



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Yaeko Nakadakari Tshako
Stela Miller

O ENSINO DO DESENHO COMO LINGUAGEM

em busca da poética pessoal

A arte, compreendida como produto do trabalho criativo de indivíduos histórica e socialmente desenvolvidos, constituiu-se como uma das fontes de seu processo humanizador. Por um lado, quando a arte é produzida, não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante do mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Por outro lado, o público fruitor da arte insere-se também em processo humanizador, ao desenvolver sua percepção, ampliar seus conhecimentos, compreender sua realidade e, com isso, desenvolver capacidades tais como imaginação, reflexão, abstração e conceituação.

Historicamente, temos visto diferentes visões acerca da arte que acabam por influenciar a atividade de ensino nessa área, das quais destacamos a visão do trabalho artístico como cópia da realidade, como uma fotografia ou ilustração de algo real e a visão que considera a produção artística como fruto de um dom ou aptidão natural, recebido como uma dádiva divina.

Essas visões estão presentes nas mais variadas formas de produção artística, dentre elas o desenho, foco do trabalho de pesquisa apresentado neste livro, que considera, em oposição a essas duas visões, o desenho como linguagem, uma forma artística de expressão e de representação da realidade, de caráter interpretativo e simbólico, que pode ser aprendido como objeto da atividade criativa da criança.

No processo de aprendizagem do desenho assim concebido, a criança se apropria de um determinado conteúdo cultural e se objetiva em produções as mais diversas, registrando nesse objeto um pouco de suas ideias, conhecimentos e capacidades, desenvolvendo, com isso, sua poética pessoal.

Yaeko Nakadakari Tshako
Stela Miller



**O ENSINO DO DESENHO COMO LINGUAGEM:
EM BUSCA DA POÉTICA PESSOAL**

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKO
STELA MILLER

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKO
STELA MILLER

**O ENSINO DO DESENHO COMO LINGUAGEM:
EM BUSCA DA POÉTICA PESSOAL**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

-
- T882e Tshako, Yaeko Nakadakari.
O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal / Yaeko Nakadakari
Tshako, Stela Miller. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica,
2021.
242 p.: il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-194-2 (IMPRESSO)
ISBN 978-65-5954-195-9 (DIGITAL)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-195-9>
1. Educação de crianças. 2. Desenho (Ensino fundamental). 3. Desenho infantil. 4. Artes e
crianças. 5. Professores - Formação. I. Miller, Stela. II. Título.

CDD 372.21

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

*Este trabalho é dedicado a todas as pessoas
que lutam por uma educação emancipatória.*

*Agradecemos a todos que, de forma direta ou indireta,
contribuíram para a objetivação deste trabalho.*

Sumário

Apresentação <i>Yaeko Nakadakari Tsubako e Stela Miller</i>	11
Prefácio <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	13
Introdução	17
Capítulo 1: O Desenho Como Linguagem na Educação Infantil	29
1.1 O papel da arte no processo de desenvolvimento humano	
1.2 O desenho e a educação infantil	
1.2.1 Ampliando o olhar sobre o desenho	
1.2.2 Importância do desenho para a criança	
1.2.3 Relações entre desenho e escrita	
1.3 A criança como sujeito de aprendizagem na Educação Infantil	
1.3.1 O desenho como linguagem: teoria e prática em discussão	
Capítulo 2: Caminhos da Pesquisa	91
2.1 Constatações da prática corrente	
2.1.1 Metodologia	
2.2 Formação Continuada de Professores	
2.2.1 Descrição do curso: “Desenho Infantil: articulando teoria e a prática”	

CAPÍTULO 3: Analisando Movimentos Rumo à Autoria.....	143
3.1 Núcleo temático: Apropriação do Conhecimento	
3.2 Núcleo temático: A Constituição do Sujeito Autor	
3.3 Núcleo temático: Transformações do Educador a Partir da Atividade e da AÇÃO DO Outro	
Considerações Finais.....	221
Referências.....	235

Apresentação

Este livro foi produzido a partir de dissertação de mestrado¹, concluída em 2016, que teve por objetivos: pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

Um curso de formação continuada de professores em desenho foi objeto de análise, tornando possível a explicitação e a compreensão do processo de apropriação do conhecimento dos educadores, de constituição do professor como sujeito autor e de transformações que ocorreram nos educadores a partir de sua própria atividade e da ação do outro. A teoria histórico-cultural foi a referência para a condução da análise do objeto de pesquisa.

Defendemos, ao longo dos capítulos deste livro, que o desenho é uma forma relevante e essencial de linguagem para o pleno desenvolvimento da criança, pois possibilita o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, em especial, a imaginação, base tanto para o desenvolvimento da atividade criadora e do pensamento teórico como

¹ TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília-SP, 2016.

também para o desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana.

Procuramos demonstrar, em relação ao ensino do desenho, que as pessoas não criam, não por falta de dom ou talento, mas, sim, devido a condições sociais que não favorecem o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens, neste caso, a linguagem do desenho. Em outros termos, podemos afirmar que o processo educacional pode ser intencional e conscientemente direcionado ao desenvolvimento da percepção, da imaginação e da atividade criadora da criança e do adulto em formação para desenvolver nesses sujeitos sua poética pessoal, o que nos permite dizer que a poética pessoal está ao alcance de todas as pessoas.

Enfim, esperamos que este livro possa trazer contribuições para a formação de todos os educadores que pretendem trabalhar com o desenho, visando à promoção do desenvolvimento das crianças como um processo humanizador.

Yaeko Nakadakari Tsubako

Stela Miller

Prefácio

Este é um livro para professores e para todos aqueles que têm um olhar maravilhado para desenhos engenhosos e coloridos feitos por mãos e mentes criativas liberadas da prisão do estereótipo de algumas retas traçadas e ensinadas no passo a passo da escola tradicional elementar: uma casinha com chaminé e fumaça, uma árvore, talvez com algumas maçãs, uma cerquinha com um pequeno caminho que leva à porta da morada e, quem sabe, um homenzinho feito de palitinhos. Esse modelo foi a prisão de muitos professores, que, ainda detidos nela, arrastam seus alunos para o mesmo fado.

Quem de nós não passou por essa empobrecida visão de desenho ensinada na escola? Quem de nós não olha para um desenho que atença nossa atenção e suscita nosso desejo de realizar também tal proeza? Um desejo que tem vida curta. Em poucos segundos, o pensamento de que não temos o dom para as artes manuais nos convence de que o problema é nosso, é falha de nascença! Não temos o dom de nos expressar na linguagem imagética do desenho.

As páginas que seguem mostram que a criação é possível! Um professor que ganha liberdade de expressão é um professor que ensina a liberdade de expressão! E isso não é apenas um trocadilho. É uma premissa sobre a qual as autoras do livro basearam sua pesquisa. Se queremos crianças que produzam seus desenhos e rompam com todos os vínculos de exercícios seculares de cópias e modelos que a escola tradicional nos impôs

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-195-9.p13-16>

e nos impõe será preciso levar em conta a livre expressão da criança para inseri-la na atividade original do desenho infantil.

Algumas práticas pedagógicas estão presas a programas não pensados com o devido cuidado e responsabilidade em relação ao desenvolvimento integral da criança. É muito importante ler, escrever e resolver problemas, mas dar espaço para as atividades artísticas é decisão a ser tomada por cada professor no seu dia a dia.

A oficina detalhada neste livro, realizada pelos professores que participaram da pesquisa, não é uma oficina qualquer e por isso mesmo não pôde ser pensada e planejada independente das bases teóricas que a orientaram. A criação não vem por inatismo, por dom ou mágica! Há trabalho duro a ser realizado. *O desenho como linguagem em busca da poética pessoal* orienta o professor a olhar, a experimentar, a sentir e a valorizar o vasto campo da cultura, aqui, em especial, a do desenho, para a criança e para o adulto que, ao se apropriarem dos bens culturais já desenvolvidos, ao vivenciarem técnicas, cores, texturas, formas e linhas, os superam ao produzir novas criações, novos traços em busca de sua poética pessoal.

O mito do dom cai por terra! O desenho, uma das linguagens artísticas, pode estar a serviço da expressão infantil. Quando a organização do trabalho do professor prevê o oferecimento de materiais diversos e de técnicas simples amplia e permite uma criação personalizada.

O trabalho descrito nesta obra teve como propósito colocar os professores em situações de aprender ou reaprender a liberdade, tomada à força pela escola desde a primeira infância, porque não era possível desenhar o que se queria desenhar. Alguns saberes ocultados para os professores foram também ocultados aos alunos, futuros professores, em uma corrente praticamente inalterável. No entanto, na leitura deste

material se aprende que não basta dizer “você tem a liberdade para desenhar o que quiser”, porque é preciso dar as condições objetivas para a ação de criação. Preparar o material, criar a atmosfera para a produção artística sem diretrizes ou regras, familiarizar-se com diferentes técnicas de desenho para, a partir delas, criar e inventar novas formas, novas combinações, eis o fundamental. Depois disso, o próximo passo é fácil para o professor, porque basta acolher a singularidade e o gesto criativo de cada criança.

A obra discute práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento do desenho infantil como linguagem e demonstra, na argumentação e análise, como algumas concepções podem limitar o desenvolvimento do desenho já na primeira infância. Além de discutir questões teóricas de base sobre o desenvolvimento da linguagem imagética, este livro ainda discute conteúdos e procedimentos metodológicos que qualificam o trabalho do professor e das crianças em relação à compreensão e ao uso do desenho como linguagem.

A obra apresenta três capítulos, além de introdução e de conclusão. A sequência da apresentação do tema central está estruturada de forma coesa e o caminho argumentativo conduz o leitor às conclusões de forma gradual e absolutamente integrada. Não há argumentos soltos, todos são necessários e precisos na cadeia argumentativa. O primeiro capítulo apresenta ao leitor uma sólida discussão sobre o desenho, a relação entre o desenho e a escrita e o desenvolvimento infantil. No segundo, é relatado todo o percurso realizado em um curso de formação de professores em relação à experimentação de diferentes técnicas com o desenho, especialmente o da árvore, com o intuito de desconstruir formas estereotipadas instaladas entre professores, que por sua vez repassam os mesmos estereótipos em suas aulas. Este capítulo em especial é belíssimo,

porque revela o avanço na apropriação do desenho por parte dos professores, que, ao mesmo tempo, mudam internamente suas concepções. Ao usarem as mãos para compor suas criações, também mudam suas práticas. Isso é possível perceber com uma sequência de exposição de desenhos de qualidade técnica e carregados de sensibilidade. No terceiro capítulo, as análises são divididas em eixos temáticos que recuperam as falas das professoras, suas produções e o embasamento teórico apresentado no primeiro capítulo. É incontestável a qualidade teórico-acadêmica do conteúdo do livro. É urgente que esta publicação chegue às mãos dos professores!

Não conheço pesquisas relacionadas ao estudo do desenho com professores, por isso, esse trabalho para mim é inédito. Conheço muitos trabalhos que foram realizados com crianças, mas com professores não. Para que as crianças possam desenvolver sua imaginação por meio do desenho, elas precisam de um adulto que lhes proporcione as condições para esse percurso. Os professores que experimentaram a formação relatada neste livro terão condições de promover o espaço necessário e as ferramentas imprescindíveis para que seus alunos desenhem plenamente. O resultado desta pesquisa dá destaque a um trabalho investigativo denso, que auxiliará o professor a encontrar os caminhos para que as crianças se sintam confiantes para fazer do desenho uma expressiva linguagem.

