraçadas, outras olhadas com desconfiança, o que é normal em todo processo de mudança. Admitamos que não é fácil sair do lugar comum de crianças e salas limpas, materiais e propostas controláveis, que deixam as crianças calmas. Além disso, tarefas de escrever letras e números, repetir o nome completo, marcar o que está em cima, embaixo, colar grãos nos objetos da esquerda e direita e cobrir pontilhados etc., na compreensão de muitos adultos, estão preparando as crianças para o ensino fundamental, o que, de certa forma, reduz a pressão por aquilo que esperam da educação infantil quando muitas tarefas no papel são entregues às famílias nas reuniões.

Ainda há professores que querem saber como *ligar* a brincadeira à *tarefa* que a criança precisa fazer para aprender determinado *conteúdo*. Como já discutimos ao

longo do texto, a formação dos professores da infância precisa alargar o território da compreensão de como a criança aprende e se desenvolve. Não podemos adaptar os interesses propedêuticos construídos por uma história de educação infantil pensada para a redenção da criança, especialmente a criança pobre, ao *dia da aula de arte* ou *dia da brincadeira*. A brincadeira, as interações e as diversas linguagens precisam compor a cultura da infância. Nossos espaços de educar crianças devem ser promotores de uma formação humanizadora e emancipadora, não um lugar de domesticação e imposição de regras que nada dizem sobre os processos de desenvolvimento em cada etapa vivida pela criança.

Pensar o espaço, tempo e materiais disponibilizados às crianças para que elas se expressassem através do desenho mexia com muitas questões, especialmente sobre a formação da sensibilidade de adultos e crianças. As professoras e as crianças diziam não saber desenhar. As crianças diziam que o desenho dos colegas estava feio quando não havia representação figurativa. As professoras ocupavam-se com outras tarefas enquanto as crianças desenhavam. Algumas vezes, as crianças recusavam as propostas artísticas porque recebiam a recomendação da família para manterem suas roupas e corpos limpos. Em alguns momentos, as professoras sinalizavam preocupação com as mesas, paredes e roupas das crianças ou sobre a reação das famílias. Como abordar questões delicadas e necessárias sobre a formação do gosto, da percepção e do processo criador?

Esse somatório de observações permitiu a organização dos dois últimos encontros que trouxeram o desenho para o centro do debate. Que questões escolheríamos discutir diante do tempo que tínhamos? O que era mais urgente e necessário? Entendendo o que as leituras do segundo ciclo de estudo vinham nos instigando, era preciso desafiar e desafiar-nos. O primeiro pedido às professoras foi que desenhassem. No papel ofício com pincel e lápis de cor, criar uma composição com casa, árvore e figura humana. De onde partiam nossos repertórios?



Desenho 2 - As professoras e seus desenhos de casa, árvore e figura humana

Em 10/08/2017.

Guardamos os desenhos e expusemos no segundo encontro. Quando elas chegaram, eles estavam fixados na lousa. “Acredita que eu não estava reconhecendo os desenhos? Eu estava procurando o meu. Aí depois eu vi o da Chaparro... Gente, foi o que nós fizemos! Aí eu fui atrás do meu. Tá ali, mas eu não conheci. (PROFESSORA ROSA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017); “Eu estava

procurando o meu e não achei também” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).

Nesse dia, levamos uma sequência de casas, com diferentes modelos e materiais, que foi observada pelas professoras. Ao chamarmos a atenção para as semelhanças entre os desenhos, as professoras defenderam que foram suas referências que lhes oportunizaram essas construções, que apesar de conhecerem outros tipos de moradia e outras árvores, são essas formas as mais comuns na nossa região. “As nossas árvores são assim. Copa verde e caule marrom” (PROFESSORA CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). “Olha a nossa mangueira. É caule marrom e copa fofinha. É a nossa referência. Dificilmente a gente vai ver aqui na região amazônica árvores diferentes” (PEDAGOGA IDÊ, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). Mas após uma pausa, a pedagoga Idê (GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017) acrescentou:

Os nossos desenhos têm a referência da nossa vida escolar porque sempre tinha modelos para seguir e muitos dos nossos traçados hoje são limitados por conta disso, porque a gente não tinha essa possibilidade de quebrar vidros [fazendo referência ao texto “Quando a escola é de vidro, de Ruth Rocha], de inventar para além. Eu lembro de um trabalho no magistério, na aula de arte, que a professora no começo dava modelos, mas depois ela deixou livre. E daí tu vai te virar como? Se tu estás acostumado a sempre seguir aquilo. O que eu tinha como base? Aquilo que foi bom para mim, eu quero reviver. O desafio da escola é esse. Tem de quebrar esse vidro.

Aquilo que foi bom para mim e eu quero reviver, como disse a pedagoga Idê, é uma boa explicação para nosso reduzido repertório de desenho. De alguma forma, aprendemos a representar algumas coisas, como casa, árvore, figura humana, barco, sol, nuvens, pássaros, flores, frutos, grama. Com esses elementos, nos livramos daquela aflição sentida por Exupéry quando os adultos não entendiam seu desenho, reproduzindo sempre as mesmas coisas. É porque nosso repertório é reduzido e figurativo, temos dificuldade de apreciar e trabalhar outras formas de expressão. Vimos que para a criança chegar no desenho representativo, uma longa jornada de marcas foi construída. E toda ela é válida para o desenvolvimento da linguagem do desenho. Segundo Derdyk (2010, p. 20):

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constata-se lacunas na formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimento de ordem familiar, social e/ou cultural. A vivência prática propicia ao educador mais perguntas,

confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem estes vácuos em nossa formação. Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre adulto e criança.

Neste encontro, trouxemos para leitura e discussão o texto de Vigotski (2009), *Imaginação e realidade* e o texto de Silva (2002), *O desenho da criança*. Continuamos a debater a importância das experiências vividas para a criação. Conhecer os elementos da realidade possibilita o movimento das relações possíveis entre imaginação e realidade, bases do ato criador. Entre as discussões dos textos, propusemos outras formas de explorar o desenho: árvore em tiras (giz de cera sobre papel camurça), árvore e casa em círculo (pincel/canetinhas sobre o prato de papel) e árvore triste (carvão sobre papel criativo). Os elementos que foram inseridos reconfiguraram a representação, exemplificando como a posição do corpo, a superfície e o riscador mudam o desenho, mas também, como a concepção do que desenhar modifica a composição. Ainda falando sobre a casa, lemos o poema de Puchkin apresentado por Vigotski (2009, p. 21):

Na enseada, há um carvalho verdejante  
Nesse carvalho, há uma corrente de ouro,  
E um gato sábio, de dia e de noite,  
Anda em círculos pela corrente.  
Ao ir à direita, canta uma canção;  
Vai à esquerda, conta um conto.  
Lá há magias e silvanos,  
E uma sereia nos galhos;  
Lá nas trilhas maravilhosas,  
Há pegadas de animais nunca vistos;  
A izbá lá tem patas de galinha,  
Não tem janelas nem portas.

Vigotski explica que só é possível imaginar a *Izbuchka* (*diminutivo de izba*, nome dado à casa camponesa de madeira) sobre patas de galinha porque se conhece o que é casa e o que é galinha. Os elementos fantasiosos da narrativa de Puchkin só são passíveis de combinação e construção mediante as experiências reais humanas. As professoras só puderam desenhar uma árvore triste porque sabem o que é árvore e reconhecem as manifestações do sentimento denominado tristeza. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa



e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Ampliar o repertório das crianças e trabalhar para que a leitura deste repertório não seja ingênua e superficial é um exercício a ser desenvolvido desde a educação infantil, em todas as linguagens.

Seguindo nossa proposta de observação e exploração, apresentamos uma sequência de obras de Mondrian, pintor holandês modernista e fundador do movimento neoplasticista, que defendia uma total limpeza espacial para pintura, apresentando seus elementos mais puros. Essa mudança é perceptível nas obras selecionadas, uma sequência de quatro pinturas realizadas entre 1908 e 1912, usando o tema *árvore*.



Obra 7- Árvores a luz da lua – Mondrian, 1908<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Disponível em <http://www.modrian.kit.net/Obras/arvluzlua.htm>



Obra 8 - Árvore vermelha – Mondrian, 1908<sup>69</sup>



Obra 9 - Árvore cinza – Mondrian, 1912<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Disponível em <http://www.tigtail.org>

<sup>70</sup> Disponível em <http://www.modrian.kit.net/Obras/arvii.htm>





Obra 10- Macieira em flor – Mondrian 1912<sup>71</sup>

As professoras logo observaram e mostraram sua inquietação: “Parece que ele foi desaprendendo”; “Todas elas são árvores?”; “Essa chama macieira em flor. Mas cadê as flores?”; “Parece que foram pintadas no azulejo”; “Parece que as folhas estão caindo, como se tivesse só os galhos secos”; “Parece as estações do ano”; “Se eu fosse dar nome, chamaria vida, sertão, inverno e por do sol”; “É que ele não é realista”; “A árvore está desmaterializada”, “Isso é uma macieira, é?”.

A partir dessas observações, usamos as orientações do material do PESC (CUNHA, 2011) que indica caminhos para a leitura de obras de arte. Ele destaca que não há um único modo de ler, mas que podem ser observados os aspectos formais da obra, os elementos que a compõem, como a linha, cor, volume, perspectiva etc, que é importante observar o contexto histórico da criação, e ainda, fazer uma leitura interpretativa, onde não há certo e errado, porque se dá a partir da vivência de cada um, das percepções que se tem.

Um fato interessante aconteceu na oficina de arte que realizamos em 27/11/2017. Em parceria com as alunas estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia da UFAM, organizamos em cada sala uma proposta, para que as crianças, em rodízio, passassem por todas elas. A sala 05 foi organizada para ser o espaço da pintura em cavalete.

<sup>71</sup> Disponível em <http://www.abcgallery.com/M/mondrian.htm>



Fotografia 39 – Oficina de Arte: Pintura

Não havia uma orientação direta sobre o que as crianças deveriam criar, mas colamos pela sala obras de vários artistas: Joan Mitchell, Van Gogh, Miró, Kandinsky, Velásquez, Hokusai, Picasso e as árvores de Mondrian. As tintas e os pincéis estavam dispostos para que fossem usados livremente. As professoras, estagiária e uma mãe de alunas estavam para auxiliar conforme as crianças solicitavam ajuda e para organizar a sala para a próxima turma.



Fotografia 40 - Oficina de Arte: Pintura

É a sala virou o ateliê de pintura e liberdade. Em 27/11/2017.

Quando uma turma de 2º período entrou, uma criança ficou sentada na direção onde estava a obra do Mondrian, Árvore Cinza. Depois que as professoras explicaram que eles eram livres para criar o que quisessem, mas que também podiam usar referências das obras expostas, ele prontamente sentenciou: “Eu quero pintar uma árvore como aquela ali!” As professoras se entreolharam e comentaram: “A gente não percebeu que era árvore. Ele viu na hora!”.



Pintura 2 - A árvore amarela de David  
Guache sobre papel. Em 27/11/2017.

Temos questionado isso durante todo o trabalho: o que estamos possibilitando de acesso às crianças no campo das artes? Que experiências têm alimentado o seu ato criador? Trabalhamos nosso olhar para além de representações figurativas? Que imagens estão nas paredes dos CMEIs? Conseguimos ir além daquelas veiculadas pela grande mídia, como personagens de filmes, desenhos animados, musicais e propagandas de brinquedos?

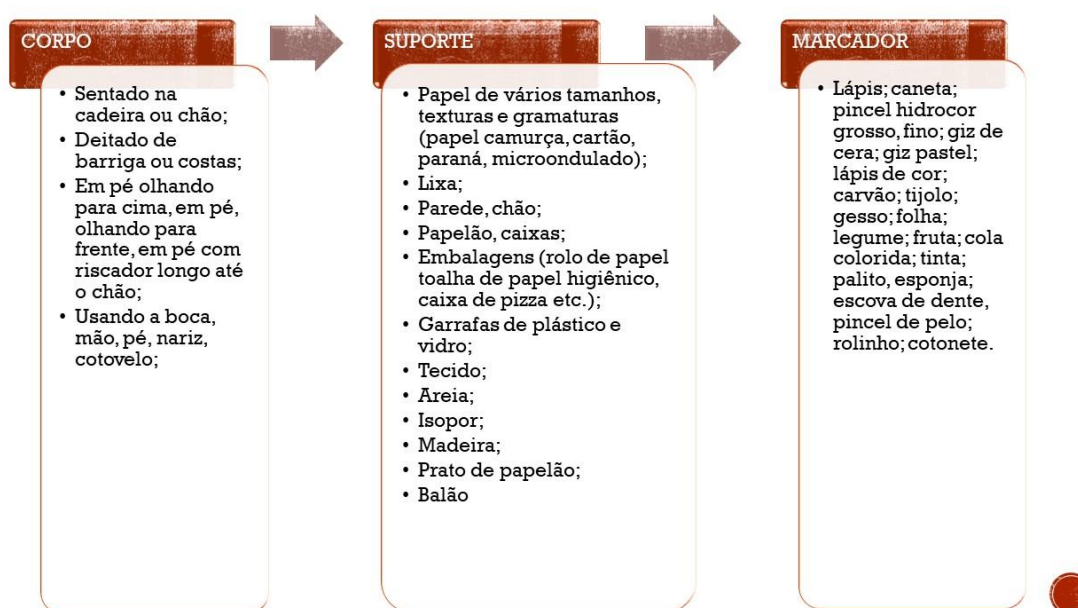
Oliveira (2014) tece uma discussão sobre os limites que a indústria cultural apresenta à criança, empobrecendo o olhar e a formação estética. Ela afirma que não isso se dá porque os adultos não reconhecem a arte como um elemento necessário ao desenvolvimento da criança e por isso, cerceiam seu acesso. Segundo Laveg (1995, p. 4), precisamos organizar um ambiente propício ao desenvolvimento da expressão porque “o sujeito vai construindo progressivamente suas teorias sobre o desenho a partir da interação com todas as produções que observa, incluindo as suas próprias”.





Fotografia 41- A importância da observação.  
O desenvolvimento do olhar. Em 27/09/2017.

Ainda no primeiro encontro sobre o desenho, apresentamos às professoras, a partir das pesquisas que vínhamos fazendo (TSUHAKO, 2017; IAVELBERG, 2013, DERDYK, 2010) uma proposta de organização do desenho partindo de três bases, possibilitadoras de várias combinações. Ao pensarmos o desenho, era necessário levarmos em consideração o movimento do corpo, a superfície que recebe a marca e o que usamos para produzir essa marca. Assim, com a contribuição das professoras, construímos o seguinte quadro (que pode ser constantemente atualizado a partir das experiências de crianças e professores):



Quadro 3 - Possibilidades para pensar a organização do desenho

Inicialmente, quando discutíamos as propostas de desenho com as crianças, as professoras sempre apontavam a pouca variedade de materiais disponíveis. Quando começamos a instigar esse olhar sobre o movimento do corpo, vimos que é possível usar a mesma superfície e o mesmo marcador de maneiras diferentes. A forma comum das crianças desenharem era sentadas em suas cadeiras com o apoio das mãos na mesa, usando papel branco, lápis de cor e giz de cera.