Adriana Pastorello Buim Arena

Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)*

Como somos frutos de um contexto histórico e nos constituímos como seres humanos nas relações sociais de que participamos ao realizarmos nossas atividades vitais, vamos nos formando continuamente nos mais diferentes campos de ação disponibilizados em nosso meio, incluindo nesse processo nossa formação como educadores, que supõe a ampliação do conhecimento teórico e a realização de experiências pedagógicas, bem como uma constante reflexão acerca do exercício de nossa profissão.

Como pesquisadores, também passamos por esse processo de formação, que traz novos desafios em sua trajetória de realização, porque voltado para outros objetivos, para outras finalidades. Tendo isso em vista, como pesquisadora², gostaria de iniciar fazendo um breve resgate da minha história escolar, desde a infância, a partir dos 7 anos de idade até os dias atuais, a fim de contextualizar as escolhas para este trabalho em relação à temática e à concepção teórica adotada, demonstrando que a história está

² Yaeko Nakadakari Tshako, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília.

em constante movimento para trazer à consciência a possibilidade de fazermos escolhas para melhorar e mudar a educação no presente e no futuro. Para tanto, um fator é essencial: a formação continuada.

Lembro-me de que, no primeiro dia de aula, os alunos deveriam aguardar no pátio a diretora indicar a sala de aula e a professora. Nesse mesmo dia, aprendemos que era necessário formar duas filas, a dos meninos e a das meninas, para entrar na sala. Tínhamos também de nos levantar toda vez que a diretora entrava na sala onde estudávamos.

Não posso dizer que tenho boas recordações do meu tempo de escola nos anos iniciais. A minha professora era muito brava, não perdoava os erros, nunca sorria. Na verdade, a professora aterrorizava a todos. Quando um aluno conversava, ela atirava giz ou apagador em sua direção e, em alguns casos, batia nele com a régua. Como eu tinha medo, procurava não conversar com ninguém; mesmo assim costumava ficar muito tensa durante a aula, principalmente quando era chamada para ir à lousa resolver problemas. Caso errasse, haveria bronca na certa. Quando havia chamada oral da tabuada ou leitura em voz alta, cada um desses momentos era torturante pelo medo de errar. O medo novamente... Vivíamos com medo de tudo!

Hoje, sabendo que o medo dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento, é possível ter a consciência do quanto as práticas e posturas autoritárias limitam o desenvolvimento humano. Acredito que foi esse o motivo pelo qual, em minha infância, passei a ter certa dificuldade em matemática. Percebo que esses momentos vividos na infância refletiram em toda a minha vida escolar, pois deixaram marcas. Como resultado, sempre tive dificuldade com as apresentações de trabalhos orais. O receio de ler, fazer perguntas ou falar em público ainda incomoda nos dias atuais...

Os momentos em que aceitei novos desafios e superei os medos aconteceram pela intervenção de alguma professora que me incentivou e me fez acreditar em possibilidades, trabalhando com a minha autoestima. Nesse sentido, ao refletir sobre a minha infância, vejo quão importantes são as contribuições dos conhecimentos vindos da psicologia sobre o desenvolvimento infantil para que o professor, de posse deles, tenha consciência de que é responsável pela formação da personalidade e inteligência da criança, podendo deixar-lhe boas marcas e promover o seu desenvolvimento, mas também fazer o contrário: deixar marcas ruins.

O que me lembro de bom em relação à escola era a hora do intervalo, que, na época, era denominado recreio. A gente se sentia livre, pois podia brincar e conversar com os amigos sem o olhar ameaçador da professora. E, fora da escola, também havia liberdade de ação e de expressão, quer no percurso de casa para a escola e vice-versa, quer na companhia dos amigos da quadra em que morava. Eram momentos prazerosos, com muitas conversas e brincadeiras. Que triste constatação! Os melhores momentos de minha vida aconteciam fora da sala de aula.

Todas essas recordações são de uma escola autoritária. A “Cartilha Caminho Suave” era utilizada na alfabetização, porém, o “suave” estava só no nome, pois a escola era totalmente insensível aos sentimentos, necessidades e interesses dos alunos. Por conta dessa insensibilidade, vivenciei, do primeiro ao quinto ano, experiências ruins com o Dia dos Pais. Eu sempre chorava quando era obrigada a desenhar ou escrever uma composição sobre o tema “Dia dos Pais”. Meu pai havia falecido três meses antes do meu ingresso na escola. Foi no quinto ano a última vez em que esse tipo de trabalho me foi solicitado por uma professora de língua portuguesa. Nesse dia, fiquei tão angustiada que fugi da sala de aula chorando e a diretora levou-me para casa. Para uma criança, isso não era

fácil de ser resolvido. Ainda não tinha condições de lidar com esse tipo de sentimento e muito menos de escrever sobre isso...

Nesse contexto que caracteriza o que costumamos chamar de “escola tradicional”, as datas comemorativas, criadas com o objetivo de favorecer as vendas no comércio, incentivando apenas o consumismo, e sem um conteúdo significativo para a vida das crianças, “precisavam” ser trabalhadas independentemente dos sentimentos que poderiam provocar nos alunos ou das suas necessidades vitais.

O sentido da palavra “grupo” não existia e muito menos a aprendizagem que se constitui na relação com o outro. O que havia era um incentivo ao individualismo e à competição. A criança boa, modelo ideal, era a silenciosa; a que tirava boas notas, que não questionava e nunca errava. Havia também uma discriminação em relação àqueles que tinham dificuldades. Surgiam assim as fileiras dos mais fracos e dos mais fortes e, no final, todos eram rotulados.

Não posso dizer que os modelos de professores que tive na infância me inspiraram. Mas foram os modelos negativos e os momentos ruins da escola que me levaram a refletir sobre as marcas que surgem nas crianças a partir das vivências escolares. Os traumas e os medos pelos quais passei me motivaram a olhar com mais sensibilidade para as crianças e levar em consideração seus sentimentos, a afetividade; a pesquisar o seu jeito de ser e as condições que favorecem a aprendizagem, para compreendê-las e ter condições de pensar em ações pedagógicas mais adequadas para educar.

Houve, certamente, bons modelos pelo caminho, mas o peso das vivências negativas é sempre maior, deixa marcas mais profundas em nosso psiquismo. Ao fazer essa retrospectiva das memórias escolares para pensar sobre a minha formação profissional e sobre a minha prática atual,

reconheço um percurso por alguns modelos de ensino sobre os quais procuro refletir e, a partir dos quais, levantar as tendências pedagógicas que percebo ter vivenciado em minha formação e que, de certa forma, me constituíram.

O primeiro modelo que identifico ter vivido foi o da pedagogia liberal, concepção segundo a qual as pessoas eram preparadas para desempenhar papéis sociais de acordo aptidões individuais e, dessa forma, precisariam adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classes (LIBÂNEO, 2008). Essa tendência esteve presente em quase toda a minha vida escolar, desde o ensino fundamental, iniciado em 1974, até a faculdade de Direito, minha primeira formação em nível superior. Todos os métodos sempre foram baseados na exposição oral do professor que, por sua vez, era o detentor do saber e, por isso, não levava em consideração as experiências dos alunos, nem a realidade social e as diferenças individuais, transformando-os em meros executores de ordens; sujeitos incapazes de refletir ou de criar algo.

Quando ingressei como professora na Educação Infantil Municipal de Bauru, em 1990, vivenciei outro modelo: a pedagogia liberal renovada não diretiva, que valorizava a autoeducação, uma prática voltada para a formação de atitudes e focada mais nos problemas psicológicos do que nos pedagógicos e sociais (LIBÂNEO, 2008). Era uma proposta de educação centrada no aluno; o ensino dos conteúdos escolares se tornou secundário e o termo “livre” passou a ser utilizado: o aluno é que ditava as atividades do dia.

Com os estudos em reuniões pedagógicas na escola, coordenados pela diretora, foi possível conhecer algumas teorias sobre o desenvolvimento infantil, como a de Piaget. Surgiram questões como “processos cognitivos”, a “construção do conhecimento”, “fases do

desenvolvimento infantil” e a valorização das tentativas experimentais, a pesquisa, os trabalhos em grupo, sempre levando em conta os interesses do aluno. Nessa pedagogia liberal, o mais importante era o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito; tratava-se do “aprender a aprender” (LIBÂNEO, 2008).

Nesse período, comecei a me interessar por essas questões, mas não sabia utilizar a teoria como uma ferramenta para a mudança real da prática em sala de aula. Faltava aprender a articular a teoria à prática. Em meio a essas buscas, em 1999, tive a oportunidade de conhecer o Espaço Pedagógico³, onde algumas respostas para as minhas dúvidas e ansiedades da prática pedagógica começaram a surgir. Uma nova educadora começou a se constituir; uma educadora pensante, voltada mais para a pesquisa e confiante na possibilidade de recriar a sua prática, acreditando em outras possibilidades para a educação.

Nesse curso de formação, aprendi que, além de abranger os conteúdos curriculares, é necessário considerar o conteúdo do sujeito e do grupo, proporcionando um ensino mais democrático. E foi nesse espaço de formação continuada que iniciei os primeiros contatos com a teoria histórico-cultural, pela qual era possível ao professor planejar intervenções para ajudar o aluno a superar suas faltas e necessidades. A partir desse conhecimento, meu olhar de professora começou a ser mais consciente acerca da importância dos planejamentos, registros e reflexões sobre as aulas.

Para dar continuidade a minha formação, fiz o curso de Pedagogia no período de 2005 a 2008 na Unesp, Campus de Bauru e, ao final dele, ao fazer a apresentação de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

³ Centro de formação contínua de educadores, localizado em São Paulo, com uma filial em Bauru.

ocorreu um fato que marcou a minha vida desde então e que ressalta a importância do papel do professor na formação humana, mesmo na fase adulta. Uma professora muito generosa e comprometida com a formação de pessoas, que participava como avaliadora do TCC na banca, além das diversas contribuições que trouxe para o meu trabalho, disse-me algo que não mais saiu da minha mente: “Yaeko, após terminar a leitura do seu trabalho, vi que você tem o perfil para trabalhar com a formação de professores. Você deveria investir nisso e prosseguir com os estudos”. Sua fala me afetou e, ao mesmo tempo, me pôs um dilema: sendo tímida e com receio de falar em público, como poderia trabalhar com a formação de professores?

O fato é que, se hoje estou investindo em minha formação para trabalhar com a formação de professores, a intervenção dessa professora foi decisiva: em 2010, fui convidada pela Secretaria da Educação do Município de Bauru para ser coordenadora de área de Arte e uma das minhas atribuições seria trabalhar com a formação de professores. Num primeiro momento, fiquei com medo de aceitar; porém, aquela ideia surgida na apresentação do meu TCC, de trabalhar com a formação, cresceu a ponto de me dar a coragem necessária para aceitar o desafio.

Em 2014, ingressei no programa de pós-graduação em mestrado na área de Educação pela Unesp - *Campus* de Marília, pesquisando o ensino do desenho e a formação de professores sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, pesquisa da qual resultou este trabalho.