A partir dessa discussão, vimos as variadas possibilidades de pensar propostas com o corpo da criança e com materiais disponíveis na escola, além da inserção de materiais inusitados e comuns, como embalagens e caneta: “A criança pode desenhar com caneta? Mas se ele fizer com caneta e errar? Não vai conseguir apagar” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017). “Até caneta eles já usam agora. Eu fiquei pensando quando você me perguntou porque não pode usar caneta. Eu pensei: Ué? Por que não pode usar caneta? Agora eles me perguntam: Posso fazer o desenho com caneta? E eu digo que pode” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Propusemos às professoras, ainda no primeiro encontro, que desenhassem a árvore em pé, com papel camurça cortado em tiras e fixado na parede. A forma do papel e sua textura, além da textura da parede ao fundo, imprimiu marcas diferentes daquelas primeiras árvores desenhadas em papel ofício no início do encontro. “Desenhar na parede no papel camurça foi legal. A estrutura da parede é diferente também ajudou na hora de desenhar” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017). “A textura do camurça é muito gostosa. Quando eu desenhei no camurça, mudou o meu desenho porque o formato era diferente, estava mais delimitado” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017).





Desenho 3 - Árvore em tiras

Um homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia<sup>72</sup>. Giz de cera sobre papel camurça.

Em 10/08/2017.

A marca produzida por um giz de cera no papel sulfite branco é muito diferente da marca deixada pelo mesmo giz de cera em papel camurça. Mudando as texturas, as marcas mudam em intensidade e cor. A mudança no tamanho do papel também é um fator interessante, que promove mudanças na organização do espaço destinado ao desenho. O papel camurça logo se tornou um grande achado para as crianças e professoras, que passaram a experimentá-lo em cores e posições diversas.

<sup>72</sup> Fragmento da obra *Matéria de poesia*, de Manoel de Barros.



Fotografia 42 - O corpo e o desenho  
Experiências com o papel e o corpo I. Em 27/09/2017.



Fotografia 43 - O corpo e o desenho  
Experiências com o papel e o corpo II. Em 27/09/2017.



Desenho 4 - Desenho com giz de cera sobre o papel camurça  
Eu penso renovar o mundo usando borboletas<sup>73</sup>. Em 27/09/2017.



Desenho 5 - Desenho com giz de cera sobre o papel camurça  
Meditéi sobre as borboletas. Vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias  
asas<sup>74</sup>. Giz de cera sobre o papel camurça. Em 27/09/2017.

<sup>73</sup> Fragmentos do poema *Retrato do Artista quando coisa*, de Manoel de Barros.

<sup>74</sup> Fragmentos do poema *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros.



Continuamos discutindo com as professoras as possibilidades de combinação apresentadas no quadro. Algumas já haviam sido exploradas por elas ao longo do ano conforme elas se sentiam instigadas. Muitas outras foram surgindo, fruto de suas pesquisas e experiências. Para além do que registramos no quadro, outras propostas foram partilhadas à medida que as experiências aconteciam. Os espaços físicos e mobiliário passaram a compor o repertório de criação. Já não se desenhava mais apenas sentado e nem somente mais sobre o papel sulfite. Suportes diferentes passaram a estar cada vez mais presentes.

Elas já haviam experimentado com as crianças o desenho no papel ofício embaixo da mesa e das cadeiras. Propusemos para elas essa experiência também. Mas quando elas deitaram para ver a superfície sobre a qual fariam sua composição inicial de casa e árvore, não encontraram papel ofício, mas um prato de papelão com ondulações. A proposta era perceberem como a mudança na superfície pode alterar a forma como as marcas são produzidas. “Cansou o braço” (PEDAGOGA IDÊ, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017). “Desenhei completamente diferente agora. Me deu vontade de fazer outras coisas. Minha casa está lá no morro” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 10/08/2017).



Desenho 6 - Desenho com canetinhas sobre o prato de papelão  
Quando muda a posição e a superfície tem texturas? Em 10/08/2017.



Fotografia 44 - Experiências com o corpo, superfície e marcador  
Em 10/08/2017.

Para finalizar as propostas de experiências, oferecemos carvão vegetal e papel criativo dobra-cor. Sobre a construção da representação árvore, solicitamos que acrescentassem o sentimento tristeza. Elas estranharam o pedido de uma árvore triste. Como demonstrar o sentimento através do desenho? A experiência com o carvão, a maneira como ele deslizava no papel e como sujava a mão foram observações destacadas. E os desenhos novamente sofreram mudanças. Mudou-se a superfície, o marcador e a orientação. As árvores não eram mais de copas frondosas e caules grossos. As referências foram reconfiguradas com a inserção de um elemento que interferia na representação.



Desenho 7 - A árvore triste  
Carvão sobre papel criativo. Em 10/08/2017.

Procurávamos instigar as professoras acerca daquilo que vínhamos estudando para que elas percebessem, no planejamento diário com as crianças, possibilidades de construção de experiências com as linguagens artísticas. Era uma formação



continuada no dia a dia, pois estávamos frequentemente dialogando a partir das leituras e discutindo sobre atividades diferenciadas para as crianças, além de oferecer leituras complementares conforme as necessidades individuais surgiam. A partir do avanço das discussões e à medida que se sentiam mais confiantes para explorar outras possibilidades, desafiadas a acolher o ser poético da criança, arriscavam-se em propostas novas e desafiadoras.



Fotografia 45 - Quando a mesa vira cavalete  
Em 25/09/2017.



Fotografia 46 - Pés desenhistas  
Em 19/05/2017.



Fotografia 47 - Os lados de uma caixa  
Em 20/09/2017.



Fotografia 48 - Pés pintores  
Em 08/08/2017.





Fotografia 49 - Roda de desenho  
Em 28/08/2017.



Fotografia 50 - Pintores abstracionistas  
Uma caixa, papel, tintas e bolinha de gude (aqui a gente chama peteca).  
Em 29/10/2017.



Fotografia 51 – Autorretrato  
Em 29/10/2017.



Fotografia 52 - Pintura com dedos – da luva!  
Em 16/12/2017.



Fotografia 53 - Desenho de rolo  
 Para que serve rolos de papel de fax num lugar que não tem fax?  
 Em 28/08/2017.

Outras fotografias com atividades diferenciadas foram distribuídas ao longo do trabalho. Com as mudanças nas propostas, vimos as professoras junto das crianças e não mais se ocupando de tarefas burocráticas enquanto elas desenhavam porque estavam calmas. O estar junto proporcionava a observação da fala das crianças, das relações estabelecidas com as próprias vivências e as experiências dos outros. As trocas com a professora e com os colegas ajudam a organizar a percepção da criança, orientando sua atenção e seu comportamento. A fala é um recurso de mediação entre a criança e o outro e com ela mesma, o que lhe possibilita orientar a própria conduta (VYGOTSKI, LURIA, 2007), por isso ela é tão importante e deve ser privilegiada na escola na infância em lugar do silêncio, ainda tão valorizado como sinônimo de turmas bem comportadas e controladas.

Observamos que quanto mais variadas eram as propostas, mais as crianças se interessavam e conversavam sobre elas. Como os resultados eram diferentes conforme a posição do corpo, da superfície e do marcador, a avaliação das crianças em apontar critérios para o que era bonito ou feio foi sendo substituída pela observação das diferenças do resultado a que cada uma chegou. Isso produziu uma nova cultura do olhar entre elas e entre as professoras. Processo e produto em diálogo.



Há uma grande diversidade de formas de encontro da criança com seus pares, como a apresentação do modelo, o pedido de ajuda, o auxílio para desenhar uma determinada figura, os comentários verbais. Estes intercâmbios são imprescindíveis, e simultaneamente inerentes à situação de desenho na escola, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança como indivíduo que se forma e se transforma na dialética das relações sociais (SILVA, 2002, p. 33-34).



Fotografia 54 - Exposição  
Em 29/10/2017. (processo de criação na fotografia 49).

Uma questão apontada logo que apresentamos a pesquisa e discutida em outros momentos era a impossibilidade de se fazer propostas que demandavam muita atenção das professoras, e que estas, por não terem auxiliar, não viam possibilidades de atender o grande grupo de crianças. Propusemos às professoras pensar na organização por rodízio. Não era necessário que todas as crianças fizessem tudo junto, ao mesmo tempo. Se uma proposta demandava mais atenção da professora, as outras crianças poderiam estar envolvidas em propostas mais autônomas. Foi a aceitação dessa forma de organizar o espaço que permitiu o alargamento das experiências, como comentou a professora Rosa:

A experiência de contar história e brincar com a caixa foi feita em rodízio, porque não tinha caixa para todo mundo. Então, enquanto uns brincavam com as caixas, outros faziam outras atividades. E como eles tinham que aguardar a vez, eles aprendem a esperar, a desenvolver a paciência. Crianças que não conseguiam esperar, aprenderam a esperar o rodízio tranquilamente. (REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).



Fotografia 55 - Experiências com superfície  
Guache sobre papel alumínio. Em 24/11/2017.



Fotografia 56 - Pintura & brincadeira  
Como organizar diferentes propostas ao mesmo tempo. Em 24/11/2017.

Ainda no primeiro encontro sobre o desenho, foram apresentadas outras possibilidades de superfície, como tecido, papel paraná, folhas de revistas e jornais, lixa, embalagens de isopor e de papelão, cuba de ovo, rolo de papel higiênico e papel toalha, cartolina, papel microondulado, papel camurça, papel cartão e papel dupla face, que podem ser cortados em tamanhos e formas variadas. Também apresentamos marcadores diferentes, como pincel para tecido, giz pastel, gesso, lápis de cor aquarelável, lápis de cor misturinha (cores misturadas em um mesmo lápis) e maquiagem (especialmente batom).

Debatemos sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do ato criador e a ênfase apontada por Vigotski (2009) para que elementos da realidade componham o repertório da criança, ressaltando a dependência entre imaginação e experiência. Com o texto de Silva (2002), discutimos as principais correntes que viam o desenho como um ato evolutivo natural e como vemos o desenho a partir do olhar da teoria Histórico-Cultural.

O segundo encontro trabalhando a temática sobre o desenho contou com a presença de um convidado: Andreversson Marinho, aluno do curso de Artes Visuais da UFAM. Começamos este encontro lendo o texto da Ruth Rocha, *Quando a escola é de vidro*, e as reflexões geradas foram entrelaçadas ao longo do trabalho. É um texto com uma mensagem muito direta sobre o exercício da criatividade e liberdade, que inquietou e suscitou falas sobre os *próprios vidros*. Objetivamos retomar possibilidades criadoras, mas também de reflexão sobre o que foi proposto e experienciado por elas quando foram desafiadas a criar.

Ter alguém das artes junto foi bem interessante, especialmente por uma fala desmitificada de que não há gênios criadores. André apresentou conceitos e imagens como o tema *Introdução à Técnicas de Desenho: Liberdade e Criatividade*. Começou perguntando: “Qual nossa interação com a arte? Quem gosta de desenhar? Qual a relação que você tem com o desenho? “A vontade de aprender é grande, especialmente pintar em tecido, mas tenho muita dificuldade” (PROFESSORA LUCIANA, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017), “Eu fico encantada com pessoas que sabem desenhar, com quem sabe tatuar. Eu acho maravilhoso e gostaria muito de saber desenhar. Eu tenho dificuldade. Mas depois desses estudos, eu estou tentando melhorar meus traçados” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017), “Eu desenho só se tiver uma base, uma referência. Gosto muito do desenho, da pintura, da dramatização e estou à procura de conhecer mais”

(PROFESSORA HELOIZA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). A pedagoga Idê relatou:

Eu estava pensando aqui. Eu gostava muito de desenhar. Agora não mais. Você vai perdendo a habilidade se você não treina. Eu tinha um caderno de desenho. Eu gostava muito de desenhar. Para eu não estar mexendo com os outros, eu desenhava. Ao invés de eu estar pintando o sete [risos], eu desenhava. Eu ampliava, eu diminuía, imaginando e tentando fazer, sem copiar. Eu comecei com aquela técnica de fazer no quadriculado. Aí depois eu não precisava mais porque já conseguia fazer direto. Eu fiz até um quadro com pirógrafo na madeira. Mas depois eu fui deixando e hoje eu não consigo mais fazer. Perdi a habilidade.

Após os relatos, André questionou: “Vocês afirmam *Eu não sei desenhar*, mas com base em que? Explicou que na arte há muitas formas de expressão e técnicas. Apresentou a definição de desenho e mostrou os usos do croqui, ilustração, caricatura, cartoon, grafite e desenho minimalista. Abordou brevemente as principais características dos movimentos surrealista, modernista e expressionista. Explicou às professoras as técnicas de aquarela, nanquim aguado, hachuras e doodle art e, por fim, propôs a experiência do doodle arts (desenhos criados livremente) e da aquarela (intensidade das cores, sobreposição). “Vamos sujar, sem preocupação” (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017), “Eu vou fazer igual aos meninos, vou usar várias cores e misturar tudo. Não olha para o do outro. Eu não estou nem olhando para não me influenciar” (PROFESSORA ROSA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).



Desenho 8 - Doodle Art

Em 26/09/2017









Pintura 3 - Experiência com cores e formas

Aquarela sobre papel canson.

Em 26/09/2017

As professoras foram muito receptivas à fala trazida por alguém que estuda especificamente nosso objeto de pesquisa. A ênfase de que todos podemos aprender e a necessidade de exercitar foram as mensagens principais. O uso de tinta para aquarela e a fuga de desenhos figurativos identificáveis foi um exercício muito importante para as desconstruções que fomos fazendo ao longo do estudo e observações das crianças. Era importante que elas experimentassem a possibilidade de desenhar de outras formas. Não demorou para que a aquarela (comprada pelas professoras) passasse a fazer parte do repertório das crianças.



Fotografia 57 - Aquarela para as crianças também!

Em 19/10/2017.

Continuamos o encontro tratando de um tema muito caro ao CMEI Criar: releitura. Para começar o debate, discutimos sobre intertextualidade. Como já informamos, a professora Heloiza, responsável pelo projeto, recebeu o texto *Leitura e releitura*, de Analice Pillar (2014), que debate as ideias de Ana Mae Barbosa sobre triangulação no ensino da arte.

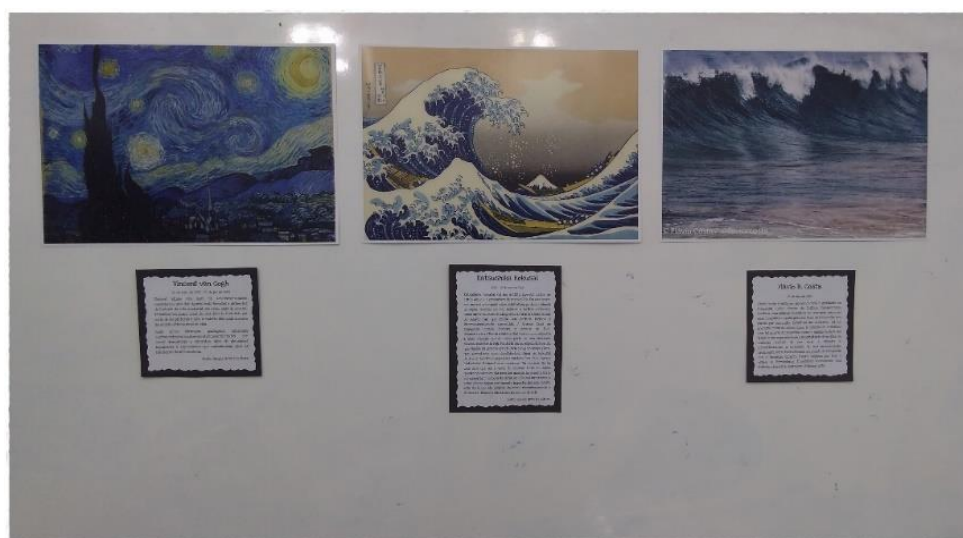
Barbosa (2010) explica que o processo de pensar o que inicialmente se chamou de Metodologia Triangular começou em 1983. “A ideia de basear o ensino de arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (2010, p. XXVI), rompendo, segundo a autora com a “crença modernista na virgindade expressiva” (Idem, Ibidem). Hoje, depois de muitos anos de pesquisas e estudo, Barbosa considera que, conceitualmente, o termo metodologia foi superado por proposta ou abordagem, por compreender que metodologia é uma construção do professor. “A abordagem triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (2010, p. XXVII).

Barbosa não usa mais o termo releitura na edição comemorativa do livro *A imagem no ensino da arte*, quase 30 anos depois da primeira edição. Essa decisão está relacionada às inúmeras confusões que o termo trouxe para sua discussão e pesquisa. Muitos professores associaram releitura a cópia. Barbosa substituiu a palavra releitura por interpretação. Pillar (2014, p. 14) explica que “há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, interpretação, sem criação. Já na releitura, há transformação, interpretação, criação com base num referencial”.

A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa é baseada nas ações fazer-ler-contextualizar. A autora defende uma alfabetização para a leitura de imagens. Para ela, leitura é mais amplo que apreciação. “Sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (2010, p. XXXII). A contextualização é necessária para a leitura e para o fazer. Mesmo considerando o fazer como essencial para o aprendizado da arte, Barbosa afirma que ele não pode ser trabalhado de forma isolada.

A fim de exemplificar o que são referências, propusemos a leitura de três obras em que o artista cria a partir de relações intertextuais com a obra de outro/a(s). Na obra *A noite estrelada*, Van Gogh concebe um movimento para compor o céu que podemos perceber implicitamente na obra *A grande onda de Kanagawa*, de Hokusai.

Para acrescentar à discussão, trouxemos uma fotografia do mar, em Fernando de Noronha - PE, feita pelo fotógrafo brasileiro Flávio Costa. A narrativa sobre a imagem explica: “Eu estava andando pela praia quando parei para observar as ondas. Percebi que elas me lembravam uma xilogravura de Hokusai chamada *A grande onda de Kanagawa* e foi nesse instante que resolvi fazer a foto. Talvez se não fosse por isso, eu nem teria feito e elas passariam despercebidas como tantas outras ondas”<sup>75</sup>. Apresentamos também uma releitura explícita, feita por Picasso a partir da obra *As meninas*, de Velázquez, ambas disponíveis na wikipedia.



Fotografia 58 - Intertextualidades  
Em 26/09 /2017.



Obra 11 - *As meninas*, Velázquez, 1656



Obra 12 - *Las meninas*, Picasso, 1957

<sup>75</sup> Disponível em [www.instagram.com/flaviorcosta](http://www.instagram.com/flaviorcosta)

Esta discussão foi introdutória para chegarmos ao projeto Mãozinha Encantada. Anualmente, o CMEI Criar realiza uma exposição com telas, pintadas pelas crianças. O projeto existe há 17 anos e já se reconfigurou algumas vezes até chegar ao formato atual. Atualmente, está sob orientação da professora Heloiza. A cada ano, um/uma artista é homenageado/homenageada. As crianças estudam sobre sua vida e obra. Cada sala adota uma tela e é esta tela que as crianças daquela sala específica pintam em suas próprias telas com tinta para tecido e pincel de pelo, observando uma cópia do modelo original impresso em papel.

As crianças eram orientadas a se aproximarem da tela original, preservando cores e formas. Foi sobre esse momento que chamamos ao debate. Depois das leituras e discussões que havíamos feito, poderíamos afirmar que havia liberdade e criação na forma como o projeto era conduzido? As obras originais eram referências ou modelos para serem copiados pelas crianças? Qual era, afinal, o objetivo do projeto? Quando fizemos os questionamentos no grupo de estudo, a professora Heloiza (1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017), que havia feito outras leituras, explicou a proposta:

Diante do estudo que a gente tem feito, observamos que na verdade, não fazemos releitura e sim cópia. A gente tem de proporcionar que a criança realmente faça uma releitura. Como seria o trabalho a partir de agora? Vamos tomar ali as araras vermelhas da Nilza [artista amazonense homenageada em 2017]. Nossas crianças já têm a vivência que não existem apenas araras vermelhas. Eles teriam a arara como base, mas elas iriam criar a arara delas. Essa arara poderia estar na floresta, essa arara poderia ser de outra cor. Quanto mais oportunizada a criança for, mais conhecimento ela tiver, mais ampla vai ser a imaginação dela, porque ninguém imagina do nada, a gente imagina de alguma coisa, a gente precisa de uma base para imaginar. Partindo daí é que vamos começar a fazer esse trabalho diferenciado, buscando realmente a releitura das obras de arte com as nossas crianças. Mas, para isso, nós também, como educadoras, como mediadores desse processo, a gente também vai ter que estar abertas. Porque se ouvia antes que era bem semelhante ao real, agora a gente pode ouvir dos pais: “Mas isso aqui nem se parece”, “Isso aqui não tem nada a ver”. Porém, nós vamos ter de ter bastante embasamento, firmeza, para dizer “Não, isso aqui é uma releitura. Ela tomou como base essa obra aqui. Não esqueça que a gente não está fazendo uma cópia, estamos fazendo uma releitura”.





Obra 13 - O lavrador de café - Portinari, 1934



Pintura 4 - Mãozinha Encantada Edição 2014

Durante esse momento, as professoras ficaram pensativas, mas acolheram a discussão apresentada pela professora Heloiza. “Mas ainda vai ter obra lá?” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). “Vai ser um Mãozinhas sob nova direção, sob novo olhar” (PROFESSORA CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). Havia um convencimento na fala da professora Heloiza, fruto de suas leituras e dos nossos encontros de estudos, mas também das nossas conversas e do acompanhamento que fazíamos em sua sala.

Eu li para eles o livro *As aventuras de Leonardo*, que conta a história do Leonardo da Vinci e termina com a maior obra dele, conhecida em todo o mundo, que é a *Monalisa*. Daí a gente foi desenhar a *Monalisa* na bandeja de isopor. Qual foi o direcionamento que eu dei para eles? “Vamos lá, primeiro a gente vai pintar o cabelo”. E eles pintaram o cabelo do jeito que eles quiseram. Cabelinho, cabelão, cabeluda. De todo jeito. Infelizmente naquele momento eu não pude oportunizar diferentes cores para elas pintarem o cabelo, a gente usou as cores que tinham. “Agora nós vamos fazer o rosto”. Daí eles pintaram o rosto. “Agora vamos fazer a roupa”. O que aconteceu? Saiu uma bonequinha. A *Monalisa* não é uma mulher? E foi assim que eles foram fazendo. Vai dar mais trabalho? Vai. Do que a gente já estava habituada a fazer, porém, a gente vai ter realmente uma releitura, que quando as pessoas virem, vão ver que não foi uma cópia, foi uma releitura. Algo lembra o original, mas do jeito que as crianças fizeram. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).



Fotografia 59 - Uma Monalisa para chamar de sua ||  
Em 22/09/2017.



Fotografia 60 - Exposição  
Em 27/11/2017.

Mas essa empolgação sofreu um forte impacto quando as professoras viram as primeiras telas sob essa nova orientação. Estavam completamente diferentes da tela original. A professora Heloiza me enviou um relato muito empolgada com a experiência a partir da obra Borboleta, da artista amazonense Nilza Barbosa, homenageada em 2017. “Quando eu fiz a primeira pintura com eles, que foi realmente voltado para releitura, eu fiquei encantada, eu achei muito bacana. Mas aí veio o questionamento das meninas: Será se os pais vão entender?” (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017). A preocupação estava na comparação com os anos anteriores, a grande diferença que haveria na exposição em 2017 e que não havia sido feito nenhum trabalho de transição com as famílias que patrocinam o projeto.



Obra 14 - Borboleta - Nilza Barbosa, 2010



Pintura 5 - As primeiras borboletas de outubro 2017

Quando veio esse questionamento das meninas, eu queria falar que a gente não deveria se preocupar. Se a gente tiver segurança de que estamos fazendo para a criança, porque a gente vai se preocupar com o pai? Mas eu pensei e achei que era melhor não falar. Logo no início foi um balde de água fria. Eu tinha ficado muito empolgada, estava muito bonito. Eu fiquei triste, mas eu sabia que nem tudo estava perdido. Eu sei que a gente vai conseguir fazer. As crianças estão mais abertas. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017).

Esse episódio foi desencadeador de algumas reflexões, especialmente sobre a centralidade e objetivo do processo. Também para percebermos como a formação alcança de forma diferente cada professora. A análise a que chegamos em conversa com a pedagoga, gestora e a professora Heloiza foi que faltou tempo para debatermos ainda mais e amadurecermos as ideias discutidas entre nossos últimos encontros sobre o desenho e o começo do projeto, que ocorreu logo em seguida.



Eu disse que quem tem de estar muito firme somos nós, porque se eu tiver firmeza no trabalho que eu estou desenvolvendo, mesmo que o pai ache que é uma coisa muito diferente – porque é diferente, a gente vai saber explicar. Nos outros anos, as crianças vinham fazendo uma cópia. Não tinha a expressão dela a partir da obra de arte. Quando ela passa a expressar já fica totalmente diferente. Eu expliquei para Carol [diretora] do questionamento e das dúvidas que as meninas estavam tendo. Foi em cima daquelas três primeiras telas. Então, qual foi a ideia: Este ano, como a gente ainda está nesse processo de transição, nesse processo ainda de amadurecimento do que vem a ser realmente a releitura, a gente vai continuar do jeito que está, porém todo esse trabalho que a gente já fez voltado realmente para o que vem a ser a releitura, nós vamos trabalhar com os pais a partir do próximo ano desde o primeiro encontro no seminário. Vamos colocar para eles o que é o trabalho e o que vem a ser uma releitura. Que eles não esperem uma cópia. Vai ser uma releitura que vai ter a marca da criança. Eu não concordei em voltar para o modelo antigo 100%. O que eu estou fazendo com eles? Eu pergunto assim: “Como é que a gente vai fazer?” Eu estou deixando eles escolherem a cor da borboleta. “Qual vai ser a cor que você quer?” Ela está numa floresta e está numa folha. Então, desenha sua folha. Saíram folhas de diversos tamanhos, de diversos modelos, muitas coisas bem diferenciadas. “Agora, escolha a cor: Qual vai ser a cor da sua borboleta? A da Nilza é azul. E a sua? Cada um vai escolhendo a sua cor. Nós estamos nos adequando aos poucos ao que vem a ser realmente uma releitura. Eu tenho uma colega que faz Artes e ela já tinha me falado. Eu falei para a Idê que a partir do momento que nós estivermos fazendo realmente um trabalho de releitura, a gente precisa de um tempo maior. O Mãozinha Encantada tem que começar no início do ano. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017).

Martins, Picosque e Guerra (1998) explicam que as origens do ensino da arte no Brasil estão relacionadas à Missão Artística Francesa, trazida por dom João VI, em 1816. “Foi criada, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, que após a proclamação da República passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização dos modelos europeus” (1998, p. 10). A compreensão do desenho como apresentação figurativa marcou profundamente a história do ensino da arte. O desenho como elemento fundante nas artes visuais ocupou centralidade na organização escolar.

Temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença” ... Ensina-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho – e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 11).

As autoras explicam que em oposição a esse movimento, nas décadas de 1950 e 1960, defensores da Escola Nova propunham uma pedagogia na arte voltada para a livre expressão, focada no processo, tratando a criatividade como a máxima potencialidade a ser alcançada. No entanto, tais práticas refletiam, muitas vezes, o espontaneísmo, pois com a ênfase centrada no processo, não havia preocupação com o produto, o que nos lembra a defesa de alguns autores discutidos no começo do capítulo que acreditam que a pureza da criação devia ser preservada, afastando as crianças das interferências adultas, deixando as crianças sem referências e com poucas chances de avançar nessa linguagem.

Essas concepções em extremos opostos ainda estão na base da compreensão de muitos professores quando pensam no trabalho de arte com crianças. Por que as professoras se mostraram reticentes com a mudança da proposta do projeto Mãozinha Encantada? O não reconhecimento do desenho feito pela criança era mesmo a maior preocupação? E se sim, por quê? Por que temos essa grande necessidade de identificar coisas conhecidas?



Fotografia 61 - Projeto Mãozinha Encantada Edição 2017  
Eles sabem que não existe apenas arara vermelha. Em 19/10/2017.

O projeto seguiu seu planejamento e culminou na exposição em novembro de 2017. Mas não era mais como nos anos anteriores. Havia cores. Havia também uma certa tensão no ar, na expectativa da recepção. Havia muitas famílias e convidados, inclusive de um centro de artes que fica no mesmo bairro. Assessores da Divisão Distrital e da Divisão de Educação Infantil da SEMED, assessores de outros órgãos municipais e uma professora da UFAM. Era um grande público! A artista Nilza Barbosa

e suas telas originais também estavam presentes. E as crianças. Todas elas esperando para viver o grande momento de mostrar sua tela, sua marca, seu obra.



Fotografia 62 - Abertura da XVII Exposição do projeto Mãozinha Encantada  
Em 22/11/2017.



Fotografia 63 - Leituras  
Em 22/11/2017.

A recepção das famílias superou muito as expectativas das professoras. Não houve estranhamentos. Não cobraram em nenhum momento qualquer semelhança com as obras originais. Estavam mais interessadas em ver suas crianças através de suas telas e suas escolhas. Era um receio oriundo do nosso processo de formação em que todos os desenhos precisam ser figurativos e fiéis ao modelo, fruto daquelas práticas nas quais os professores fazem pela criança para ficar *bonito* aos olhos dos adultos. Acreditamos que foi uma experiência fundamental para encorajar os próximos

passos rumo à liberdade na criação da forma que discutimos, quando a obra é referência e não modelo.