No início do ano de 2015, assumi o cargo de diretora de Educação Infantil, por meio do concurso de acesso. Após dois meses, retornei para a Secretaria da Educação Municipal como coordenadora de área de educação infantil para dar continuidade ao trabalho de formação de professores.

Com esse percurso realizado, e lembrado por meio deste “passeio” pelas minhas memórias, pude reviver o estudo e o trabalho entre diferentes tendências pedagógicas que influenciaram a minha formação. E este movimento de fazer idas e vindas ao passado ajudou-me a refletir sobre a realidade presente e o sentido de ser educador.

Para que fosse possível essa mudança de concepção e de postura diante da educação, foi necessária a colaboração de muitos profissionais comprometidos com a formação do professor, os quais me afetaram positivamente. Esse fato favoreceu a compreensão de que o papel de educador ultrapassa o de transmissor de conhecimentos; ele tem o papel de promover o desenvolvimento humano. Porém, para o desempenho de sua profissão, é necessário que o professor assuma uma postura de pesquisador que pensa a realidade; procura conhecer seus educandos, reflete sobre suas ações e os resultados obtidos e parte em busca de respostas para suas inquietudes; cria e recria sua prática, assumindo o compromisso com uma educação que acredita ser de fundamental relevância para a formação das crianças.

A educação, especialmente a educação infantil, enfrenta muitos desafios; dentre eles a superação de práticas ainda intuitivas e autoritárias, cuja solução depende de muitos estudos, pesquisas e, conforme Mello (2014), da continuidade do processo de formação do educador para que os problemas surgidos nas práticas diárias possam obter apoio e acompanhamento na sua solução, com os respectivos encaminhamentos.

Desde a realização do TCC, em 2008, tive interesse em estudar a formação continuada de professores. Naquele momento, fiz um trabalho sobre o espaço do desenho na educação infantil, baseado em pesquisa de campo em quatro escolas de Educação Infantil do Município de Bauru. A conclusão da pesquisa revelou que pouco espaço era reservado para um

trabalho com o desenho como linguagem, pois os educadores não possuíam essa compreensão; tinham pouco conhecimento sobre os conteúdos da área de desenho e sobre o desenvolvimento infantil, dificultando a articulação entre a teoria e a prática, o que resultava em ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento do desenho como linguagem.

Nesse contexto, senti a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a formação de professores e o ensino do desenho como linguagem, tendo por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, por objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; superar concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

Para atingir tais objetivos, realizei uma investigação qualitativa, tendo como procedimento um estudo de caso que, segundo Merriam, citado por Bogdan, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). No nosso caso, a observação realizada, a geração de dados e as análises recaíram sobre um evento específico: um curso de formação continuada sobre o desenho infantil, ministrado pela pesquisadora por um período de três meses, denominado “Desenho infantil: articulando teoria e prática”. Este assunto será mais bem abordado na próxima seção.

A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos. No primeiro momento, realizou-se um estudo teórico para embasar a pesquisa, utilizando como fonte de dados, obras da literatura acadêmica pertencentes

à teoria histórico-cultural, as quais forneceram os subsídios necessários para a formulação teórico-metodológica de uma concepção de apropriação do desenho. O estudo de obras que abordam o desenho e o ensino da arte também contribuiu para uma compreensão teórica sobre o conteúdo da linguagem e conceitos específicos da área. E, no segundo momento, foi analisado um curso de formação continuada em desenho, oferecido aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Todas as produções, como os desenhos, as avaliações diárias e as sínteses do final do curso foram coletadas e organizadas.

Neste livro, a exposição dos resultados da investigação realizada está organizada em três capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo, sob o título “O desenho como linguagem na educação infantil”, é apresentada a importância do desenho e da arte para a educação infantil, o desenho como linguagem e reflexões sobre algumas práticas que favorecem o desenvolvimento da criança. Essa necessidade foi constatada a partir do levantamento das práticas correntes, pelas quais os educadores demonstraram não possuir conhecimento específico sobre o conteúdo dessa linguagem.

No segundo capítulo, “Caminhos da pesquisa”, é apresentada a metodologia utilizada, o processo de desenvolvimento do trabalho, o esclarecimento sobre o objeto de estudo e a realização da coleta de dados.

No terceiro capítulo, “Analisando movimentos rumo à autoria”, vêm as análises do material coletado sobre o desenho no curso de formação continuada de professores. Essas análises foram organizadas em três núcleos temáticos. No primeiro núcleo temático, “apropriação do conhecimento”, foi analisado o processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e algumas práticas significativas em

desenho. No segundo núcleo temático, “a constituição do sujeito autor”, foi feita a análise das questões que influenciam a constituição do professor como sujeito autor, tais como suas vivências e as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais. No terceiro núcleo, “transformações do educador a partir da atividade e ação do outro”, estão as análises sobre as mudanças que ocorreram nos educadores no decorrer do curso de desenho.

Nas considerações finais são apresentados os resultados da pesquisa e algumas reflexões sobre o ensino do desenho na educação infantil.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições para os diversos profissionais da educação a respeito das práticas no ensino da linguagem do desenho, visando à promoção do desenvolvimento humano.

Capítulo 1

O Desenho Como Linguagem na Educação Infantil

O desenho revela o segredo das linhas tranquilas, linhas silenciosas, serenas, linhas quentes, frias, linhas irrequietas, instigantes, guardando as particularidades de seu autor. Um desenho precisa saber flutuar. As formas têm direito de se expandir.
(LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007)

Em pesquisa anterior de Trabalho de Conclusão de Curso, denominado “O desenho na educação infantil: dilemas e pontes entre a teoria e a prática”, que tratava de uma reflexão sobre o desenho infantil e o espaço que ele ocupa na educação infantil bem como do papel do professor e suas dificuldades nesse processo, constatamos que pouco espaço é reservado para o trabalho com o desenho como linguagem pelo fato de que os educadores não tinham a compreensão do desenho sob essa perspectiva. O pouco conhecimento sobre os conteúdos específicos da área e sobre o desenvolvimento infantil resultava em desarticulação entre a teoria e a prática, com ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento da criança nessa linguagem.

Isso gerou em nós a necessidade de estudos sobre o desenho como linguagem, o que fizemos ao desenvolver nossa pesquisa de mestrado. Nela focalizamos o desenho na educação infantil, pondo em discussão alguns

conteúdos específicos que podem contribuir para o trabalho pedagógico do educador.

Ainda é muito comum encontrarmos adultos que, quando solicitados a desenhar, expressam-se com desenhos estereotipados. Por que razão agem assim? E por que se sentem inseguros quando são solicitados a utilizar seus processos criativos para se expressar livremente, sem fazer uso dos estereótipos?

Trazendo à tona nossas vivências escolares, trazemos também à nossa consciência aquilo que ocorreu conosco. A partir das lembranças acerca de nossas vivências com a atividade do desenho, formulamos algumas questões a professores em processo de educação continuada por nós desenvolvido em nosso trabalho, que foram instigadoras para refletirmos sobre o assunto. Dentre elas, destacamos: Você costuma ficar inseguro quando alguém solicita que desenhe algo? Você costuma dizer “Eu não sei desenhar!”? Você se lembra dos momentos em que o desenho era proposto? De que forma era proposto?

Argumentando sobre as respostas positivas às duas primeiras questões, Martins (1992) afirma que, se crianças ou adultos costumam dizer que não sabem desenhar e se sentem inseguros ao precisarem realizar essa atividade, é porque acreditam que existam conceitos e regras que envolvem o desenho e que eles não podem atingir; ou seja, pensam que existe um “desenhar direito” que impede a sua atividade artística.

Com relação à terceira questão, sobre os momentos em que o desenho era proposto, as respostas mais comuns foram: em datas comemorativas, nas aulas de geografia para fazer mapas, nas aulas de arte - com geometria ou decorações de objetos - e também em momentos de atividades livres. Em conexão com a anterior, as respostas à última

questão, acerca da forma como o desenho era trabalhado, geralmente apontavam para pintura em desenhos prontos, cópia da lousa, cópia de desenho de livros, cópia de mapas, desenho com régua geométrica, desenho livre, etc.

Atualmente, ainda nessa mesma linha de trabalho, tem sido muito comum a utilização de obras de arte em atividades de releitura que nada reinventam, apenas copiam, o que contraria a proposta do uso de imagem no ensino da arte, que não prevê a cópia, mas o acesso à produção artística e cultural e o conhecimento para a criação de algo novo. Para essa proposta, “a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 1999, p. 107).

Práticas como as citadas acima são o resultado de uma educação baseada na concepção tradicional, surgida nas escolas brasileiras com o ensino de arte no século XIX, em que predominava uma teoria estética relacionada à cópia de modelos, segundo Ferraz e Fusari (1993). O ensino do desenho tinha uma função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas. Nessa visão, eram enfatizados a linha, o contorno, o traçado e a configuração, elementos que estavam presentes no desenho geométrico, na representação de objetos em perspectiva e nos exercícios de composição para decoração, fazendo analogia entre ensino do desenho e trabalho. Nesse contexto, a destreza manual era uma habilidade a ser desenvolvida nas aulas de desenho, conduzidas por meio de reproduções de modelos propostos pelo professor e exercícios de reprodução desses modelos.

Historicamente, foram também desenvolvidas duas outras visões acerca do desenho. Uma delas defende a arte como cópia da realidade, como uma fotografia ou ilustração de algo real. Martins (1992) relata que ainda existe, em alguns cursos livres e mesmo no senso comum da

sociedade, a ideia de que o desenho é apenas uma cópia fidedigna do mundo real. A crença ainda forte na existência do “bom desenho” reforça essa ideia. A outra visão, também apontada pela autora, considera que “saber desenhar exige talento”, como se desenhar fosse um dom ou aptidão natural, recebido como uma dádiva divina, o que é reforçado pelas teorias naturalistas da arte. Essas duas visões, que revelam duas concepções do que seja essa forma de expressão, geram um mito denunciado pelo “não sei desenhar”.

Na contramão dessas concepções, defendemos a ideia de que a arte seja desvinculada de um significado mitificado como cópia do real e, a partir daí, consideramos o desenho como uma forma de representação da realidade, dado seu caráter interpretativo e simbólico, concordando com a autora acima citada, quando afirma: “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “re-presenta”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, 1992, p. 35).

Em outros termos, “Assim como a palavra não se assemelha ao que designa, o desenho não é uma cópia” (MERLEAU-PONTY *apud* MARTINS, 1992, p. 34). Há sempre uma interpretação da realidade representada pela palavra ou pelo desenho, pelo gesto, pelo som:

Mesmo os sons onomatopaicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piuüüüü” mesmo que seja elétrico. Todos os galos têm o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “kiao-kiao” ou na Alemanha: “kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas. (MARTINS, 1992, p. 34).

Isso tudo revela a importância de combater a mitificação, porque a fala mítica é uma fala que deforma, que esconde, que reduz. Por outro lado, configura-se como essencial defender o desenho como “[...] linguagem aberta, repleta de significados e significações” (MARTINS, 1992, p. 36). Além disso, todos possuem o direito de desenvolver suas capacidades, que estão condicionadas às oportunidades oferecidas. Daí que “[...] o eixo da questão não é ter ou não talento, mas [...] possibilitar que cada um tenha o direito de desenvolver todas as suas potencialidades e para isto é vital o mundo que cerca a criança” (MARTINS, 1992, p. 37).

Se alguém costuma dizer que não sabe desenhar; se recorreu às memórias de infância para verificar como o desenho foi trabalhado, possivelmente descobrirá o que houve. Se a vivência foi de práticas com cópias de desenhos prontos, cópia da realidade, isso o levou a pensar que o bom desenho era o mais próximo do real. Como dificilmente se consegue atingir a cópia fidedigna do real, as pessoas acabam, finalmente, acreditando que não sabem desenhar.

Essas reflexões possibilitam uma compreensão sobre as consequências de ações pedagógicas pautadas no mito dos “dons” e “talentos” e do desenho como cópia da realidade. Se há interesse em que nossos alunos não tenham o mesmo destino em termos de insegurança na linguagem do desenho; se não se deseja que realizem produções estereotipadas, privadas de significado, será preciso refletir sobre as atividades de desenho oferecidas a eles.

Tal reflexão, feita sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, permite-nos uma compreensão do trabalho com o desenho que conduz à superação das concepções espontaneístas, combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais e defendendo a necessidade do ensino pensado com base em ações planejadas pelo professor para promover o

desenvolvimento da criança em relação a sua capacidade de utilizar o desenho como linguagem.

Será dentro dessa perspectiva que, no próximo item, refletiremos sobre o papel da arte no processo de desenvolvimento humano.

1.1 O papel da arte no processo de desenvolvimento humano

No processo criativo-fruitivo, a arte, concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente desenvolvidos, constitui fonte de humanização e educação do homem, pois, ao abarcar “a totalidade dos aspectos do homem: o sensível, o ético e o cognitivo -, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade” (PEIXOTO, 2003, p. 94).

Ela representa uma das muitas formas de expressão da realidade que, ao ser produzida, não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante do mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Desta forma, tanto o seu criador quanto o público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade, em um processo em que ambos podem realizar as ações de criar e de fruir o produto criado, configurando o criador-fruidor e o fruidor-criador.

Inserir a educação estética da criança no processo de sua educação geral significa incorporá-la “à experiência estética da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2010a, p. 351), e, desta forma, desenvolver habilidades e capacidades que tornem possíveis condutas relativas não apenas à apreciação das obras de arte como também ao processo de sua produção.

É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral. Nesse processo, é preciso que haja um mínimo de aprendizado das técnicas implicadas em cada tipo de arte e que sejam consideradas “a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas” (VIGOTSKI, 2010a, p. 351).

Para Fischer (1959), o trabalho de um artista é um processo consciente e racional no qual a obra de arte é o resultado da realidade recriada, e não um estado de inspiração embriagante. Deste ponto de vista, para ser um artista é necessário que o sujeito domine, controle e transforme a experiência em memória; a memória, em expressão e a matéria, em forma, pois a emoção para o artista não é tudo; ele precisa saber tratá-la e transmiti-la; precisa conhecer as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas.

Levando em consideração que a arte é a realidade recriada, é possível refutar as concepções que alegam que, para fazer trabalhos artísticos, é preciso que a pessoa tenha inspiração divina, “dom” ou talento para determinada forma de expressão. A partir daí, pode-se postular a possibilidade de educar o sentimento estético das crianças, ensinando-lhes os conteúdos de artes, bem como as convenções e os procedimentos fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento, possibilitando-lhes condições de não só apreciar, compreender, realizar leituras de obras de artes como também produzir, criar suas próprias formas de expressão e se humanizar.

Ao pensar o ensino da arte na escola com seus conteúdos e procedimentos, não se vislumbra apenas a formação profissional de artistas, mas o desenvolvimento global do ser humano e de suas funções

psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora.

Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2009, p. 51).

Tendo em vista que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade das experiências da pessoa, no ensino da arte fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação, pois “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

O mesmo pode-se dizer da criação literária infantil. Muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores e, muitas vezes, lhes são apresentados temas sobre os quais elas nunca pensaram ou têm pouco a dizer. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas. “A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Em qualquer área do conhecimento, a atividade criadora da criança pode ser desenvolvida pela ação intencional do professor, que planeja suas ações, proporciona conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação de suas experiências e à apropriação do conhecimento, propiciando, com isso, as condições necessárias ao desenvolvimento de sua

imaginação. Segundo Vigotski (2009), a imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Tudo que nos cerca 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, 2009, p. 14).

Fischer (1959) destaca que, assim como a linguagem representa em cada indivíduo a acumulação de experiências coletivas, 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 experiência da humanidade em geral. A magia da arte nesse processo de recriação está em mostrar a realidade como passível de ser transformada. “A arte capacita o homem a compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (FISCHER, 1959, p. 57).

Do ponto de vista da educação das crianças, torna-se, então, fundamental oportunizar-lhes a apropriação dos conteúdos relativos às artes para que possam romper as barreiras do que lhes é imposto pelos modelos industriais e os padrões de beleza social, que não visualizam a arte como possibilidade de expressão, como uma concretização dos sentimentos e conhecimento de mundo e, sobretudo, como veículo de transformação da realidade em que vivem.

A seguir, passaremos ao estudo sobre o desenho e sua importância no período da educação infantil.

1.2 O desenho e a educação infantil

A concepção de desenho foi se transformando historicamente de acordo com o pensamento de cada época. Nas escolas, desde seus primórdios, o conceito de desenho era a linha entendida como contorno; um elemento subordinado à forma. Essa concepção foi adotada pela escola tradicional e se pautou em técnicas, desenhos geométricos e cópias. É comum pensarmos ainda hoje o desenho como simples registro gráfico, como manifestação de formas, como cópia da realidade. Com a influência do movimento da Escola Nova, o desenho passou a ser compreendido como um ato de expressão livre, que deveria ser trabalhado nas escolas, de forma espontânea, sem intervenções.

Este trabalho, diferentemente das posições acima mencionadas, defende a concepção de desenho como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e a atividade criadora. Do ponto de vista pedagógico, essa concepção põe em relevo uma questão fundamental ao desenvolvimento dessas funções nas crianças: a necessidade de que elas, por meio das ações planejadas pelo adulto, sejam ensinadas a utilizar o desenho como forma de linguagem que lhes permita a expressão de seus sentimentos e de sua visão de mundo.

1.2.1 Ampliando o olhar sobre o desenho

Ao observar nosso entorno, podemos constatar que tudo o que foi construído pelo homem, em algum momento, foi desenhado por alguém; o desenho participa do projeto social e representa os interesses da

comunidade, inventando formas de produção e de consumo (DERDYK, 1994).

Para Lizárraga e Passos (2007), o termo “desenho” pode assumir diferentes significados, como traço, registro da forma, projeto, meio de expressão, aparecendo em muitos momentos como uma forma preparatória para obras que se concretizariam por meio de outras formas expressivas, como um registro do pensar do artista ou do arquiteto que se transformaria em pintura, gravura, escultura, entre outras possibilidades. Nesse sentido, o desenho era considerado apenas um elemento de passagem ou um esboço.

A ampliação dessa visão surge com Edgar Degas, artista francês da segunda metade do século XIX que, ao dizer que o desenho não é a forma, mas a maneira de ver a forma, conduziu “a um entendimento do desenho como um espaço para pensar, refletir e registrar esse pensamento por meio de recursos gráficos, que podem nos conduzir do traço técnico à obra” (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007, p. 67).

Apenas no século XX, o desenho passa a ser visto como linguagem autônoma; ganha independência e é adotado por diversos artistas como linguagem, tendo a linha como ponto de partida para seu discurso (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007). O desenho é considerado um instrumento de conhecimento e linguagem não só para a arte, mas também para as diversas áreas do conhecimento humano, tendo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão, servindo tanto para os artistas como para cientistas e técnicos. Porém, Derdyk (1994) afirma que os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, voltaram-se mais para a educação técnica e profissionalizante, inibindo o ato perceptivo e, conseqüentemente, dificultando a visão do desenho como linguagem, que possui uma natureza particular e específica em sua forma

de transmitir uma ideia, uma imagem, um signo por meio de suportes diversos: cartolina, sulfite, crepom, cartão, seda, lousa, muro, chão, areia, madeira, tecido, corpo etc., utilizando determinados instrumentos, como o giz de cera, giz pastel, lápis, carvão, pincel, caneta hidrográfica, vareta, palitos, dedos e pontas de variados tipos.

Considerando que tanto o desenho como a criança são produtos históricos que pertencem a certa cultura e nela se desenvolvem, sendo fundamental o papel do outro na atividade gráfica e na vida psíquica do ser humano para que ambos se desenvolvam (SILVA, 2002), é preciso ter cautela ao ensinar as crianças da educação infantil para que o foco não permaneça no ensino de técnicas para “aprender a desenhar”, porque essa forma de ensino inibe o desenvolvimento do imaginário da criança; inibe “qualquer tipo de exploração ou ‘subversão’, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal” (DERDYK, 1994, p. 19). É preciso ter em mente que a criança, enquanto desenha, imagina, conta histórias, canta, dança, ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário (DERDYK, 1994).

Com o objetivo de ampliar o olhar sobre o desenho e suas possibilidades, é importante destacar que as manifestações gráficas não se restringem somente ao que é feito pelo homem no uso do lápis e papel. Para além dos desenhos criados pelo homem, o desenho pode manifestar-se também por meio de sinais: uma trinca no muro, uma impressão digital, impressão das mãos; marcas de pegadas de animais, de pessoas; as nervuras das folhas e flores das plantas (Figura 1), as rugas do rosto, a nervura das asas das borboletas (Figura 2); o desenho nas peles dos diversos animais, os

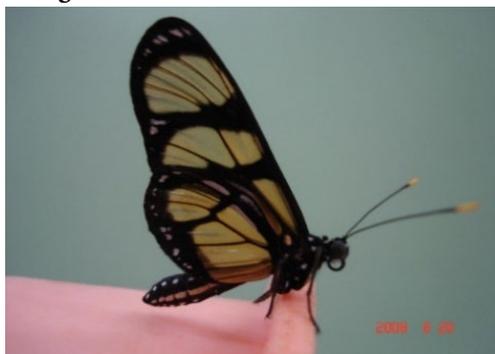
desenhos em conchas, pedras, dos galhos das árvores etc. (DERDYK, 1994).

Figura 1 - Nervuras das folhas de Hortência



Fonte: Da autora.

Figura 2 – Nervuras das asas da borboleta



Fonte: Da autora.

A ampliação do olhar da criança em relação ao desenho é fundamental, porque, segundo a teoria histórico-cultural, os sentidos também são desenvolvidos socialmente. Em vista disso, torna-se relevante ao professor ensinar a criança a olhar e perceber o que existe ao redor; observar a natureza e perceber a beleza existente em cada elemento circundante; fazer relações, comparações; perceber as cores, nuances,

formas, texturas e linhas, que são elementos das artes visuais propícios a fazer com que o olhar da criança não se torne passivo à percepção do mundo, pois “ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo” (AUGUSTO, 2014, p. 45).