Pelo que eu vi, eles não comentaram e nem acharam ruim. Eles gostaram, acharam bonito. Até a Jamili que só misturou tintas, a mãe dela gostou muito do quadro, porque ela evoluiu em relação ao começo do ano. O comentário geral foi que gostaram. As crianças puderam escolher, tiveram liberdade para usar as cores. (PROFESSORA ROSA, 1º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Eu vi a emoção das crianças recebendo as telas. Ano passado a gente entregou para os pais depois que as aulas haviam terminado. Esse ano nós entregamos ainda para as crianças e foi muito melhor, foi diferente ver as próprias crianças recebendo. (PROFESSORA CHAPARRO, 2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Na reunião de avaliação do projeto com as professoras surgiu o convite: no seminário para as famílias de 2018<sup>76</sup>, nós falaremos sobre a pesquisa, sobre arte, sobre liberdade, tintas nas roupas, referências e releituras. Elas também começaram a pesquisar o/a próximo/próxima artista. Optaram por continuar com artistas locais pela interação que a presença deles proporciona às crianças. Passaram a discutir releitura numa visão que supera a ideia de cópia, o que, para nós, foi uma repercussão das discussões sobre a estrutura e objetivos do processo vivido.

Esse fato também nos revela que apesar dos textos, dos encontros de estudos, do acompanhamento que realizamos durante quinze meses no CMEI Criar, precisamos considerar essas discussões e propostas como um processo inicial. A mudança na prática ressignificada pela teoria não acontece automaticamente, depois de alguns encontros formativos. Tivemos importantes mudanças ao longo do processo, conquistas que mudaram a forma de olhar, de ouvir, de sentir de crianças e professoras, mudando o processo criativo e a organização pedagógica dos espaços, materiais e das relações, pois “a práxis humana não é concebível sem a atividade dos sentidos” (KONDER, 2013, p. 39). A defesa da educação de crianças pequenas pela perspectiva Histórico-Cultural exige rupturas que nem sempre são possíveis a curto prazo. É um exercício contínuo, que envolve tensões, rupturas, leituras, discussões, apropriações e objetivações, visando a máxima humanização da criança. Segundo Mello (2009, p. 101, 102) os professores que assim se posicionam e assumem esse

---

<sup>76</sup> Nas edições do Seminário, sempre há um/a convidado/a externo para conversar sobre algum assunto relacionado à Educação Infantil.

protagonismo, precisam compreender como a aprendizagem move o desenvolvimento:

Quando compreendemos como acontece esse processo enquanto a criança ainda é pequena, podemos responder às questões sobre a melhor maneira de intencionalmente organizar o espaço da escola da infância, de orientar as relações dos adultos e crianças, de organizar a rotina, os materiais, a melhor forma de propor atividades de modo a alcançar a máxima apropriação das capacidades humanas.

Por também trabalharmos na SEMED, assumir que continuaremos o trabalho iniciado pela pesquisa foi possível. As professoras sabem que apenas começamos a rever práticas há muito cristalizadas nos fazeres da educação infantil. Também temos a preocupação de a pesquisa não ser algo estanque e pontual. Desejamos e precisamos continuar produzindo aquilo que precisamos compreender, como nos orienta Vigotski (2014). Ainda temos muito trabalho pela frente, especialmente dentro de um contexto onde institutos de gestão privados<sup>77</sup> orientam as propostas de trabalho das escolas de Manaus.

Apresentamos, a seguir, nossa última proposta da pesquisa em 2017: uma oficina com todas as crianças, nos dois turnos. Nosso acompanhamento foi realizado somente no turno vespertino, mas consideramos importante que as crianças do matutino pudessem vivenciar o que estávamos propondo. Inicialmente, pensávamos em organizar a oficina com atividades que envolvessem o desenho, variando o uso de suportes e marcadores. Mas como havia um grupo de estagiárias do curso de Pedagogia da UFAM, nossa orientadora propôs que uníssemos a oficina com o projeto de intervenção do estágio. As salas foram assim organizadas:

---

<sup>77</sup> Desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus contratou o serviço de assessoria em gestão do Instituto Águila de Gestão Ltda., uma empresa privada que implantou o programa GIDE – Gestão Integrada de Educação. Já foram gastos cerca de 11,7 milhões com o instituto, sem licitação, contratado para elevar o índice do IDEB, reduzir o abandono e melhorar a qualidade da educação.





Fotografia 64 - Sala 01 Música e Dança

Um repertório de música e movimento, com a bandinha musical, cantigas de roda, num ambiente cheio de cores e sons. Em 27/11/2017.



Fotografia 65 - Sala 02 Brincadeira de faz de conta e jogos de mesa

Hora de fazer muita comidinha e colocar os brinquedos para brincar! Em 27/11/2017.

Na sala 03 ficou a massinha de modelar caseira, onde as crianças puderam, junto com a professora e as estagiárias, produzir e brincar. Na sala 04 estava o cinema com uma seleção de curtas feita pelas professoras. Também não faltou pipoca, feita

pelas cozinheiras para todas as turmas que passaram pelo escurinho do cinema. Na sala 04 organizamos o ateliê de pintura. A professora Regina já havia realizado com sua turma, em formato de rodízio, desenho no cavalete de papelão, o que foi uma grande novidade para as crianças. As estagiárias confeccionaram dezoito cavaletes que dispusemos sobre a mesa com tinta guache e pincel (Fotografia 43). As professoras conversavam com as crianças sobre o que elas estavam pensando em pintar. As crianças eram livres para explorar os materiais e usar as obras impressas como referência, se assim desejassem. Por último, usamos a sala 06, que é a maior, para o desenho, porque as crianças precisavam circular entre os espaços disponíveis e trocar materiais. Oferecemos papéis grandes, lápis de cor, giz de cera, pincel (canetinhas) e batom. A proposta era desenhar de forma coletiva sobre os papéis dispostos nas mesas e nas paredes.



Fotografia 66 - Sala 05 Ateliê de Pintura  
Aprendi com os passarinhos a liberdade<sup>78</sup>. Em 27/11/2017.

<sup>78</sup> Fragmentos do poema Fontes, da obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros.



Fotografia 67 - Sala 06 Desenho livre

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc.<sup>79</sup>

Em 27/11/2017.



Fotografia 68 - Oficina de arte: desenho coletivo

Hoje eu desenho o cheiro das árvores<sup>80</sup>. Em 27/11/2017.

<sup>79</sup> Fragmentos do poema Sobre Importâncias, da obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros.

<sup>80</sup> Fragmentos do poema Didática da Invenção, da obra *O livro das ignorâncias*, de Manoel de Barros.





Fotografia 69 - Oficina de desenho: Explorando marcadores

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que coisa produza em nós<sup>81</sup>. Em 27/11/2017.

Passaram pela oficina cerca de duzentas crianças em cada sala ao longo do dia. Como as professoras já haviam feito outras propostas com o rodízio, as crianças não tiveram dificuldade em fazer as trocas de sala. Quando uma criança pedia para permanecer na sala até concluir o que estava fazendo, ela permanecia sem problemas. Não engessamos o tempo. Ele foi planejado para que todas as crianças passassem pelas seis salas, mas a fruição da atividade era mais importante, pois o “princípio da liberdade [...] é a condição imprescindível de qualquer criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 117). O saldo foi muito cansaço e satisfação. Havia sido um dia memorável para todos os envolvidos.

Por fim, realizamos em dezembro, nosso último encontro de 2017, para que, juntas, pudéssemos avaliar a pesquisa ao longo do ano e aquilo que planejamos para o próximo. Professoras e pedagogas teceram suas análises do que vivenciamos e expuseram suas percepções sobre as vivências pessoais e as vivências partilhadas. Foi um momento muito importante para olharmos de forma mais ampla as ações que foram construindo a pesquisa ao longo do ano. A pedagoga Idê iniciou com sua análise:

<sup>81</sup> Fragmentos do poema Sobre Importâncias, da obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros.

Eu abri o teu trabalho [versão do texto que foi para a qualificação] porque aqui tem o que eu quero falar e aí vou usar tuas palavras: A sensibilidade e a educação do olhar. Foi isso que eu vi com projeto aqui. Um processo em construção. As meninas fizeram, eu observei. E como eu observei, eu pude ver em cada uma de vocês, uma mudança gradual. Para mim, este foi o melhor ano em questão de desenvolvimento das crianças. Eu percebi crianças com uma sensibilidade maior para o trabalho que estava sendo realizado. Eu vi elas trabalhando também de uma forma mais consistente com a família dessa criança. Tive a certeza da importância da família no processo educacional dos alunos, de como trazer essa família para escola é essencial, a importância da família entender o que que a escola está fazendo com os filhos dela. Esse ano, por mais que a gente ainda tenha tido questionamento dos pais, foi muito menor que nos anos anteriores. Esse ano foi diferente por conta desse olhar mais sensível das professoras. Eu tenho certeza que muito tem a ver com que elas estudaram. Percebi elas buscando, indo até além daquilo que você propôs. Para mim, foi um ano excepcional e maravilhoso. E eu só tenho a agradecer. Eu sabia que ia ser bom pela temática que você estava trazendo, mas eu não esperava que fosse tanto. Foi além da minha expectativa. (REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Alargar os padrões de referências das crianças foi um saldo muito positivo que as atividades propostas puderam oferecer às crianças. Por isso advogamos a arte para a criança pequena no lugar de tarefas para cobrir letras e números. “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Lembramos as professoras como foi ficando cada vez mais raro a entrega de desenhos prontos copiados para as crianças pintarem. A professora Chaparro (2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017) lembrou de um episódio: “A criança esqueceu de colocar o nome e depois eu não sabia de quem era. Era um desenho para elas colorirem. Quando eu perguntei, ninguém sabia de quem era. Mas quando eles mesmo desenharam e eu pergunto de quem é, logo alguém diz: “É meu!” Até os outros colegas sabem e dizem que foi o fulano que desenhou”. A professora Rosa (1º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017) concordou e comentou:

Uma vez ou outra que eu dei, não houve interesse. Eles não se interessam mais pelo desenho pronto. Esse ano me despertou muito o interesse de buscar novas ideias, pesquisar, trazer novas propostas. Quando a gente viu que havia uma amplitude na questão das artes e, como eu falei, as crianças se encantaram, e depois que elas se encantaram com tudo isso, não queriam mais desenho para pintar. Quando a gente pegava tinta, elas já ficavam animadas: “A gente vai usar tinta?” Porque antes, a gente não usava muito e eles gostam de ser melecado, gostam de pegar na tinta, gostam de fazer coisas assim, gostam de misturar, gostam de experiências. Eu percebi que eles desenvolveram muito. O Pedro dizia: Ah eu não quero fazer tarefa! Eu não quero fazer isso! Mas quando chegava na pintura, no desenho, ele gostava e se concentrava, parava mesmo para fazer. Se fosse outra tarefa, ele não queria, não gostava de escrever. Eu acho que no ano que vem os alunos vão despertar muito mais porque a gente já vai começar o ano com a experiência

que já temos. A gente já pode incluir os materiais relacionados à arte. Se os meninos já desenvolveram esse ano, ano que vem vai ser bem melhor.

Usar as atividades plásticas para *adestrar* a coordenação motora fina com objetivos padronizados para todas as crianças cria a expectativa e a atribuição de valores, como bonito, feio, incompleto, desleixado, sujo, limpo. Desenhar, pintar, modelar, construir não podem servir a um exercício de prontidão, treinando a criança para se adequar a aprendizagens futuras. A professora Luciana (2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017) também percebeu que os desenhos prontos estavam cada vez mais reduzidos:

Você mostrou de uma forma tão simples e prazerosa que a gente pode trabalhar de outras formas. Eu não tinha nem percebido que raramente a gente faz atividade com desenho pronto para eles pintarem. Sempre que eu pegava em papel ofício eles já sabiam que era para desenhar e já iam com maior entusiasmo pegar os pincéis. Queriam experimentar outras formas de desenhar. Às vezes, parece que eles faziam de propósito, queriam se sujar, se melar mesmo, você via que não tinha necessidade, mas eles sentiam prazer naquilo. Foi um aprendizado muito grande. Todos os suportes e materiais que às vezes, a gente não percebia tão perto. Hoje a gente já está reaproveitando, olhando com outros olhos o que pode ser feito com aquele material. Coisas que antes iam para o lixo e hoje usamos para trabalhar. Foi muito bacana o que aprendemos e ainda temos muito a aprender. Foi um ano gratificante.

Lembramos às professoras que elas diziam às crianças, no início da pesquisa, que também não sabiam desenhar. Vigotski (2010b), no texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, nos diz sobre a necessidade de apresentar a linguagem mais desenvolvida às crianças, apresentar a forma final dessa linguagem. “Se no meio não há forma ideal correspondente ao desenvolvimento da criança [...], então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim” (VIGOTSKI, 2010b, p. 695). Isso explica porque muitos adultos não desenvolveram sua linguagem gráfica. Esse é um ponto crucial que nos distingue dos pesquisadores que defendem que a criança precisa seguir um curso natural sem interferência externa. Assim, nós, como professoras de crianças, precisávamos superar a ideia de que não sabíamos desenhar e planejar meios de proporcionar às crianças condições que lhes oportunizassem interações com as linguagens gráficas produzidas pela humanidade.

Para superarmos essa compreensão de que as artes plásticas são privilégio de algumas pessoas talentosas, reforçamos a fala do André, que esteve conosco no segundo encontro afirmando a possibilidade de todas as pessoas criarem, de formas

diferentes. Segundo Vigotski (2009), as crianças pequenas já criam em suas brincadeiras. Para a professora Chaparro (2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017), o maior saldo da pesquisa foi a conquista da liberdade:

Você incentivou a liberdade em nós. Ampliamos os horizontes. A gente ficava dentro de uma caixinha, monitorando a criança para não se sujar, não sujar a mesa, não sujar a parede, só melar a pontinha do dedo. Quando eu mostrava o material para as crianças, elas perguntavam “Professora como vai ser hoje? A senhora trouxe batom? Trouxe pincel? Vamos pegar o quê? Quando eu colocava alguma coisa diferente na mesa, eles se animavam. Antes eu ficava preocupada se a mãe ia brigar, ficava com aquela preocupação. Daí veio aquela tua fala dizendo assim: “Crianças, o que vocês vão dizer quando perguntarem porque você está assim?” “Eu estava fazendo arte e foi divertido!” Então foi acabando essa nossa preocupação de trabalhar o desenho com as crianças sem elas se sujarem. A criança não diz mais que o desenho está feio. Até essa fala das crianças não tinha mais, porque eles estavam se expressando de uma forma tão liberta, que já não estavam mais preocupados em comparar um desenho com o outro. Eu penso que a gente se libertou. Por isso que a gente precisa estudar sempre. Não é porque você está na educação infantil que você não precisa ampliar seus horizontes. Estou aqui há quatro anos e este ano eu trabalhei totalmente diferente. Todos os dias eu procurava coisas diferentes. As crianças perguntavam: nós não vamos desenhar hoje? A gente recolhia até os pratinhos do nosso almoço para fazer atividade. A gente também precisava se libertar disso, aprender que a gente sabe desenhar. Agora estamos libertas. Ocupamos todas as paredes. Desenhamos em todos os lugares.