Ao desenvolver a percepção, ao ensinar a criança a ver, o professor favorecerá a ampliação de seu repertório não só no sentido de aumentar o material para o exercício da imaginação como também para melhor compreensão de sua realidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do desenho que, em uma visão mais ampla, não se restringe a uma manifestação gráfica por meio do lápis e papel, mas serve como instrumento de reflexão, abstração, conceituação e objetivação. Desta forma, o desenho, como linguagem, requisita uma postura global. “A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 1994, p. 24).

O desenho também pode ser entendido como “uma tradução gráfica de estruturas que encadeiam um pensar, denunciando um modo de ver o mundo. As linhas podem ser lidas como atitudes isoladas, flashes do movimento de um ponto” (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007, p. 69) e, desse ponto de vista, constituem-se como elementos essenciais da linguagem gráfica e não se subordinam a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas. “A linha revela nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter” (DERDYK, 1994, p. 24).

Enfim, nas palavras dessa mesma autora, a linha pode ser precisa, uniforme e instrumentalizada como também ser ágil, densa, redonda, reta, espessa, fina, firme, favorecendo infindáveis possibilidades expressivas. E

“tal como a linha, o homem tem direito ao sonho. O exercício do ato visionário pode se realizar em qualquer atividade, seja de natureza prática ou teórica, artística ou científica” (DERDYK, 1994, p. 25).

No próximo item, para refletir sobre a necessidade do planejamento intencional das ações pedagógicas, será discutido o desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança no período da educação infantil.

1.2.2 Importância do desenho para a criança

Considerando que o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhe significado (DERDYK, 1994) e que, por fazer parte da arte, representa uma das formas de expressão da realidade (PEIXOTO, 2003), as discussões iniciais sobre o desenho na educação infantil, tentam responder a questões como: Qual a importância do desenho? Por que o desenho tem sido foco de discussões na educação infantil?

Historicamente, o homem, em sua relação com a natureza, em função da satisfação de sua necessidade de sobrevivência, criou, por meio de sua atividade produtiva – o trabalho – os meios de transformação da realidade a seu redor, acumulou conhecimentos, desenvolveu habilidades e capacidades e transmitiu todos esses saberes às gerações subsequentes, possibilitando-lhes a apropriação de todo o conteúdo cultural acumulado até então que, por sua vez, seria transformado em novos produtos da atividade produtiva humana, em novas objetivações decorrentes do trabalho humano. E assim sucessivamente: novas apropriações e novas objetivações.

Nesse processo de realização da atividade do trabalho, ocorre um fenômeno crucial para o desenvolvimento das faculdades superiores do homem: ele não muda apenas o objeto de sua atividade, mas muda também a si próprio, pois, nesse processo, são adquiridos conhecimentos e desenvolvidas novas capacidades. Ao mesmo tempo, e como decorrência desse processo, são criadas outras necessidades que requerem novas atividades produtivas, resultando em novas objetivações que levam a novas apropriações, em um movimento constante que gera, em cada ser individual, transformações qualitativas em níveis cada vez mais complexos em seu psiquismo. Como afirma Leontiev (1978, p. 265), “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”.

No caso da arte e, especificamente, do desenho, inserir a criança no processo de aprendizagem do desenho como linguagem, implica que ela se aproprie de um determinado conteúdo cultural e se objetive em produções as mais diversas, utilizando-se de diferentes linhas, formas, cores, etc. Ao objetivar-se, isto é, ao produzir um objeto qualquer, a criança registra nesse objeto um pouco de suas ideias, conhecimentos e habilidades. E, nesse processo, suas funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, o controle da vontade, a imaginação criativa, dentre outras relacionadas ao desenvolvimento artístico, ganham corpo em suas objetivações e ficam socialmente disponíveis para a apropriação de outros sujeitos em processo de formação.

Esse processo, em que, dialeticamente, estão em relação a apropriação e a objetivação do conteúdo cultural, é crucial para o desenvolvimento do ser humano, pois a “possibilidade do

desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 2006, p. 120) e, a partir daí, novas possibilidades de objetivações humanas como produtos de suas atividades criativas.

Levando em conta que a transmissão das conquistas humanas ocorre por meio dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, ou seja, por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais próprias do meio em que vivem os sujeitos em processo de formação, é fundamental que o processo educativo considere as características desse meio, que é fonte de desenvolvimento humano, que permite o estabelecimento de relações entre a criança, os demais sujeitos de sua convivência e os conteúdos culturais nele disponíveis.

Mas isso não basta para a organização do trabalho educativo; outro fator importante a ser considerado, e que está relacionado ao papel do meio no desenvolvimento humano, é o conhecimento da criança e suas especificidades, pois ela se modifica no processo de seu desenvolvimento. Seu grau de compreensão da realidade se altera e, a cada momento, o papel do meio e o significado dos elementos do meio também se modificam de conformidade com essa nova compreensão de mundo que se estabeleceu no psiquismo infantil. Por essa razão, uma mesma situação do meio, envolvendo crianças em faixas etárias diferentes, pode influenciar de forma diversa o desenvolvimento de cada uma. A relação de cada uma com um acontecimento no seu meio é diferente: faz-se de acordo suas singularidades e sua forma de compreender o sentido ou significado do ocorrido. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010b, p. 688).

Daí a importância de o professor conhecer a criança e suas características em cada período de desenvolvimento para, assim, pensar em melhores formas de orientar os processos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Então, como obter a devida compreensão do papel do meio no desenvolvimento infantil? Essa compreensão pode ser conseguida quando a relação que a criança estabelece com o meio é vista sob o prisma da vivência, que revela “de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2010b, p. 686), porque “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 2010b, p. 684).

O conceito de vivência, de que podemos lançar mão para analisar as influências do meio no desenvolvimento do psiquismo, é explicado por Vigotski (2010b, p. 686) como “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio [...]” estão presentes na vivência e determinam a atitude da criança frente a uma dada situação.

No que diz respeito à condução do trabalho educativo com o desenho, esse conceito pode ser de grande valia para o professor refletir acerca das atividades que ele propõe às crianças, dos recursos de que lança mão para fazer essas proposições, dos objetivos a atingir com as crianças, do modo como desenvolve as atividades propostas, enfim, para refletir sobre a natureza do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Como uma criança vivencia o ato de desenhar? Copiar um desenho feito na lousa pelo

professor é vivenciado por uma criança da mesma forma como fazer um desenho para expressar um determinado sentimento seu? Como as crianças vivenciam as diferentes situações de desenho das quais participam?

Do nosso ponto de vista, o processo de apropriação do desenho como linguagem propicia vivências positivas para a constituição do psiquismo da criança, uma vez que ela pode expressar seus conhecimentos, suas experiências, seus sentimentos e emoções, colocando-se em sua poética de modo singular como autora, objetivando-se como um sujeito capaz de criar suas próprias representações acerca do mundo a redor e de seu mundo interior.

Além disso, o trabalho com o desenho considerado como linguagem fornece as bases para o desenvolvimento de capacidades em outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita, por exemplo. Isto porque o psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural, é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental uma vez que

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, 2011a, p. 58).

O trabalho com as artes visuais, em que o desenho está inserido, tem como finalidade o desenvolvimento da consciência estética, da percepção, da sensibilidade e do próprio ser humano em sua totalidade. Para a formação de todas essas funções é fundamental que o trabalho seja iniciado desde a educação infantil, quando as crianças já podem ter contato com as obras artísticas, para aprender a apreciá-las e conhecer os procedimentos utilizados nas produções feitas em diversas linguagens.

Na educação infantil, período que abrange a faixa etária do 0 aos 5 anos, a criança tem a possibilidade de, ao ser inserida em atividades que permitem o uso da imaginação e da criatividade, desenvolver a capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos e, se a criança tiver a oportunidade de desenhar e receber orientação adequada, poderá aprofundar sua capacidade de expressar-se pela linguagem do desenho, porém, a ausência de oportunidades de desenhar ou a vivência de práticas inadequadas de desenho poderão bloquear esse processo (IAVELBERG, 2006).

Exemplo disso é o chamado desenho cultivado, que resulta da interação da criança com as produções realizadas pelas pessoas de seu convívio: desde cedo, ela observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório e desenvolvendo-se (IAVELBERG, 2006). Isso se deve ao fato de que, quando a criança tem acesso e se apropria de novos conhecimentos, é favorecida na formação de novas operações mentais que promovem o seu desenvolvimento psíquico, traduzido em novas capacidades para agir em seu meio.

A apropriação dos signos elaborados pela atividade humana possibilita, de acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do

gênero humano, de forma que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos elaborados em processos interativos socioculturais.

[...] A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior (VYGOTSKI, 1995 *apud* MARTINS, 2011a, p. 94).

As funções psíquicas ditas superiores distinguem-se das funções psíquicas elementares ou naturais - que são aquelas garantidas pela natureza, tanto para os animais quanto para os homens: percepção, sensação, atenção involuntária, memória, etc. -, pelo fato de que funções psíquicas superiores, exclusivas da espécie humana, são socialmente formadas, ou seja, desenvolvem-se como um produto da vida social dos sujeitos. Pela apropriação que a criança faz dos signos culturais, ocorrem transformações qualitativas em seu psiquismo natural; formam-se sistemas funcionais em que as funções superiores se desenvolvem em níveis cada vez mais complexos, em permanente inter-relação umas com as outras: atenção e memória voluntárias, linguagem, imaginação, pensamento, emoções e sentimentos. Em síntese, podemos afirmar com Martins (2011a, p. 88), que “toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento”.

Os signos, carreando os significados sociais e compreendidos como meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas, são, pois, fundamentais para o desenvolvimento humano, pois eles cumprem a função de estímulos-meio em relação a uma dada operação psicológica, constituindo-se como instrumentos da atividade psíquica humana (VYGOTSKI, 1995). Nas palavras de Vygotski (1995, p. 94), o signo “[...] é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano [...]” que, nesse percurso, desenvolve as formas superiores de conduta.

O desenho e também a linguagem oral, a escrita, o cálculo, etc., estão entre os “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento” (VYGOTSKI, 1995, p. 29) que, de forma absolutamente indissociável, transcorrem em unidade com o desenvolvimento das funções psicológicas específicas que se constituem sobre a base das funções psíquicas naturais (percepção, atenção, memória, etc.) por meio da participação ativa dos sujeitos nas diferentes instâncias sócio-histórico-culturais de seu meio, onde são produzidos os significados sociais a serem apropriados por eles e objetivados em produções decorrentes de sua atividade. No entendimento desse processo está a compreensão da essencialidade do trabalho pedagógico que inclui, entre as atividades a serem realizadas pelas crianças em seu processo de formação, atos de realização do desenho como uma forma de linguagem, veiculando significados sociais e influenciando no desenvolvimento psíquico da criança.

1.2.3 Relações entre desenho e escrita

Por muito tempo o mecanismo da escrita foi compreendido como um hábito motor, como o problema do desenvolvimento muscular das mãos ou como um problema de linhas e pautas. Porém, conforme Vygotski (1995), a linguagem escrita é muito mais complexa. Envolve sistemas de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento da criança. Ela tem uma longa história: começa muito antes de a criança dar início aos estudos sobre a escrita na escola.

As origens deste processo remontam muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 144).

O desenho faz parte dessa pré-história, de forma que compreender a pré-história da linguagem escrita permite-nos compreender, ao mesmo tempo, a função do desenho nesse processo, desde que as crianças fazem os primeiros rabiscos, as garatujas, até que chegam à realização da escrita simbólica.

Essa história, segundo pesquisa conduzida por Luria (2001), inicia-se no momento em que a criança realiza uma pré-escrita, caracterizando o momento denominado de pré-instrumental, no qual a criança apenas imita os adultos, fazendo rabiscos indistintos, pois ela ainda

é incapaz de ver a escrita como um instrumento de representação. O ato de escrever, para ela, é intuitivo; não é um meio para recordar ou representar algum significado, mas é visto como um ato em si mesmo, um brinquedo, assimilado apenas em sua forma exterior.

O ato de escrever, nesse caso, é dissociado de seu objetivo imediato e a criança não tem consciência de seu significado funcional que implica o uso de signos auxiliares; por isso, seus rabiscos, utilizados como registros, não possuem nenhuma relação com as sentenças que lhe são ditadas por um adulto, mesmo que no conteúdo dessas sentenças lhe sejam apresentados fatores como quantidades, tamanhos e até mesmo a forma dos objetos expressos por elas. Nada disso influi nas anotações da criança. Como o significado funcional da escrita ainda não foi aprendido pela criança, seus rabiscos, suas garatujas têm existência independente daquilo que constitui o conteúdo da anotação que está fazendo.

Nesse percurso, a criança percebe que essas garatujas não funcionam como um auxílio à memória, e esse fato pode fazer surgir a escrita topográfica, pela qual a criança utiliza seus registros gráficos como um signo auxiliar da memória; organiza seus desenhos no espaço da folha, realizando associações com as sentenças que lhes são ditadas: os rabiscos podem ser feitos no alto da página, à direita ou à esquerda, um ao lado do outro, etc., de conformidade com o conteúdo expresso pelas sentenças ditadas pelo adulto. Apesar de, nesse caso, as inscrições não serem diferenciadas, elas mantêm uma relação funcional com a escrita, desempenhando o papel de um signo primário que permite à criança lembrar-se do conteúdo do registro que fez (LURIA, 2001).

Alguns fatores, como o número e a forma, podem levar a criança a produzir uma atividade gráfica diferenciada. Em situações experimentais, quando são inseridas quantidades nas sentenças ditadas para as crianças,

elas procuram utilizar signos para representar o número dado. Desta forma, a atividade gráfica se torna um instrumento funcional ou expediente auxiliar, possibilitando à criança ler sua escrita.

Quando, nas sentenças ditadas às crianças, são utilizados objetos que possuem cor, forma ou tamanho em evidência, as produções gráficas passam a ter semelhança com a pictografia primitiva. Por meio de tais fatores, a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar e “o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2001, p. 166).

O desenho pode ser diferente da escrita pictórica. Por exemplo, se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a intenção ou função de meio que a leve a se lembrar de algum conteúdo, de expressar algo, será apenas um desenho ou uma representação. Uma criança pode desenhar bem, mas ser incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo. Nesse caso, não será uma escrita. Essa é a diferença entre a escrita pictográfica e o desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo (LURIA, 2001).

A criança que apresenta um grau mais desenvolvido da escrita pictográfica, ao retratar um objeto, supera a tendência de retratá-lo em sua totalidade com os detalhes e começa a utilizar apenas uma parte dele ou o seu contorno, simplificando-o. Esse fato demonstra que a criança está no processo de aquisição de habilidades psicológicas que a conduzirá à escrita simbólica. O símbolo começará a adquirir um significado funcional para a criança.

[...] a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são testados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma (LURIA, 2001, p. 189).

A escrita pictográfica, que se desenvolve plenamente entre os cinco e seis anos, é o primeiro uso da escrita como meio de expressão e “se ela não está clara e completamente desenvolvida nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola - e às vezes mesmo antes” (LURIA, 2001, p. 173).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre a introdução precoce da escrita alfabética na educação infantil e, muitas vezes, em situação de cópias das letras do alfabeto e de sua oralização para memorização da sequência de letras que o compõe, limitando o espaço do desenho e seu pleno desenvolvimento, o que, por sua vez, trará consequências para o processo de aquisição da linguagem escrita como um instrumento complexo criado pelo homem para o estabelecimento de interações sociais e de relações entre os sujeitos sociais.

De fato, como argumenta Vygotski (1995), é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras, levando à compreensão interna da escrita para que essa aquisição se torne uma parte de seu desenvolvimento. Há um caminho a seguir para chegar a esse resultado: o desenho e a brincadeira de papéis sociais são focalizados como etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita, processo em que o educador deve organizar a atividade infantil, conduzindo sua implementação por diferentes ações que a criança realiza ao longo desse

processo. No que tange à atividade do desenho, a criança descobre que, além dos objetos, poderá também desenhar a fala utilizando novos signos para realizar esse seu intento. Quando participa de brincadeiras de papéis sociais, a criança experimenta a função substitutiva que os objetos cumprem em sua realização, pela qual um objeto (uma caneta) adquire novo significado (um termômetro), e pode vivenciar, por meio dessa percepção, o significado simbólico dos objetos incluídos nessas brincadeiras, assim como percebe, ao longo do percurso de aprendizagem da linguagem escrita, o significado simbólico das palavras que compõem os enunciados por ela produzidos.

A compreensão de como se processa o percurso da pré-história da linguagem escrita põe em relevo a importância de trabalhar o desenho como linguagem, com a função de signo para expressar ideias, sentimentos, sensações, etc., contribuindo, dessa forma, para promover o desenvolvimento do psiquismo, em especial a capacidade simbólica da criança. Evidencia, também, a necessidade de compreendermos o papel que cumpre a educação nesse processo, o que nos leva à reflexão sobre as práticas existentes atualmente na educação infantil.

1.3 A criança como sujeito de aprendizagem na Educação Infantil

Em cada momento do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de forma diferente. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico infantil não é um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas constitui-se um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, pela ocorrência de saltos qualitativos que significam mudanças na forma de a criança se relacionar com o

mundo, com a realidade. E, para compreendermos essa relação que a criança estabelece com o mundo, será necessário abordar um conceito fundamental: o conceito de atividade, entendida como o elo entre o sujeito e o mundo. Pela atividade, na relação com outros sujeitos, ocorre a apropriação, por parte da criança, do patrimônio cultural produzido pelas gerações precedentes e, nesse processo, suas funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo na dependência dos atos concretos nos quais o sujeito está envolvido ao realizar essa atividade.

Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade assume a primazia como sua força motriz; essa atividade é chamada *dominante ou guia*, que forma e reorganiza processos psíquicos (PASQUALINI, 2013). Também denominada *atividade principal*, ela é “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, 1988, p. 65).

No período que abrange a Educação Infantil, três são as atividades guias ou principais das crianças: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; no período da primeira infância, a atividade objetual manipulatória; e na idade pré-escolar, o jogo de papéis.

A criança, já nos primeiros dias de vida, se expressa emocionalmente por meio de gritos, choros, gestos e movimentos. E suas necessidades são atendidas pelo adulto. Com isso, vai se formando outra relação entre o adulto e o bebê, que leva a uma atividade de comunicação com o adulto e, desta forma, favorece o surgimento da comunicação emocional direta. Nesse período, a comunicação tem um caráter mais emocional, porque se manifesta como expressão mútua de emoções, de afetos.

O adulto, nesse processo, apresenta a realidade à criança, proporcionando o contato com objetos, incentivando sua manipulação, sua exploração e mostrando seu uso funcional. Nesse movimento, outra atividade começa a ser gestada a partir da comunicação emocional direta com o adulto. A ação com os objetos - atividade objetual manipulatória - desponta como uma nova atividade guia ou principal: “Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p. 68).

Essa atividade surge entre os 2 e 3 anos, momento em que há assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. Por meio da atividade objetual manipulatória, a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado. Nesse momento, é fundamental a ação do adulto destinada a ensinar à criança a função específica do objeto e os procedimentos corretos para o seu uso, uma vez que a função do objeto é uma propriedade oculta, que não pode ser revelada pela simples manipulação. Somente o adulto pode revelar para a criança, a função, por exemplo, de uma colher (MUKHINA, 1996, p. 107).

Quando a criança domina a ação com os objetos, ela vai se emancipando das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto. Nesse momento, emergem as premissas para a formação do jogo de papéis ou faz de conta, onde o interesse se voltará para o mundo das pessoas e o foco será fazer o que os adultos fazem.

O jogo de papéis surge de uma contradição que se apresenta à criança. Ela experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz e de agir com os objetos como o adulto age, porém a criança possui limites

operacionais e técnicos que a impossibilitam de executar as operações e, assim, a contradição é solucionada por meio do faz de conta. Por exemplo, a criança tem o desejo de dirigir um carro, todavia ainda não possui as condições necessárias para dirigir um carro de verdade, então ela brinca imitando o adulto dirigindo ou brinca com carrinhos, fazendo manobras como se estivesse dirigindo. A criança, inserida no jogo de papéis, apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas e, desta forma, vai formando as bases para a sua própria conduta (PASQUALINI, 2013).

Segundo Mukhina (1996), para se caracterizar um jogo é também preciso conhecer o conteúdo do jogo, que é o que a criança destaca como principal nas atividades do adulto. Isso muda de acordo com a etapa de desenvolvimento psicológico em que cada criança está. Por exemplo, para as crianças menores, o conteúdo principal é a ação com os objetos; o jogo surgirá em função do objeto que tem em mãos. Se tiver pratinho, faca e colher, fará de conta que está comendo. Para as crianças um pouco maiores, o conteúdo do jogo refere-se às relações entre as pessoas, pelo que, considerando-se os mesmos objetos citados no exemplo anterior, poderá utilizar a faca para cortar um alimento em várias partes e os colocará no prato para servir às pessoas. O conteúdo do jogo de papéis para as crianças mais velhas é o respeito às regras resultantes do papel que assumem. Nesse momento, as crianças se preocupam em seguir rigorosamente as regras e começarão a fazer questionamentos sobre a forma correta dos acontecimentos. Seguindo o exemplo anterior, poderão, agora, questionar a arrumação de uma mesa para o jantar; a disposição das cadeiras, dos pratos e dos talheres na mesa; decidir como utilizar os talheres de forma correta; a sequência dos alimentos; que a sobremesa será servida após a refeição, e não no início.

A inserção ativa da criança nos jogos de papéis gera mudanças qualitativas relevantes em seu psiquismo. O jogo requer que a criança se concentre no papel que está protagonizando e mantenha-se atenta às exigências desse papel para o cumprimento da brincadeira. Também é necessário que ela memorize as regras e quaisquer outras exigências implicadas na execução dessa brincadeira. Além disso, para que o jogo de papéis se efetive harmoniosamente entre os participantes, é preciso que cada um exerça seu papel respeitando o papel do outro. Em síntese, o jogo de papéis pode provocar mudanças qualitativas no psiquismo da criança considerando-se, pelo menos, três funções psíquicas superiores: a atenção e a memória voluntárias e o controle da vontade.

O jogo de papéis exerce, também, grande influência sobre a linguagem comunicativa na medida em que, por meio dele, a criança é introduzida no mundo das ideias ao lidar com objetos substitutos e, com isso, aprender a manuseá-los e avaliá-los em um plano mental. O jogo permite, além disso, que a criança se ponha no lugar de outra pessoa, preveja o seu comportamento e atue como se fosse ela, permitindo, com isso, a compreensão das relações sociais, o que favorece o desenvolvimento de sua imaginação e de sua personalidade.