Essa desconstrução só foi possível graças ao equilíbrio entre processo e produto. Propor formas diferentes de criar também foi fundamental e o principal, liberar as crianças da competição pelo mais figurativo. Desenhar com a boca ou com o pé inviabiliza essa análise de feio e bonito, privilegiando a forma com que cada um produz. Trabalhar de forma coletiva também foi importante, pois suscitava o diálogo e os acordos. Quando o processo ganhou o mesmo valor do produto, crianças e professoras ficaram mais tranquilas. Para Mukhina (1996, p. 172), “o ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar o desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração”. A professora Chaparro (2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017) acrescentou:

Eu observei em relação às cores que eles não se prendem mais a padrões porque a árvore é verde ou passarinho é marrom, porque a arara é verde ou vermelha. Eles não se preocupam mais com os padrões de cores. Quando eu trabalhei as cores com eles na feira de ciências, eu trouxe a foto de uma borboleta bem colorida e disse para eles que havia borboleta de todas as cores e que a deles podia ser assim. Eles já perguntam se podem pintar de qualquer cor e eu digo para eles não se preocuparem, que eles podem pintar

com a cor que quiserem. Não se preocupam mais com a padronização do desenho que a árvore é verde, o sol é amarelo, eles não se preocupam mais com isso. Eu vejo que eles colocam mais sentimentos.

Quando as professoras foram ampliando as propostas de superfícies e materiais, foram rompendo também questões sobre as quais nem haviam pensado inicialmente. Quando a professora Chaparro ofereceu batons para as crianças desenharem, não era possível fidelizar os objetos desenhados a cores. Os batons tinham tons de vermelho, marrom, vinho e rosa. Quando a professora Regina ofereceu tinta preta para pintar sobre o papel alumínio, o objetivo era perceber a textura de uma superfície nunca então experimentada. Mukhina (1996, p. 172, 173) explica que transgredir as cores que os adultos disseram as crianças que as coisas são é algo interessante a considerar.

A criança sente necessidade de utilizar a cor no desenho e nisso se revelam duas tendências: em uma a criança anseia por utilizar a cor como bem quiser, ou seja, por pintar o objeto ou suas partes com cores que não correspondem às do objeto. Na outra tendência, a criança procura pintar seu desenho de acordo com o objeto real. Neste último caso, a cor costuma ser uma espécie de epíteto convencional, de característica obrigatória e tem um único tom. Isso se deve ao fato de que a cor que a criança utiliza não é fruto de sua própria observação, mas aquela que a cor do objeto, segundo lhe disseram os adultos. Por isso os desenhos infantis estão cheios de clichês cromáticos (a grama é verde; a copa das árvores é verde, o tronco, marrom; o sol é vermelho ou amarelo). A utilização livre da cor no desenho infantil pode ter motivações muito profundas.

Seguindo a avaliação, a professora Regina comentou que as crianças estavam mais felizes. Sabemos o quanto as atividades artísticas podem ser criadoras de um ambiente mais leve e prazeroso e o impacto que isso causa nos sentidos que as crianças atribuem à escola, ao que fazem, a si mesmas. Como viemos afirmando ao longo do texto, o desenho é uma das formas pelas quais as crianças mais se expressam. É uma das formas como elas objetivam as aprendizagens presentes nas relações que vivenciam. Nesse movimento de apropriação-objetivação, a criança vai se humanizando.

Para mim foi muito importante a sua vinda para cá porque eu já não gostava de fazer as atividades tradicionais. Amei ter vivido isso aqui. Eu vi o resultado na minha turma. Eu vi o quanto as crianças cresceram. No começo desse ano eu falava que ficava angustiada porque eles não sabiam desenhar. Mas eu vi como eles se desenvolveram. No último dia que foi a festinha, eu falei para os pais que eu estava muito contente com a turma. Falei que o processo nesse ano foi muito importante. As turmas responderam diferente. A Idê até

falava que a turma da manhã era mais concentrada, mas os desenhos das crianças da tarde eram mais alegres e criativos, mais soltos. Eu vi uma diferença muito grande na turma da manhã em relação a alguns alunos. Em algumas atividades de pintura e desenho que não dava para fazer com todo mundo, a gente fazia o rodízio. No dia que eles estavam desenhando no cavalete de papelão, eu vi a felicidade deles. Teve criança falou que não queria ir para casa, que perguntou da mãe se podia repetir de ano e que não queriam crescer. O que eles vivenciaram foi muito importante para mim e para eles. Foi bem especial. Eu te agradeço e eu quero continuar estudando mais. A Idê sempre diz pra gente registrar as mudanças que foram visíveis nas crianças. As nossas crianças têm que experimentar, tem que tocar, ver e sentir para poder criar e a gente tem de dar as condições para isso. (PROFESSORA REGINA, 1º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Aproveitamos para lembrar o motivo pelo qual as professoras foram os sujeitos centrais da pesquisa: a esperança de que a pesquisa tenha continuidade. Que essa compreensão sobre o desenho a cada ano seja ampliada e que novas propostas surjam da experiência e da partilha coletiva, prática comum entre elas. Pensar a continuidade da pesquisa só é possível quando o grupo envolvido reconhece a importância para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento do próprio fazer, como disse a professora Cacau (2º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017):

Tirou a gente do comodismo. Agora as crianças já perguntam “O que nós vamos usar hoje?” “Nós vamos usar aquarela ou tinta?” “Vamos desenhar embaixo da mesa ou em pé?” Já ficavam naquela expectativa. Isso tira a gente do comodismo porque quando a gente faz o planejamento, a gente já tem que saber qual a atividade que vamos fazer, se é embaixo da mesa ou embaixo da cadeira, ou em pé, sem contar que eles têm uma percepção muito interessante agora. Antes a gente só tinha tinta guache, lápis de cor e giz de cera. Eles pegavam lápis de escrever, desenhavam e pintavam. Depois das técnicas, eles não pegam mais quase o lápis de escrever. Eles pegam o lápis de escrever para escrever o nome deles. Eles aprenderam que já podem fazer a árvore pegando a tinta do tronco, a tinta das frutas. Eles já trabalham com a própria cor, deixando lápis de escrever. Fizeram descobertas. “Professora a gente pode usar aquarela? Ela seca mais rápido, então nosso trabalho vai terminar mais rápido”. Eles foram ficando cada vez mais criativos. Agora deixo eles escolherem os materiais. Eu disponibilizo vários materiais para eles escolherem e eles ainda perguntam se é pra usar, o que eu digo que é o que eles usarem o que quiserem. Eles não gostaram muito do carvão porque sai. Foi muito interessante eles descobrirem que, dependendo do giz de cera que eu dava, era mais gostoso de desenhar, porque era mais macio, as cores eram melhores, a textura e a espessura eram diferentes. Eles tinham mais cuidado para não quebrar. Eu trouxe um lápis de cor aquarelável também. Uma vez que eles perguntaram como a gente ia desenhar, eu disse que era no rolinho de papel higiênico. Eles perguntaram como é que iam fazer isso. Eu entreguei o material e expliquei como era para desenhar. Uma criança amassou todinho o rolo. Ele disse que não conseguia. Dei outro rolo e pedi para ele tentar. Quando ele conseguiu, ele disse: “Professora, assim é até mais fácil”.

Por coordenar o projeto Mãozinha Encantada, a professora Heloiza esteve muito envolvida com as discussões. Não podíamos ser insensíveis ao apreço que o CMEI Criar tem pelo trabalho desenvolvido no projeto Mãozinha Encantada ao longo de muitos anos, atravessando várias gestões. E como, na maioria das vezes, recebemos uma educação para apreciar o reconhecível, a fidelização ao modelo, a recepção do grande público era sempre de entusiasmo, porque havia um trabalho paciente de acompanhamento das crianças para que o objetivo fosse alcançado. A pesquisa não pode se colocar na posição da crítica dura, que na maioria das vezes, promove um sentimento de autodefesa e antipatia. Estamos trabalhando com pessoas e Vigotski (2001, p. 146) nos lembra o quanto “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que são a inteligência e a vontade”.

Pudemos observar o encanto das crianças na descoberta desse novo olhar. Foi interessante ver elas observando a construção que tinham feito e observando a construção dos colegas também. Inovar com aquele mesmo material que já usamos todos os dias, como a Rosa colocou, era tinta guache que eles já usavam, porém, quando a gente começou a colocar novas técnicas, não era mais só a tinta guache. As aulas se tornaram mais interessantes e havia liberdade de criar, que para mim, foi o que mais me encantou. As crianças não tinham mais aquela ideia “Ah eu não vou fazer porque eu não sei desenhar”. Essa ideia de que eu não sei desenhar foi abolida do vocabulário deles, não usavam mais essa expressão. A sensibilidade do olhar deles para a produção dos colegas, olhar sem comparar, elogiar a produção dos colegas, com respeito. Elas deixaram essa ideia que só sabe desenhar aquela pessoa que é grande ou só desenha quem sabe desenhar. Falando em relação ao Mãozinhas, quando as crianças fizeram as primeiras telas, eu fiquei encantada porque partiu daquela ideia de produzir a partir da obra do artista. Elas criaram a borboleta delas, tanto que a gente não viu só borboletas azuis nas telas. A primeira coisa que eu perguntava deles era “Qual a cor vai ser sua borboleta? A artista usou o azul. qual vai ser a cor da tua?” “Ah vai ser isso, vai ser aquilo ...” Eles estão ganhando autonomia, não tinham medo de errar e não tinham mais porque foram trabalhados em sala. E foi muito bom perceber os pais sem a ideia de que ele veio limpo e precisa voltar limpo. Antes as crianças tinham medo de se sujar. Eles passaram a ter mais cuidado com o ambiente. A gente parte da ideia de que quando eles fazem parte do processo, isso se torna mais interessante, isso é mais prazeroso para eles e eles passam a ter mais cuidado e respeito com o ambiente onde eles estão. O teu trabalho despertou na gente a ideia de que a gente pode sim ter um novo olhar. Quando a gente apresentou as técnicas, eles achavam o máximo e ficavam perguntando como a gente ia fazer. Eu dizia que agora eles seriam os artistas. Trabalhou muito a autonomia deles. Não tinham mais a ideia de não sei fazer e não vou mostrar porque o meu tá feio. Eles até olhavam para o colega e comparavam, mas era para ver, por exemplo, se tinham usado as mesmas cores, se fizeram diferente, se desenharam coisas parecidas. Daí a gente vê a importância de oportunizar, de oferecer o contato que enriquece cada vez mais a sua produção. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).



Essa autonomia enfatizada pela professora Heloiza tem estreita relação com a ausência de modelos para copiar e a valorização do percurso criativo de cada criança. A liberdade, inspirada pelas fotografias de Holm (2000, 2005) fazendo arte com bebês e crianças pequenas, inspirada pelas leituras, pela discussão que promovemos ao longo de 2017, pelas trocas que as professoras estabeleceram, não estava relacionada apenas a escolhas de materiais ou de como o corpo ficaria. Era uma liberdade que dialogava com o processo, o produto e as vivências das crianças e professoras. Desenvolver a sensibilidade estética é desenvolver os sentidos, mas não somente os cinco sentidos que conhecemos, como disse Marx (1986, p. 23), mas “todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade”. Essa formação é um trabalho desenvolvido ao longo de toda a história da humanidade. “É necessário a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar *humano o sentido* do homem e também para criar um *sentido* humano correspondente a toda riqueza de ser humano e natural” (MARX, 1986, p. 25).

Considerando que a base biológica da criança não dá conta desse desenvolvimento, Vigotski (2000) defendeu em sua construção teórica a necessidade das bases culturais vividas por cada criança nas suas relações sociais: a lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual aquilo que é vivido intersubjetivamente, no plano social, se torna intrapsíquico, pessoal. Com a linguagem do desenho não é diferente. Para a criança, o desenho é uma percepção da realidade, pois ela desenha o que sabe e não o que vê. Romper com essa visão naturalizante do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento do desenho, que vê a criança criativa e curiosa por natureza, rompe com a ideia da não interferência. O adulto, como portador dos signos, intencionalmente organiza o espaço, tempo e materiais para que a criança se aproprie e a partir desses saberes, se objetive, expressando aquilo que compreende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

A promoção das experiências e o reconhecimento do desenho como linguagem da criança, manifestado nas mais diversas propostas que foram sendo planejadas pelas professoras ao longo do ano, além da substituição da fala *Eu não sei desenhar* por *Como nós vamos desenhar hoje?* nos motiva a ampliar as vivências no CMEI Criar e partilhar essa experiência em outros espaços da rede municipal de educação em

Manaus. Precisamos retomar a discussão dos dois primeiros encontros, pois sabemos que apresentar os pressupostos bases da teoria Histórico-Cultural foi apenas o começo. Precisamos retomar os conceitos principais e ampliar a compreensão deles nas nossas práticas cotidianas. Tornar a obra de Vigotski conhecida e a partir dela estruturar o trabalho com crianças pequenas tem sido nosso desafio como grupo de pesquisa. Acreditamos que é a base teórica que mais promove mudanças qualitativas no desenvolvimento das pessoas. Ter professoras que olham sua prática através da THC transforma esse olhar, pois nele, a criança se humaniza, a criança se objetiva através das apropriações que mediamos.

A síntese produzida depois das inúmeras análises que realizamos ao longo da produção da pesquisa aponta para aquilo que viemos defendendo desde a introdução do texto. O acesso às linguagens artísticas amplia as possibilidades de vivências reais das crianças, base para o desenvolvimento da imaginação e criação. O desenho é a forma pela qual a criança mais se expressa nesse momento do desenvolvimento, por isso, deve ser objeto de estudo e pesquisa de todas as pessoas envolvidas com a criança pequena.

Segundo Mukhina (1996), as formas produtivas de atividade têm particularidades próprias, requerem certas formas de ação e exercem influência no desenvolvimento psíquico da criança. Das atividades plásticas, o desenho é aquele que maior influência exerce sobre essa formação. “O desenho infantil reúne as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelos adultos” (MUKHINA, 1998, p. 167, 168). No desenho da criança há muito mais que aquilo que ela capta visualmente. Trata-se de uma linguagem complexa.

Compreender o desenvolvimento do desenho sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural nos permitiu um salto qualitativo na discussão sobre o desenvolvimento da criança e de suas linguagens. Os resultados alcançados pela pesquisa nos instigam a continuar explorando, a seguir com os questionamentos que nos trouxeram até aqui. O acesso às variadas linguagens artísticas deve ser uma defesa dos professores da infância a fim de garantir meios para que o desenho cultivado na criança seja exercitado diariamente. A imersão e o progressivo domínio da linguagem gráfica, em suas diversas formas de expressão é prerrogativa legal da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. À criança, deveremos

garantir o direito à expressão e ao desenvolvimento dessa expressão, em uma escola que acolhe e instiga seu ser poético, que alarga seus padrões de referência e que lhes aproxima daquilo que de mais elevado a humanidade já produziu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi uma experiência geradora de vivências e memórias. Apesar da necessidade de lutarmos por melhores condições de formação e trabalho, discutidas ao longo do texto, vimos como é possível agir sobre o presente. A construção deste texto foi entrecortada de expressão, de liberdade, de arte, de vivências, de descobertas, de mudanças no olhar, de poesia. Quando as crianças se expressam num ambiente onde se sentem livres, percebemos a fruição em seus corpos, em suas falas, seus pensamentos, seus movimentos, suas experiências. As crianças têm cem linguagens, como afirmava Malaguzzi (2016). Contudo, ele advertia:

mas roubaram-lhe noventa e nove. [...],  
dizem-lhe de pensar sem a mãos,  
de fazer sem a cabeça,  
de escutar e de não falar,  
de compreender sem alegrias,  
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Esta pesquisa foi uma tentativa de resgate, de devolver algumas linguagens roubadas, de garantir a essas linguagens tempo, espaço e materiais, promovendo a imersão das crianças. Queríamos instigar as professoras para pensar o desenho da criança sob óticas diferentes daquelas práticas que acontecem nos CMEIs há anos, sem que nos desafiem a pensar sobre elas, a romper padrões cristalizados, superando-os.

Nos meses de observação em 2016, percebemos como o desenho era pensado (ou não). Estas observações serviram de ponto de partida para a pesquisa com formação em 2017. Tínhamos o desafio de promover a mudança do lugar do desenho de tarefa secundária a atividade principal, como parte da cultura da infância, ao lado das brincadeiras, interações, atividades plásticas, arte, experiências alargadoras de referências, e isso foi uma construção a muitas mãos. Tínhamos um grupo que abraçou a pesquisa e esteve aberto a mudanças. Mesmo nos momentos reticentes, havia convite ao debate.

A teoria Histórico-Cultural estruturou a pesquisa, sustentou nossa formação e nossa análise. Saímos deste processo ainda mais convencidos do quanto a compreensão de educação defendida pela THC humaniza e emancipa. Acreditamos

que se as crianças forem educadas num espaço onde as condições são organizadas para que elas se apropriem e se objetivem, podendo assim se apoderar das máximas qualidades humanas, por intermédio das atividades vivenciadas em situações sociais coletivas, elas serão autoras ativas do seu processo humanização. Acreditamos em “uma criança forte e capaz de aprender”, como assegura Mello (2007, p. 85).

Nosso processo de humanização se dá num determinado tempo histórico e mediado pelos signos da cultura a que temos acesso. Ao longo do nosso desenvolvimento, criamos a cultura material e imaterial. Quando as crianças nascem, já nascem imersas numa linguagem que é própria do seu grupo cultural, cercadas de objetos, valores, hábitos, costumes. Pessoas mais experientes, nas relações espontâneas e/ou intencionais, medeiam o acesso das crianças aos repertórios culturais. A apropriação da cultura é um processo de educação, como asseverou Leontiev (2004).

Essa compreensão de que o nascer humano não é suficiente para nos humanizarmos muda radicalmente a compreensão do papel da educação. Vigotski (2000) assegura que a lei genética geral do desenvolvimento é um processo que ocorre primeiramente de forma externa, intersíquica, nas relações sociais, para então se tornar próprio do indivíduo, intrapsíquico. É a aprendizagem que move o desenvolvimento e não o contrário. Essa premissa é a base para compreendermos o processo mobilizador que a educação promove nas relações que as crianças estabelecem. Isso permite assumirmos um papel de protagonistas na condução do desenvolvimento das crianças.

Daí a assunção da pesquisa com/como formação. Se temos tamanha responsabilidade diante de cada criança, nós, professores de creches e pré-escolas, precisamos ser capazes de entender como esse processo ocorre, como devemos atuar sobre ele e qual é o nosso papel diante do desenvolvimento das cem linguagens das crianças. É preciso ampliarmos cada vez mais o debate dos currículos na formação inicial e a organização das formações continuadas.

Pela nossas experiências anteriores de formação continuada, afirmamos que trabalhar um tema em cada encontro não responde a necessidade das mudanças necessárias à uma prática que atenda as Diretrizes Curriculares Nacionais. É preciso tempo e relações de mediação para que as discussões apontadas pelos teóricos e pesquisadores possam ser concretizadas nas práticas de professores e crianças na educação infantil. Precisamos estabelecer um diálogo mais próximo das necessidades

reais que acontece nos centros de educação infantil e com as propostas de formação continuada oferecidas pelo MEC e pelas secretarias de educação. Um ponto que não pode ser negligenciado nessa discussão é a Hora de Trabalho Pedagógico para professores de Educação Infantil. Sem a HTP, é muito difícil estabelecer uma rotina de leitura, estudo e trocas.

Sabendo da complexidade dessa discussão, decidimos trabalhar com a formação continuada em serviço a fim de aprofundar o debate acerca de um tema que capta nossa atenção há muito tempo, relacionado com experiências vividas como professora de crianças e professora na formação de professores: o que sabemos sobre o desenho das crianças, prática presente nas mais diversas culturas e nos mais variados tempos e espaços?

Essa inquietação nos mobilizou especialmente após percebermos que a maior parte dos materiais publicados em livros eram oriundos de pesquisas que compreendiam o desenho de forma linear e por etapas padrão, não discutindo o papel da cultura na formação da linguagem gráfica das crianças. Se defendemos que a criança se constrói nas suas relações sociais e na apropriação do universal, conforme explica Lukács (1978), como poderíamos explicar o desenvolvimento de uma linguagem apenas por vias biológicas? Não era possível. Precisávamos entender o desenho das crianças e as condições em que ele acontecia/para ele acontecer.

As reuniões mensais com o grupo de professoras e a pedagoga do CMEI Criar, juntamente com as leituras e discussões que fizemos, foram, aos poucos, mudando a forma de pensar o desenho da criança e as propostas a elas oferecidas. As diversas experiências organizadas ao longo do ano foram construindo outras possibilidades de compreender a importância do desenho para o desenvolvimento da criança e a necessidade de assumirmos um lugar privilegiado para esta prática.

As questões suscitadas não nos disseram apenas sobre as crianças. Trouxeram ao debate a discussão de Vigotski (2010b) no texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, no qual, além de dissertar sobre como as vivências são únicas para cada pessoa e de defender o meio a partir de uma perspectiva de relação com a criança, afirma que a forma ideal, o resultado final de um desenvolvimento deve estar acessível logo que desenvolvimento começa. Ele usa a fala como exemplo: bebês e crianças bem pequenas precisam conviver com a forma final da fala, usada pelas crianças maiores e pelos adultos, para desenvolver sua linguagem oral. Se os bebês forem privados da relação com pessoas falantes, poderão desenvolver outras formas

de comunicação, mas “não atingirão aquele nível que atingiriam quando existe no meio uma formação ideal correspondente” (VIGOTSKI, 2010b, p. 695). O que isso nos diz em relação ao desenho?

O desenho é uma das linguagens pelas quais a criança pequena mais se expressa. Seguindo a compreensão de Vigotski, ele deve ser apresentado como forma final dessa linguagem para a criança. E qual seria essa forma final? Muitos adultos pensam que são os desenhos figurativos, que carregam uma representação fiel daquilo que conhecemos na realidade. Não é desse tipo de forma ideal que estamos falando. Contra ela pesam inúmeras críticas dos autores etapistas que asseguravam que a interferência adulta intimidava a criança, limitando sua expressão natural e corrompendo a pureza da sua criação. Nós também superamos a ideia de dar desenhos prontos para as crianças ou propostas de exercícios de cópia para que as crianças aprendessem a desenhar – como vimos, a compreensão de desenho trazido da Europa no começo do século XIX para o Brasil –, e não é porque entendemos que eles corrompem a criação.

Apresentar a forma final para as crianças é apresentar o repertório expressivo que a humanidade produziu até hoje e isso significa alargar os padrões de referências que as crianças possuem, com desenhos, pinturas, esculturas, fotografias e colagens das diferentes escolas, dos diferentes movimentos e com as mais diversas técnicas. As crianças não podem ter como referências apenas personagens de quadrinhos, filmes e desenhos infantis, geralmente produzidos para comercializar produtos, mas o repertório artístico da humanidade. Aqui estamos defendendo o acesso às artes visuais por nelas estar nosso objeto de estudo, mas esta defesa se estende para todas as formas de arte.

E como a criança terá esse acesso? Somos nós os portadores dos signos, é nossa a responsabilidade de estreitar essa distância que existe entre o singular e o universal, criando na particularidade da criança, condições de acesso e conhecimento (LUKÁCS, 1978). Para isso, nós, professores nas escolas da infância, precisamos alargar o nosso repertório. E como fazer isso se a nossa particularidade também foi/é embrutejada pelas necessidades desumanizadoras de um sistema em que o objeto só é nosso se o tivermos? (MARX, 2008).

Dessa discussão emergiu a necessidade de discutir sobre a arte na formação humana. Tão necessária e ainda tão desprezada no nosso processo formativo, seja pela falta de professores (e substituição por professores com outras formações), seja



pelo reduzido tempo a ela destinada na educação básica, seja pela ausência nos cursos de formação de professores (GATTI, 2009). A formação da sensibilidade estética tem estreita relação com a educação do olhar, do ouvir, do sentir, com a formação dos sentidos para acolher os encantamentos que o mundo e as coisas ainda causam nas crianças.

Dizem-lhe  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não andam juntas  
(MALAGUZZI, 2016).

A formação da sensibilidade estética precisa ser uma preocupação da formação de professores. É um campo formativo que demanda o ler, o discutir, o fruir. Ir aos espaços onde há mostras, exposições. Experimentar as variadas manifestações artísticas que se espalham pela cidade. Conhecer artistas, suas obras, seu tempo histórico e cultura, conhecer artistas locais, dialogar com eles etc. Estreitar as relações entre a faculdade de educação e a faculdade de artes. Existem muitos caminhos para “promover e fomentar uma apropriação-fruição das obras que promova a consciência e permita o desenvolvimento da autoconsciência” (PEIXOTO, 2003, p. 47). É necessário criar as condições de acesso, mas é imprescindível

[...] criar necessidades e prazeres especificamente humanos, tais como: a acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica, entre outros, pois que a arte é criação-produto específico do homem e só à sua humanização deve se destinar. (PEIXOTO, 2003, P. 48).

Novamente afirmamos que se entendemos a educação como um processo que humaniza, não podemos deixar de pensar na formação de professores. Nosso repertório alargado é que gerará a possibilidade de alargar o repertório das crianças. Para isso, a preocupação como a arte na formação humana deve estar em todas as esferas educativas. É um desafio histórico encurtar a distância entre o singular e o universal, de humanizar os sentidos, de enriquecer as experiências. “O homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida” (MARX, 2008, p. 112, 113).

Quando Vigotski (2009) apresentou as quatro principais formas de relação entre imaginação e realidade, ele já havia afirmado que “a capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras constitui a base da criação” (2009, p. 17). A capacidade criadora está diretamente relacionada com as experiências, tomadas dos elementos da realidade, daquilo que sabemos, daquilo que sentimos, de como usamos nossos sentidos para essa apreensão. Quando a criança se expressa através do desenho, objetiva nele todas essas apropriações que fez no contato com a realidade. O conteúdo e forma da expressão estão entrelaçados em um só processo quando a criança tem o que dizer e dispõe de formas para fazer isso (MUKHINA, 1996; FISCHER, 1976).

Assim, com as experiências que foram sendo propostas ao longo do ano, professoras e crianças foram partilhando descobertas significativas. Entre elas, podemos destacar a substituição da fala *Eu não sei desenhar* (de crianças e professoras) por *Como nós vamos desenhar hoje?* O olhar que se desenvolveu para acolher o ser poético da criança também se aguçou para perceber as possibilidades de materiais, marcadores e do movimento dos corpos, dos móveis, dos usos dos espaços.

Essa mudança do olhar causou descobertas e receios. Mexer com estruturas prontas pode gerar desconfortos. Se o processo educativo gera mudanças, elas podem, inicialmente, causar estranhamentos. Foi assim com a discussão sobre intertextualidade, referências e releitura. Discutir sobre o projeto Mãozinha Encantada foi um momento delicado da pesquisa. Mas estar no curso de doutorado carrega a experiência de outros momentos que nos ensinam a exercitar a paciência histórica e respeitar o tempo de cada pessoa de processar mudanças. Vivemos uma experiência intermediária entre o que era o projeto e as expectativas que virão nos próximos anos.

Manter o vínculo com o espaço é outra preocupação que temos. Julgamos importante que o trabalho de parceria não se encerre aqui, com a finalização desta pesquisa. Precisamos ampliar essa discussão e debater os dados que temos em outros espaços da rede municipal. Uma pesquisa oriunda do espaço público, realizada em parceria com as professoras da rede, carrega significados importantes para a discussão com nossos pares. Em 2017, tínhamos 257 unidades (creches, CMEI, escolas mistas e conveniadas), atendendo 48.431 crianças de 01 a 06 anos em

Manaus<sup>82</sup>. Existe um espaço amplo para seguirmos o debate, que é necessário e urgente.

Defender o desenho como linguagem da criança é a mensagem desta pesquisa. Entender o processo pelo qual a criança se apropria dessa linguagem e as mudanças que ela gera em seu desenvolvimento psíquico é discussão que desejamos continuar fazendo. Objetivamos desenvolver um trabalho com as professoras por acreditarmos que isso alargaria o alcance da pesquisa e por nossa preocupação em defender a necessidade da arte na formação de todas as pessoas, desde a mais tenra idade. Para isso, nós, professores de escolas infantis, precisamos de formação que contemple o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Ainda há muitos aspectos para se pesquisar sobre o desenho que podem ampliar nossa compreensão. Pesquisas que analisem a influência midiática, especialmente da internet, podem auxiliar na compreensão sobre o papel do meio no desenvolvimento das crianças. Outro aspecto que podemos destacar é a necessidade de entender melhor o desenho das crianças que fazem parte da educação especial. Há, ainda, um campo que nos chamou muito a atenção (mas devido ao tempo disponível, precisávamos manter o recorte etário na pré-escola) que foi o trabalho com atividades plásticas com bebês e crianças bem pequenas. Por fim, outro tema que já vimos em alguns projetos com crianças e pode ser melhor aprofundado é o trabalho com fotografia. Crianças podem ler imagens fotográficas e produzi-las, expondo seu olhar sobre as coisas e o mundo. Fotografias também constituem repertórios para a criação e expressão infantil.

Diante desse ciclo que se encerra, resta-nos dizer da realização que foi fazer esta pesquisa, fazer este curso de doutorado. Como viemos defendendo durante o trabalho, o desenho pronto não é mais importante que o processo de desenhar. A chegada não é mais importante que a caminhada. Escrever estas últimas linhas carrega um mundo de sentidos e experiências vividas durante estes quatro anos. Tamanha foi a necessidade de aprofundar este tema que retornei à graduação, começando neste semestre, o curso de Artes Visuais/UFAM. Acredito que as discussões iniciadas aqui serão ampliadas e poderemos – eu e as professoras da rede e da universidade – aprofundar o debate na formação e nas práticas desenvolvidas com as crianças.