Martins (2011a) postula que há uma sintonia entre o jogo simbólico e o desenho. Quando pequena, a criança ainda não tem como verdadeira a representação de algo, mesmo identificando no desenho similaridades com os objetos reais. Em suas origens, quando da passagem da garatuja para a representação de elementos gráficos, o desenho é, para a criança, mais um objeto manipulável ou um objeto gráfico. Contudo, posteriormente, o desenho ganhará a qualidade de signos rudimentares, como possibilidades para a indicação de objetos, pessoas e situações, em

consonância com os gestos e com os significados simbólicos presentes nos jogos.

Nesse processo, pela influência das experiências vividas, vão se formando na criança as atividades produtivas, compreendidas como aquelas que geram algum tipo de resultado, algum produto, como é o caso do desenho, da pintura, da modelagem, dentre outras. A partir dessas atividades vai surgindo a possibilidade de que a criança se proponha a aprender algo, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações (PASQUALINI, 2013).

Ainda no período pré-escolar, a partir da atividade do jogo, surgem as premissas da atividade de estudo, que se tornará principal ou guia para a criança no ensino fundamental, na medida em que aparecem os interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que irá requerer novas fontes de conhecimento para uma melhor compreensão da realidade. Com efeito, “ao final do período pré-escolar, a atividade de estudo, que surge como linha acessória, entra em ascensão, preparando a transição ao novo período em que a criança se esforçará por ‘saber o que o adulto sabe’” (PASQUALINI, 2013, p. 93). Surge, então, a necessidade de obter os conhecimentos escolares, científicos, teóricos, conteúdos próprios da atividade que promoverá o desenvolvimento da criança na idade escolar.

Para a constituição de uma prática coerente com as necessidades das crianças, em cada período de seu desenvolvimento, que possa provocar mudanças na realidade educacional, é fundamental que a organização dessa prática esteja fundamentada em uma concepção de educação, que propicie ao professor uma compreensão do processo educativo e do desenvolvimento humano, que dê condições para que as práticas sejam realmente eficazes para o desenvolvimento das capacidades humanas em suas máximas possibilidades.

Se, no caso específico do encaminhamento da atividade do desenho na Educação Infantil, nós estivéssemos diante da pergunta “Devemos deixar a criança livre para se expressar por meio do desenho, ou dirigir suas ações?”, qual seria a opção a fazer? Qual caminho tomar? Sabemos que a escolha entre uma e outra opção depende de nossa concepção de educação, de qual tipo de formação estamos almejando para as crianças. Há distintas concepções de educação que podem servir de base para a prática pedagógica do desenho na Educação Infantil, porém, destacaremos duas: a concepção espontaneísta do desenvolvimento infantil, pela qual o desenho deve ser livre e a criança aprende a desenhar por si só, sem intervenções do adulto, e a concepção histórico-cultural, adotada por nós, que visa a superar as concepções espontaneístas, combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais e defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto a fim de promover o desenvolvimento, na criança, da capacidade de representar a realidade por meio do desenho.

É possível constatar, ao observar algumas escolas de Educação Infantil, que o trabalho com o desenho é uma prática comum; muitos profissionais, porém, desconhecendo essa forma de linguagem e sua importância, acabam desenvolvendo práticas mecânicas que não oferecem desafios às crianças, favorecendo o surgimento de estereótipos e impedindo que a criança aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação a seu mundo, o que muito contribuiria para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Segundo Mukhina (1996), os estereótipos que se estabelecem nos desenhos das crianças podem ser resultado das influências de determinados métodos de ensino, do modo como os adultos encaminham a atividade do desenho para as crianças, porque “o ensino do desenho baseado em cópia

de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê” (MUKHINA, 1996, p. 172).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores desempenham papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. É fundamental que todos os conteúdos a que a criança deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, visando à apropriação de conhecimentos, à compreensão e à formação de sentidos, à capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens e, em particular, do desenho.

Pensando em tais implicações, é fundamental que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento infantil e também do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem. Em outros termos, o educador necessita ter conhecimento teórico do conteúdo a ser ensinado nas diversas áreas do conhecimento e sobre o desenvolvimento humano, compreender as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico, bem como as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos, para atuar adequadamente, com ações e intervenções pedagógicas mais apropriadas, com a escolha dos conteúdos e as formas de trabalho atendendo às necessidades de aprendizagem da criança. Agindo assim, poderá contribuir de forma efetiva nesse processo, com práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seu grupo de alunos e de cada criança em particular.

Outro aspecto importante a ser considerado pelo professor na organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil é a compreensão de que, para a teoria histórico-cultural, o elemento essencial que explica o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, em que

as condições históricas concretas, condições de vida e educação, determinarão o percurso do desenvolvimento.

O desenvolvimento de uma pessoa não é feito apenas das transformações em seu organismo biológico. Um indivíduo nasce, cresce e chega à fase adulta dentro de uma determinada sociedade e cultura. Ele aprenderá os símbolos, as interpretações, os modos de agir, de pensar e sentir do ambiente social em que vive. Só em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas: a linguagem, a consciência e a capacidade de agir de forma intencional. Como afirma Mello (2007), “o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana” (MELLO, 2007, *n. p.*).

Tendo isso em vista, podemos afirmar que é possível desmistificar a crença estabelecida pelo senso comum de que as pessoas nascem com dons herdados biologicamente ou talentos recebidos como presentes divinos, por exemplo, considerando-se a área das artes, para o desenho, para a pintura, para música, dança, teatro e assim por diante. Como afirma Martins (1992), “não é uma questão de ‘dom’, mas de ‘dão’, pois se te ‘dão’ condições favoráveis...” (MARTINS, 1992, p. 37), se a criança, em suas relações sociais, obtiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente. Nessa linha de pensamento, podemos constatar que só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na área artística, se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil.

Favorecer a aprendizagem da criança é favorecer seu desenvolvimento psíquico, dado que, para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano, isto é, “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vigotskii (1988), dois níveis de desenvolvimento devem ser considerados: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas; o segundo nível é constituído pela zona de desenvolvimento próximo ou iminente, que corresponde às funções que estão em vias de amadurecer, possibilitando que a criança consiga resolver tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir, portanto, o trabalho do professor com a criança.

Nesse contexto, é preciso considerar que a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer em certo nível de desenvolvimento. Uma criança, por exemplo, que ainda não sabe andar sozinha, só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos a partir de um determinado nível de desenvolvimento; mas, aos três meses de idade, ela não é capaz de andar nem com essa ajuda. Por essa razão, podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído avaliando-se o nível de desenvolvimento real da criança e, a partir daí, estabelecendo uma compreensão das possibilidades de ação que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, direcionando a

atividade pedagógica para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos, em busca de novas conquistas.

O ensino que incide sobre o nível de desenvolvimento real, no que a criança já sabe ou no que está muito além de suas possibilidades de realização, conforme a teoria histórico-cultural, é inócuo; não promoverá o desenvolvimento. Portanto, são questionáveis as práticas na educação infantil que, por exemplo, ensinam a cor vermelha durante quase um mês, quando a criança já conhece a cor vermelha e muitas outras cores; ou solicitam a ela a escrita do nome quando ela faz apenas rabiscos descontrolados. No primeiro caso, o ensino incide no nível de desenvolvimento real; no segundo, no que está além das possibilidades da criança, constituindo-se ambas as situações como não passíveis de promover o desenvolvimento.

Outro aspecto a ser considerado para a realização de uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança é a intencionalidade ao se planejar as ações pedagógicas. É preciso que o professor esteja ciente dos objetivos a que se propõe alcançar com as crianças, para que seja feito um direcionamento adequado dessas ações no processo de apropriação de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e capacidades que tornem possível a promoção de avanços qualitativos em sua formação. É ainda essencial ao professor estar ciente de que, para aprender, é preciso que a criança seja ativa no processo e que as atividades tenham um sentido vital para ela, isto é, que sejam realmente relevantes para sua vida. Segundo Mello (2005), “[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade” (MELLO, 2005, p. 32).

De todo o exposto, é possível dizer que o educador da Educação Infantil deve estar em constante processo de formação e que conheça quem é a criança com a qual trabalha — o destinatário da educação — para pensar em conteúdos e formas de ensinar mais apropriadas para cada período do desenvolvimento, buscando práticas pedagógicas que tenham um sentido vital e que valorizem a criança como um sujeito ativo. Desta forma, será possível uma ação educativa mais consistente para a promoção do desenvolvimento das crianças desse nível de ensino.

A realização da pesquisa, que deu origem a este estudo, envolveu um trabalho de formação contínua com professores da Educação Infantil, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, para que se pudesse encontrar subsídios que permitissem ampliar o conhecimento sobre a criança da Educação Infantil, refletir sobre os conteúdos específicos da linguagem do desenho e para pensar em formas ou possibilidades de trabalho com esse conteúdo em cada período do desenvolvimento da criança.

1.3.1 O desenho como linguagem: teoria e prática em discussão

Sabendo do papel fundamental da escola em possibilitar o acesso ao conteúdo da arte, em específico do desenho, ocorre-nos um questionamento: Como favorecer uma aprendizagem significativa para a criança da educação infantil? Para responder a essa questão, recorreremos a Martins *et al.* (2010), que afirmam que uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. Por meio dela, o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem, que adquire corporalidade por meio de

diferentes matérias, procedimentos e instrumentos que lhe são próprios, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo (MARTINS *et al.* 2010, p. 120).

Para que o aluno possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos de que o desenho faz parte, é fundamental que o educador possibilite o acesso, segundo Martins *et al.*, (2010), ao pensamento visual, tornado visível por meio da forma e da materialidade, à pesquisa e à leitura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos, como ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, etc.; ao manuseio e à seleção de matérias, ferramentas, suportes e procedimentos e suas especificidades, como recursos sígnicos expressivos; aos processos de criação em artes visuais, percebendo trajetos, as escolhas, o perseguir ideias, os repertórios pessoais e culturais; ao patrimônio cultural das artes visuais; às relações com outras linguagens, como arquitetura, *design* gráfico, moda, cinema, publicidade, etc.

A linguagem visual também pode ser mostrada à criança por meio de um sensível olhar pensante, pois, segundo as mesmas autoras, embora o olhar já possua referências pessoais e culturais, é preciso instigar o aluno para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilizas. E de que forma? Nutrindo esteticamente o olhar das crianças, “com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem” (MARTINS *et al.*, 2010, p. 126).

O acesso, desde a educação infantil, às obras de arte é importante porque, conforme a teoria histórico-cultural, o meio consiste em uma

fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o contato com as produções mais desenvolvidas — neste caso específico, o contato com as obras artísticas — favorecerá, desde o início, o desenvolvimento infantil.

Para um melhor entendimento, trazemos o exemplo utilizado por Vigotski (2010b), no qual a criança está no início da aquisição da fala e utiliza frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com bom vocabulário; já se comunica com a criança com uma fala mais desenvolvida, de modo que a criança logo se expressará utilizando-se dos mesmos recursos. Essa fala mais desenvolvida é chamada de forma final ou ideal, porque consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento. Esse processo está de acordo do que o autor denomina lei genética geral do desenvolvimento que

[...] consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010b, p. 699).