---

<sup>82</sup> Fonte: Estatística/SIGEAM/SEMED, junho de 2017.

Um outro mundo se descortinou diante dos meus olhos e por ele fui arrebatada. Pensei em tantos poemas para quando esse momento chegasse, ensaiei tantos parágrafos que contivessem toda a minha alegria de chegar até aqui. Diante de tantos poetas que acalentaram minha caminhada, foi com ele que tive minha primeira catarse. Eu nem sabia o que isso significava. Foi lendo Manoel de Barros que encontrei paz para os muitos momentos em que os pensamentos precisavam de calma. Foi com Manoel que aprendi que podemos *carregar água na peneira*, que *escrever seria o mesmo que carregar água na peneira*.

Foi com ele que desenterramos alguns *achadouros de infâncias*, entre eles, o desenho. Um desenho planejado, pensado, organizado, cultivado, e acima de tudo, livre. Um desenho que dá à criança o poder de dizer aquilo que ela apreende acerca do mundo, dos encantamentos que esse mundo produz nela. Um desenho que lhe dá a condição de reivindicar, mesmo que lhe digam o contrário. E mesmo que, porventura, lhes disserem que as cem não existem, ela poderá responder com toda segurança: “Ao contrário, as cem existem” (MALAGUZZI, 2016).



Pintura 6 - Julia, 5 anos  
Guache sobre papel. Em 27/11/2017.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, Adéle Cristina Braga. *Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana*. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para o desenho da criança*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAPTISTA, Monica Correia. Apresentação. In: SILVA, Rogério Correia, et al (org.). *Entrelaçando experiências: possibilidades de aperfeiçoamento profissional da educação infantil*. Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Currículo e Linguagem na Educação Infantil*. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *Leitura e infância: formação da criança leitora e produtora de texto*. Manaus: Valer, 2012.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016.

BOI CAPRICHOSO. *Saga de um canoeiro*. In: Capricho dos deuses. CD, 1994. Disponível em < <http://www.boicaprichoso.com/player.asp?t=89>. Acesso em 26/01/2018.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BOTH, Ilaine Inês. *Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças*: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. 326f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasileira*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 35 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. *Emenda Constitucional no 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 9.393*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

BRASIL. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6o,30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 11.271*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

BRASIL. *Lei 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo para o processo de implantação*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização*. Caderno do aluno – leitura. Teste 1. Brasília, INEP, 2016.

BRASIL. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

CAMPOS, Camila Torricelli. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. Trad. Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

*CENSO Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 de setembro de 2017

*CENSO Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

CUNHA, Sérgio Luiz da. *Brincar e aprender*. v. 1. São Paulo: PESCS, 2011.

DAY, Giseli. *A produção de desenhos na proposta pedagógica para educação infantil: que lugar ocupam as crianças?* 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DELARI JR., Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DIAS, Gonçalves. *Canção do exílio*. 1843. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Canção\\_do\\_exílio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Canção_do_exílio)>. Acesso em: 26/01/2018.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. v.1. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimento: antologia*. Trad. Ademir Damazio. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FERREIRA, Sueli. *Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil*. 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Francisco Ângelo Meyer. *Do risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de pedagogia/normal superior de Recife e Olinda-PE*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2006.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREINET, Célestin. *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Trad. Franco de Souza e Tereza Balté. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.



FUSARI, José Cerchi. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens. In: GANDINI, Lella; et al (org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade*. 2004, 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (Org.). *Ata e Desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

GOBBO, Gislaine. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. 2011, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GÓES, Margarete Sacht. *As marcas da cultura nos desenhos das crianças*. 2009, 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. Trad. Álvaro Cabral. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. Grupos de pesquisa/formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HOLM, Anna Marie. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. 1993. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Zélia. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). *Pedagogias da infância, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KATZ, Lillian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. v.1. Porto Alegre: Penso, 2016.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *O que e como desenhavam as crianças?* refletindo sobre condições de produção cultural da infância. 2001. 193f. Tese (Doutorado em

Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. *Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria Histórico-Cultural*. 2016 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In \_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. In \_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LENIN, V. I. *Obras em três tomos*. vol. 1. Lisboa – Moscou: Avante! Progresso, 1977.

LIMA, Maria Efigênia de Souza. *Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho*. 2012. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de la comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.) *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. *Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política*. Contrapontos. vol. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUKÁCS, György. *Estética I: la peculiaridad de lo estetico*. Vol. 2: Problemas de la mimesis. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS. György. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. Introdução. In MARX, K. ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil*. Trad. Maria Tereza Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Civilização, 1969.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita da criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. v.1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANAUS, Secretaria Municipal de. *Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil*. Manaus: SEMED, 2013. 109 p.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. A criança, a escola e a educação estética. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (org.). *A escola e a educação estética*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles *Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico Cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015.

MARKUS, Gyorgy. *Teoria do conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: resposta à “filosofia da miséria” de Pierre-Joseph Phoudhon*. Rio de Janeiro: Leitura, 1965.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. *Teses sobre Feuerbach*. Trad. Álvaro Pina. Lisboa – Moscou: Avante! Progresso, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues>>. Acesso em 20 de julho de 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre a literatura e a arte*. Trad. Olinto Beckerman. 3 ed. São Paulo: Global, 1986.

MARX, K. ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Trad. José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (Org.). *Fundamentos da educação infantil*. Coleção CEFORT, v. 4. Manaus: EDUA/CEFORT/UFAM, 2006.

MELLO, Suely Amaral. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. *Amazônida*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 14, n. 1 (2009). Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MELLO, Thiago de. *Amazonas: no coração encantado da floresta*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICHAELLIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. *Desenho infantil na escola: A significação do mundo por crianças de 4 e 5 anos*. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural*. 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). *Materialismo Histórico-*

*Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa.* Maringá: EDUEM, 2015.

NARDIN, Heliana Ometto. *Percepção e representação do mundo no desenho infantil: da teoria da prática à fenomenologia.* 1996. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte.* São Paulo: Editora Ática, 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga.* Goiania: Editora UFG, 2008.

OLIVEIRA, Keyla Andrea S. *Possibilidades da experiência estética na educação da infância: uma proposta com leituras de imagens.* Curitiba: Appris, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos.* Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em: 22 jan. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico-dialético. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa.* Maringá: EDUEM, 2015.

PAULA, Lucimara Cristina de. *O desenho infantil na formação do leitor durante a alfabetização.* 2001. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, UNESP/Araraquara, 2001.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDROSO, Cristina Araujo; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise do currículo dos Cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. *II Congresso Nacional de Formação de Professores; XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores.* Águas de Lindóia, SP, 2014.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta.* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Potencial transformador da experiência estética no aperfeiçoamento docente: curso educação infantil, infâncias e arte. In: SILVA, Rogério Correia, et al (org.). *Entrelaçando experiências: possibilidades de aperfeiçoamento profissional da educação infantil.* Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2015.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. et.al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação. In LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimento: antologia*. Trad. Ademir Damazio. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: \_\_\_\_\_ (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PIMENTEL, Claudia. Os livros do PNBE chegaram...Situações, projetos e atividades de leituras. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Livros Infantis: acervos, espaços e mediações*. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador. In: \_\_\_\_\_. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRINTES, Jocicleia Souza. *A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas*. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

ROCHA, Ruth. Quando a escola era de vidro. In: *Admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventura de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Lucina Esmeralda (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres na formação do professor*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Docência e formação cultural. In: BRASIL. *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília, MEC/SEB, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Trad. Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Unidade da teoria e da prática. Trad. María Encarnación Moya. In: \_\_\_\_\_. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Clacso Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Michele Idaia dos. *A criança e a ação narrativa de desenhar*. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz Do Sul, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZY, D. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Cintra da. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. 1993. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1993.

SILVA, Maria Cintra da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Evelin Alyne Testi da. *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenho da criança pequena na Educação Infantil*. 2015, 88 f. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

STEIN, Vinicius. *A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil*. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STERN, Arno. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Trad. Lya Freire. Lisboa: Livros Horizonte, [19--].

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos; MELLO, Suely Amaral. *Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas*. (no prelo).

TOQUINHO; MORRA, Guido, FABRIZIO, Maurício. *Aquarela*. 1983. Disponível em: <<http://www.toquinho.com.br/>> Acesso em 26/01/2018.

TOSTA, Cintia Gomide. *Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil*. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TRINDADE, Rafaela Gabani. *Desenho Infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. 2011, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TSUHAKE, Yaeko Nakadakari. *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.



TSUHAKE, Yaeko Nakadakari. O desenho como expressão da criança. In COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999a.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Trad. Marcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em Psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 1999b.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 2000.



VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Trad. Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



 principal
  sair

Jucileia Souza Printes - Pesquisador | V3.2  
 Sua sessão expira em: 38min 42


Cadastros

**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**


**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**  
**Título da Pesquisa:** O desenho como linguagem e expressão na Educação Infantil: perspectivas de formação do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural  
**Pesquisador Responsável:** Jucileia Souza Printes  
**Área Temática:**  
**Versão:** 2  
**CAAE:** 60177816.6.0000.5020  
**Submetido em:** 04/10/2016  
**Instituição Proponente:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  

  
 Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_792774


**LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO**

CPF/Documento	Nome	Atribuição	E-mail	Curriculo	Tipo de Análise	Ação
728.243.792-00	Jucileia Souza Printes	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	cleiaprintes@gmail.com	<a href="#">Lattes</a> <a href="#">CV</a>	PROponente	


**LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO**

Comitê de Ética	Tipo de Vínculo	Ação
5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	COORDENADOR	

**LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO**

CNPJ da Instituição	Razão Social	Tipo de Instituição	Comitê de Ética	Ação
	FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM	PROponente	5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	

**LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS**

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Avaliação	Situação	Ação
P	60177816.6.0000.5020	2	Jucileia Souza Printes	5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM	PO	PO	Aprovado	

**LEGENDA:**  
**(\*) Tipo**  
 P = Projeto de Centro Coordenador    Pp = Projeto de Centro Participante    Pc = Projeto de Centro Coparticipante  
**(\*) Formação do CAAE**  

Ano de submissão do Projeto						Tipo do centro		Código do Comitê que está analisando o projeto												
n	n	n	n	n	n	a	a	.	d	v	.	t	x	x	x	.	i	i	i	i
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação						Dígito verificador						Sequencial, quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)								

**(\*) Origem / Última Avaliação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

[Voltar](#)

## ANEXO B – Quando a escola é de vidro – Ruth Rocha

### QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO



Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.

Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada á toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava?

Alguns reclamavam.

Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.

A minha professora dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer á vontade.

Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre.

Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

Os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

—Se Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Hermenegildo chegou muito desconfiado:

Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

Seu Hermenegildo não conversou mais. Começou pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando:

—SOCORRO!  
VÂNDALOS! BÁRBAROS!

(Pra ela bárbaro era xingação).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar

muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

—Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

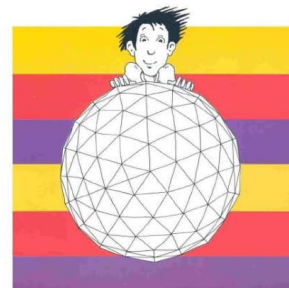
—Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

E foi assim que  
na minha terra  
começaram a  
aparecer

**as escolas  
experimentais.**



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

- 1) Você considera a arte necessária à formação humana? Por que motivo(s)?
- 2) Que contato com a arte você tem em seu cotidiano? E em seu trabalho?
- 3) A que experiências artísticas você julga importante as crianças terem acesso na educação infantil?
- 4) Como deve ser o contato das crianças com a arte? Como nós devemos apresentar a arte para elas?
- 5) Como as crianças reagem às propostas de atividades artísticas?
- 6) Que forma de arte é mais comum nas escolas de educação infantil? Por quê?
- 7) De que maneira as crianças na educação infantil mais se expressam? Como você chegou a esta conclusão?
- 8) Como você percebe o trabalho realizado com o desenho nas classes de educação infantil? Como o desenho é tratado antes, durante e após a sua conclusão? O que geralmente se faz com o desenho pronto?
- 9) Que materiais você costuma disponibilizar para as atividades de desenho das crianças?
- 10) Qual a importância do desenho para as crianças?
- 11) Que elementos e propostas de atividade podem ampliar e enriquecer o desenho da criança?
- 12) Que materiais você julga importante ter na escola para desenvolver atividades ricas e ampliadoras da formação artística da criança?



## APÊNDICE B – Carta de Anuência

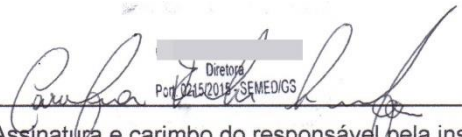
## CARTA DE ANUÊNCIA



Pela presente, o Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED], sediado à [REDACTED], Manaus - AM, 69085-080, aqui representado pela professora [REDACTED], CPF [REDACTED], diretora, autoriza a pesquisadora Jocicleia Souza Printes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a realizar o projeto de pesquisa intitulado *O desenho como linguagem e expressão na Educação Infantil: perspectivas de formação do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural*, a ser realizado sob a coordenação da professora doutora Michelle de Freitas Bissoli, a partir do segundo semestre letivo de 2016.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e Resolução CNS 510/2016. A instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para isso.

Manaus, 16 de Setembro de 2016.

  
 Diretora  
 Port. 0245/2016 - SEMED/IGS  
 Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PEDAGOGA

Sra. Pedagoga \_\_\_\_\_, queremos convidá-la para participar da pesquisa *O desenho como linguagem e expressão na Educação Infantil: perspectivas de formação do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural*, sob a responsabilidade da pesquisadora Jocicleia Souza Printes, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [cleiaprintes@gmail.com](mailto:cleiaprintes@gmail.com), sob orientação da professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Nela, pretendemos compreender que concepções sobre o desenho da criança têm permeado a intervenção dos professores da pré-escola e como a formação continuada pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades de expressão infantil, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tem ainda, como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento do desenho da criança pré-escolar a partir da teoria Histórico-Cultural; perceber como o(a) professor(a) compreende a relação entre o desenho, o desenvolvimento e a expressão da criança pré-escolar; identificar que lugar ocupa o desenho no planejamento do(a) professor(a) e como são oportunizadas atividades com desenho na pré-escola; observar como/se o processo de formação continuada pode contribuir para que o(a) professor(a) amplie e enriqueça as possibilidades de expressão da criança e o desenvolvimento do desenho. É uma pesquisa que pode contribuir para:

1. Desenvolvimento profissional – o processo formativo poderá possibilitar momentos de reflexão sobre a necessidade da arte na formação humana, ampliando a compreensão sobre a expressão da criança através do desenho;
2. Valorização profissional – a pesquisa viabiliza a voz dos profissionais sobre suas experiências e anseios no trabalho desenvolvido com as crianças, possibilitando momentos de troca e debate;
3. Ampliação do processo de formação em arte – os encontros de formação serão organizados com o propósito de ampliar a formação artística dos profissionais, fornecendo elementos que lhes possibilitem ampliar as capacidades expressivas das crianças.
4. Estreitamento das relações entre universidade e escola.

Para que isso seja possível, assim como o alcance dos objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa/formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante nas salas de aula, acompanhando e registrando as atividades que envolvam a expressão das crianças através do desenho. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens. É importante dizer que as fotografias e filmagens

servem como material de análise para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino e de estudo no processo de expressão pelo desenho. Não haverá publicação de fotografias ou vídeos que identifique adultos e/ou crianças. Contaremos também com a sua participação nos encontros do grupo de estudo, que será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente a partir da leitura prévia e debate de textos sobre o tema.

Todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM. Afirmamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Quanto aos possíveis riscos resultantes de sua participação, antecipamos que, se houver, em algum momento de observação ou registro das aulas ou nos grupos de discussão, a sensação de constrangimento ou desconforto (pois as técnicas têm características que levam a refletir sobre a própria prática), estaremos disponíveis para ouvi-la e atendê-la em suas necessidades. Tentaremos deixá-la o mais confortável possível, criando um clima agradável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo. Além disso, você goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para desistir da mesma a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Esclarecemos que, havendo necessidade, prestaremos atendimento integral, sem nenhum ônus para os participantes, encaminhando, se eles assim desejarem, aos serviços de assistência que forem necessários para cada caso, pelo tempo que for necessário, na Universidade Federal do Amazonas. Em caso de desconforto, problemas psicológicos ou sociais, a senhora poderá ser encaminhada para o atendimento nos laboratórios de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Se houver problemas físicos de saúde, podemos encaminhá-la para o Hospital Universitário da Universidade do Federal do Amazonas. Nos responsabilizamos por acompanhar o tratamento até o final.

Salientamos que, apesar de a pesquisa ser realizada no horário e ambiente de trabalho, caso haja, em qualquer fase, alguma despesa (transporte, alimentação ou outra que surgir, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g) em decorrência da pesquisa que incida na participação dos sujeitos e seu(s) acompanhante(s), se houver, estes serão ressarcidos integralmente, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Os participantes também terão assegurados o direito de indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, caso venha a ocorrer, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não sofrerá ônus ou recompensa financeira por participação na pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola, das crianças e o seu serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis para tirar



qualquer dúvida sobre a pesquisa; 6º) a senhora apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, a senhora poderá se comunicar com a pesquisadora Jocicleia Souza Printes, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [cleiaprintes@hotmail.com](mailto:cleiaprintes@hotmail.com). Pode também, comunicar-se com a orientadora da pesquisadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130, e-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br).

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada sobre o que a pesquisadora deseja fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não haverá ônus ou retorno financeiro e que posso sair a qualquer momento, se julgar conveniente. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinada por mim e pela pesquisadora, rubricadas em todas as páginas, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

#### Pedagoga Participante

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

#### Pesquisadora

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

#### Professora Orientadora

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sra. Professora \_\_\_\_\_, queremos convidá-la para participar da pesquisa *O desenho como linguagem e expressão na Educação Infantil: perspectivas de formação do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural*, sob a responsabilidade da pesquisadora Jocicleia Souza Printes, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [cleiaprintes@gmail.com](mailto:cleiaprintes@gmail.com), sob orientação da professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Nela, pretendemos compreender que concepções sobre o desenho da criança têm permeado a intervenção dos professores da pré-escola e como a formação continuada pode contribuir para que seu trabalho amplie as possibilidades de expressão infantil, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tem ainda, como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento do desenho da criança pré-escolar a partir da teoria Histórico-Cultural; perceber como o(a) professor(a) compreende a relação entre o desenho, o desenvolvimento e a expressão da criança pré-escolar; identificar que lugar ocupa o desenho no planejamento do(a) professor(a) e como são oportunizadas atividades com desenho na pré-escola; observar como/se o processo de formação continuada pode contribuir para que o(a) professor(a) amplie e enriqueça as possibilidades de expressão da criança e o desenvolvimento do desenho. É uma pesquisa que pode contribuir para:

5. Desenvolvimento profissional – o processo formativo poderá possibilitar às professoras momentos de reflexão sobre a necessidade da arte na formação humana, ampliando a compreensão sobre a expressão da criança através do desenho;
6. Valorização profissional – a pesquisa viabiliza a voz das professoras sobre suas experiências e anseios no trabalho desenvolvido com as crianças, possibilitando momentos de troca e debate;
7. Ampliação do processo de formação em arte – os encontros de formação serão organizados com o propósito de ampliar a formação artística das professoras, fornecendo elementos que lhes possibilitem ampliar as capacidades expressivas das crianças.
8. Estreitamento das relações entre universidade e escola.

Para que isso seja possível, assim como o alcance dos objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa/formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante na sala de aula, acompanhando e registrando as atividades que envolvam a expressão das crianças através do desenho. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens. É importante dizer que as fotografias e filmagens servem

como material de análise para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino e de estudo no processo de expressão pelo desenho. Não haverá publicação de fotografias ou vídeos que identifique adultos e/ou crianças. Contaremos também com a sua participação nos encontros do grupo de estudo, que será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente a partir da leitura prévia e debate de textos sobre o tema.

Todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM. Afirmamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Quanto aos possíveis riscos resultantes de sua participação, antecipamos que, se houver, em algum momento de observação ou registro de suas aulas ou nos grupos de discussão, a sensação de constrangimento ou desconforto (pois as técnicas têm características que levam a refletir sobre a própria prática), estaremos disponíveis para ouvi-la e atendê-la em suas necessidades. Tentaremos deixá-la o mais confortável possível, criando um clima agradável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo. Além disso, você goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para desistir da mesma a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Esclarecemos que, havendo necessidade, prestaremos atendimento integral, sem nenhum ônus para os participantes, encaminhando, se eles assim desejarem, aos serviços de assistência que forem necessários para cada caso, pelo tempo que for necessário, na Universidade Federal do Amazonas. Em caso de desconforto, problemas psicológicos ou sociais, a senhora poderá ser encaminhada para o atendimento nos laboratórios de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Se houver problemas físicos de saúde, podemos encaminhá-la para o Hospital Universitário da Universidade do Federal do Amazonas. Nos responsabilizamos por acompanhar o tratamento até o final.

Salientamos que, apesar de a pesquisa ser realizada no horário e ambiente de trabalho, caso haja, em qualquer fase, alguma despesa (transporte, alimentação ou outra que surgir, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g) em decorrência da pesquisa que incida na participação dos sujeitos e seu(s) acompanhante(s), se houver, estes serão ressarcidos integralmente, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19 § 2º.

Os participantes também terão assegurados o direito de indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, caso venha a ocorrer, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não sofrerá ônus ou recompensa financeira por participação na pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola, das crianças e o seu serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis para tirar

qualquer dúvida sobre a pesquisa; 6º) a senhora apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, a senhora poderá se comunicar com a pesquisadora Jocicleia Souza Printes, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [cleiaprintes@hotmail.com](mailto:cleiaprintes@hotmail.com). Pode também, comunicar-se com a orientadora da pesquisadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130, e-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br).

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada sobre o que a pesquisadora deseja fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não haverá ônus ou retorno financeiro e que posso sair a qualquer momento, se julgar conveniente. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinada por mim e pela pesquisadora, rubricadas em todas as páginas, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

#### Professora Participante

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

#### Pesquisadora

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

#### Professora Orientadora

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO

Srs. Pais ou Responsáveis por \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, estamos pedindo a sua autorização para que a criança citada participe da pesquisa chamada *O desenho como linguagem e expressão na Educação Infantil: perspectivas de formação do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural*, sob a responsabilidade da pesquisadora Jocicleia Souza Printes, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [cleiaprintes@gmail.com](mailto:cleiaprintes@gmail.com), sob orientação da professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Esta pesquisa pode contribuir para a melhoria do processo de expressão da criança, pois durante a pesquisa, diretora, pedagoga e professoras terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre arte e desenho, tendo condições de propor atividades variadas e desafiadoras para as crianças.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento para fazer fotografias, filmagens e, eventualmente, conversar com seu(sua) filho(a) sobre a atividade que estiver fazendo. É importante dizer que esses recursos servem somente como material para a pesquisa. Não serão citados nomes e nem haverá publicação de filmagens ou fotografias que identifiquem adultos ou crianças. Não haverá nenhum custo e também não haverá o recebimento de qualquer benefício financeiro por essa participação. Todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

A pesquisa será realizada no horário e ambiente de aula, mas caso haja alguma despesa que incida na participação da criança, o(a) senhor(a) será ressarcido integralmente, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012 e Resolução CNS nº 510 de 2016. Os participantes também terão assegurados o direito de indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, caso venha a ocorrer, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Devemos informar alguns eventuais riscos decorrentes da participação de seu(sua) filho(a). As crianças podem estranhar a presença de um adulto-pesquisador com funções diferentes daquelas desempenhadas pela professora na escola. Para isso, planejamos nos aproximar do espaço escolar antes de adentrarmos a sala de aula para que as crianças se familiarizem com a presença da pesquisadora no ambiente e com os materiais que utilizará para o registro, como a câmera fotográfica. Informamos que, caso haja algum constrangimento, ou a criança se negue a conversar com a pesquisadora ou se mostre desconfortável, ela será respeitada e sua participação não será exigida.

Esclarecemos que, havendo necessidade, prestaremos atendimento integral, sem nenhum ônus para os pais e/os responsáveis das crianças participantes, encaminhando aos serviços de assistência que forem necessários para cada caso,

pelo tempo que for necessário, na Universidade Federal do Amazonas. Em caso de desconforto, problemas psicológicos ou sociais, encaminharemos para o atendimento nos laboratórios de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Se houver problemas físicos de saúde, encaminharemos para o Hospital Universitário da Universidade do Federal do Amazonas. Nos responsabilizamos por acompanhar o tratamento até o final.

Esclarecemos que: 1º) o(a) senhor(a) pode aceitar ou não a participação da criança na pesquisa; 2º) caso o(a) senhor(a) aceite, o(a) seu(sua) filho(a) não sofrerá nenhum prejuízo nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola e da criança serão mantido em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo caso o(a) senhor(a) ou a criança desistam de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o(a) senhor(a) apenas assinará esse termo quando assegurar à pesquisadora que entendeu tudo que foi explicado.

Em caso de dúvida ou de desistência, o(a) senhor(a) poderá comunicar-se com a pesquisadora Jocicleia Souza Printes, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200 Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [cleiaprintes@gmail.com](mailto:cleiaprintes@gmail.com), ou, ainda, com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200 Coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Caso o(a) senhor(a) queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone (92) 3305-5130, e-mail [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br).

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Nome da criança:

---

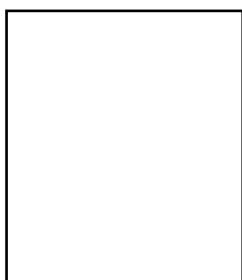
Nome do responsável pela criança:

---

Assinatura do responsável pela criança:

---

Impressão Datiloscópica



**APÊNDICE F – Origens das pesquisas com palavras chave *desenho, educação infantil, teoria Histórico-Cultural* – Banco de dados da CAPES**

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO	ORIENTADOR (A)	GRAU
1993	Universidade de São Paulo	IABELBERG, Rosa	O desenho cultivado da criança	Maria Helena Pires Martins	Mestrado em Ciências da Comunicação
1993	Universidade Estadual de Campinas	SILVA, Maria Cintra da	Condições sociais da constituição do desenho infantil.	Maria Cecília Rafael de Goês	Mestrado em Educação
1996	Universidade Estadual de Campinas	FERREIRA, Sueli	Figuração e Imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil	Ana Luiza B. Smolka	Mestrado em Educação
1996	Universidade Metodista De Piracicaba	NARDIN, Heliana Ometto	Percepção e representação do mundo no desenho infantil - da teoria da prática à fenomenologia	Jonh Cowart Dowsey	Mestrado em Educação
1997	Universidade Estadual De Campinas	GOBBI, Marcia Aparecida	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil	Ana Lucia Goulart de Farias	Mestrado em Educação
2001	Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho Unesp/Araraquara	PAULA, Lucimara Cristina de	O Desenho Infantil na Formação do Leitor Durante a Alfabetização	Dirce Charara Monteiro	Mestrado em Educação
2004	Universidade Estadual de Campinas	GOBBI, Márcia Aparecida	Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade	Ana Lúcia Goulart de Farias	Doutorado em Educação
2005	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	ANDRADE, Luci Carlos de	O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades	Jucimara Rojas	Mestrado em Educação
2006	Universidade Federal De Uberlândia	TOSTA, Cintia Gomide.	Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil	Silvia Maria Cintra da Silva	Mestrado em Psicologia
2006	Universidade Federal De Pernambuco	FERREIRA, Francisco Ângelo Meyer	Do risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de pedagogia / normal superior de Recife e Olinda-PE	Patrícia Smith Cavalcante	Mestrado em Educação
2008	Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis	DAY, Giseli	A produção de desenhos na proposta pedagógica para Educação Infantil: que lugar ocupam as crianças?	João Josué da Silva Filho	Mestrado em Educação

2009	Universidade Federal Do Espírito Santo	GÓES, Margarete Sacht.	As marcas da cultura nos desenhos das crianças	Cesar Pereira Cola	Mestrado em Educação
2009	Universidade de São Paulo	AUGUSTO, Silvana de Oliveira	Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças	Zilma Ramos de Oliveira	Mestrado em Educação
2011	Universidade Federal De São Carlos, São Carlos	CAMPOS, Camila Torricelli.	O processo de apropriação do desenho à escrita	Claudia Raimundo Reyes	Mestrado em Educação
2011	Universidade De Santa Cruz Do Sul	SANTOS, Michele Idaia dos	A criança e a ação narrativa de desenhar	Sandr Regina Simonis Richter	Mestrado em Educação
2011	Universidade Estadual Paulista, UNESP/Marília	GOBBO, Gislaine	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	Stella Miller	Mestrado em Educação
2011	Universidade de São Paulo	TRINDADE, Rafaela Gabani	Desenho Infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Rosa Iavelberg	Mestrado em Educação
2012	Universidade Do Estado De Minas Gerais	LIMA, Maria Efigênia de Souza	Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho	Julio Flávio de Figueiredo Fernandes	Mestrado em Educação
2013	Universidade Federal De Minas Gerais	MONTEIRO, Adriana Torres Maximo	Desenho infantil na escola: A significação do mundo por crianças de 4 e 5 anos	Maria Cristina Sores de Gouvêa	Doutorado em Educação
2013	Universidade Federal De São João Del-Rei	BARBOSA, Marina Neves Silva	Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil	Lucia Helena Pena Pereira	Mestrado em processos socioeducativos e práticas escolares
2014	Universidade Estadual De Maringá	STEIN, Vinícius	A educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na Educação Infantil	Marta Chaves	Mestrado em Educação
2016	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	LEITE, Aline Cristina De Castro	Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	José Carlos Libâneo	Mestrado em Educação
2016	Universidade Estadual Paulista, UNESP/Marília	TSUHAKE, Yaeko Nakadakari	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	Stella Miller	Mestrado em Educação