O desenho, como uma forma de representação, torna presente, por meio de uma imagem, algo que está ausente e vai se modificando de acordo as relações sociais e as diferentes formas de pensar que ocorrem durante o desenvolvimento da criança, pois existem movimentos que dependem de conquistas internas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

O desconhecimento de tais movimentos, pelos quais a criança passa no processo de aprendizagem do desenho, e a falta de compreensão de que esses movimentos são dependentes das condições sociais de ensino, costumam produzir ações equivocadas ou atitudes espontâneas que muitas vezes resultam na limitação ou na estagnação do processo de desenvolvimento do desenho.

Tendo isso em vista, apresentaremos o desenvolvimento do desenho infantil na forma de movimentos que abrangem a criança de 0 a 5 anos e, ao mesmo tempo, traremos, em cada movimento, algumas possibilidades de ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do grafismo infantil; não como receitas a serem seguidas, mas como um ponto de partida para que novas ações sejam criadas e recriadas pelo educador. Entendemos que fazer o diagnóstico das práticas incoerentes e a crítica ao que está posto permitem demonstrar a necessidade urgente de se buscar mudanças.

Porém, como começar essas mudanças? Com esse questionamento, chamamos a atenção para o fato de que não basta desestabilizar ou retirar “o chão” que o educador possui, sem apresentar alternativas de ação no lugar, pois, como foi afirmado anteriormente, todo processo criativo requer, para sua realização, que o sujeito tenha um acúmulo de experiências, que é a base sobre a qual ele desenvolve sua atividade criadora.

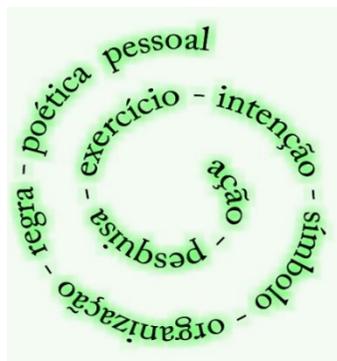
Também esclarecemos que as ações pedagógicas que apresentamos no decorrer das discussões só foram pensadas, planejadas e concretizadas a partir de um estudo teórico sobre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do desenho, com a assessoria das professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, as quais fizeram parte do grupo de docentes do Espaço Pedagógico que, em 2003 e 2004, ministraram cursos,

palestras e orientações para um grupo de professoras da rede pública de ensino.

Para explicitarmos o que acontece ao longo do desenvolvimento do grafismo infantil, apresentaremos os diferentes movimentos que ocorrem nesse processo, seguindo a proposição de Martins *et al.* (2010), em “Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo”, que nos proporciona uma compreensão dialética do desenvolvimento do desenho, no qual um movimento supera o anterior, porém, sem excluí-lo, mas incorporando-o ao sistema de conhecimentos já adquiridos pelo sujeito. Exemplo disso é a relação entre garatuja feita por crianças e adultos: a criança pequena garatuja, faz rabiscos ao explorar os materiais e suas possibilidades; o adulto, quando se propõe a comprar uma caneta nova, antes de comprar, costuma explorá-la para saber a cor, ver se é macia, se escreve, fazendo rabiscos, ou seja, garatuja mesmo que tenha superado esse movimento na infância.

Esses movimentos, que expressam as diversas capacidades de execução de grafismos pela criança em diferentes períodos de seu desenvolvimento, trazem em si a ideia de que tais capacidades não são dadas previamente por uma condição natural da criança, mas resultam de sua atividade sempre receptiva às intervenções externas mediadas pelo outro, pelo meio social e pela cultura. Eles foram representados em uma imagem, com a forma em espiral, por Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 87), como se pode observar na figura 3 abaixo.

Figura 3 - Movimentos do desenho



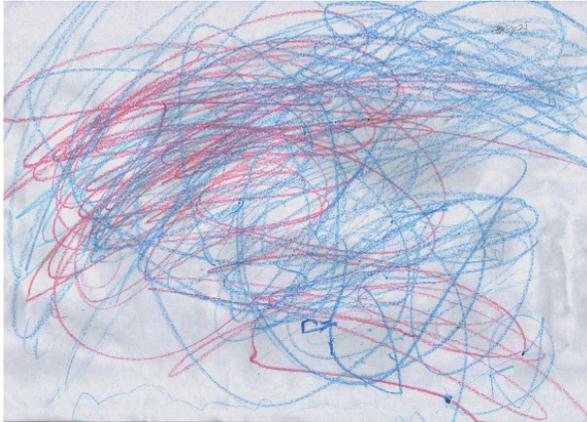
Fonte: MARTINS *et al.* (2010).

No período da primeira infância — lembrando que esse período abrange aproximadamente a faixa etária de 0 a 3 anos, e sua atividade guia ou principal é a objetual manipulatória — em relação ao desenvolvimento do desenho infantil, a criança encontra-se no movimento de ação – pesquisa – exercício.

Neste movimento, segundo Martins *et al.* (2010), existe na criança o prazer do exercício próprio do rabiscar e a ausência de intenção de estar, naquele momento, representando graficamente um objeto qualquer. Não existe um controle do instrumento e o trabalho é energético; a criança rabisca sem compromisso com a figuração.

Nesse processo, a criança, ao desenhar, interage com os materiais ou instrumentos, ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão. Produz marcas no papel de forma desordenada, em todas as direções, que são conhecidas como garatujas desordenadas em que os traçados ultrapassam os limites do suporte (Figura 4).

Figura 4 – Garatujas desordenadas



Fonte: Da autora.

Com um melhor controle dos movimentos das mãos, e após muitas pesquisas de traçados, a criança vai percebendo as bordas do papel, chegando até a contorná-lo com os riscadores. Aos poucos, a continuidade dos rabiscos vai sendo substituída por traços interrompidos, porque a criança tira o lápis do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte da folha. O traço contínuo, impulsivo e motor passa para o traço descontínuo, num ritmo mais lento. Traços como esses últimos são conhecidos como *garatujas ordenadas* (Figuras 5 e 6) das quais surgirão os traçados longitudinais e circulares, pelos quais a criança demonstra um maior controle dos movimentos e avanços no desenvolvimento do pensamento.

Para Vygotski (2000), existe nesse momento uma relação entre o gesto e o desenho representado pelas garatujas que a criança faz. Ao explicar o seu desenho e atribuir significados, a criança o faz por meio do movimento da mão. Como exemplo, se a criança pretende representar um

salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel.

Figura 5 – Garatuja ordenada (a)



Fonte – Da autora

Figura 6 – Garatuja ordenada (b)



Fonte – Da autora

A criança começa a perceber as formas e repete os rabiscos que as sugerem, entendendo-se que “A forma não significa, necessariamente, a linha fechada delimitando uma área. É também a maneira como a criança

dispõe e coloca os rabiscos no papel, delimitando áreas” (DERDYK,1994, p.137), como demonstram as figuras acima com traços espalhados pelo papel e também com formas fechadas como as bolinhas, a partir das quais surgem as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções, caracterizando o início da figura humana (Figura 7).

Figura 7- Mandala



Fonte – Da autora

A criança, nesse momento, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais, a partir de suas impressões, como, por exemplo, quando a criança representa com a mão um vaso cilíndrico, e o faz sob a forma de uma curva fechada para indicar com o gesto que se trata de algo redondo (VYGOTSKI, 2000).

Para ampliar as experiências da criança e sua capacidade criativa, o professor apresenta-lhe os elementos das artes visuais, como o mundo das cores, das formas, objetos com movimentos, móveis e brinquedos com articulação, brinquedos com cores atrativas, diversos tipos de imagens

visando ao desenvolvimento de sua percepção visual. Ao mesmo tempo, põe a criança em situação de nomear as coisas; os objetos, as cores, os materiais de uso escolar, mobília, ampliando o seu vocabulário e ensinando-lhe a função social dos objetos e materiais por meio de conversas, mesmo que ela ainda não saiba falar, para que vivencie a linguagem e tenha condições de, posteriormente, apropriar-se da linguagem oral. O professor poderá apresentar objetos e materiais necessários à produção de desenhos como também ensinar o uso social, os procedimentos corretos e técnicas do desenho.

Tudo isso é necessário porque a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009), o que, em termos pedagógicos, significa a necessidade de ampliar a experiência da criança. Daí a importância de oferecer à criança a oportunidade de desenhar sobre suportes diferentes (tanto nas formas, como nas cores e materiais), como papel camurça, sulfite colorido, cartão, papel micro-ondulado, lixas, papel em forma circular, papéis grandes e outros suportes não convencionais, como caixas de pizzas, pedaços de madeira, pratos de isopor; desenhar em muros, no chão, etc. e conhecer riscadores diferentes, como giz de cera, giz de lousa, carvão, canetas, lápis de cor, gravetos, pedaços de tijolo, gesso, etc.

É importante, também, vivenciar posturas diferentes para a realização das produções artísticas, como desenhar em pé, sentado, deitado, etc.

Ressaltamos que tais intervenções são importantes não só para as crianças menores, mas para todas as faixas etárias que também necessitam de ampliação do repertório, porque as crianças que se encontram em movimentos diferentes, darão significados diferentes para os mesmos materiais, e os resultados de suas ações serão outros. É o caso em que, por exemplo, diante de um suporte circular, os pequenos explorarão o espaço com rabiscos ou movimentos circulares; as crianças maiores, que estiverem no desenho figurativo, estarão preocupadas com a organização e proporção do seu desenho no espaço circular para que caiba no suporte e assim por diante. É importante lembrar que a idade cronológica é apenas um parâmetro. A produção da criança no desenho é que determinará em que momento do desenvolvimento do grafismo ela está, o que, por sua vez, dependerá das condições sociohistóricas que a constituíram.

Tais proposições, além de ampliar o repertório das crianças e favorecer o desenvolvimento de conceitos, mostram que é possível desenhar com qualquer riscador, em qualquer suporte e com posturas diferentes, evitando uma visão simplista do desenho ou que vincule o conceito de desenho apenas ao uso do lápis de cor sobre o papel sulfite retangular. Todas essas alternativas de ação possibilitam à criança uma autonomia para a escolha de materiais e os modos de fazer na hora de produzir determinado trabalho. Com a frequência das atividades de desenho, as crianças apropriam-se dos procedimentos dos usos dos materiais e enriquecem o repertório de linhas, formas e cores em suas produções, como também começarão a ter um controle maior dos movimentos, realizando garatujas mais controladas ou coordenadas.

Há um aspecto relevante a ser considerado nessa abordagem do desenho: após a realização de qualquer trabalho, independente de faixa etária, todas as produções, ao serem expostas para apreciação e avaliação do grupo, possibilitam contribuições e aprendizagens por meio da observação dos relatos e críticas dos pares.

No período pré-escolar, surge outro movimento: intenção e símbolo, que é possibilitado pela atividade guia ou principal da criança nesse período, que é o jogo de papéis, cujo foco está nas relações sociais. A criança começa a representar o que percebe de sua realidade, das ações humanas com os objetos, e isso se estenderá para o desenho.

Para Martins *et al.* (2010), esse movimento caracteriza-se pela descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Surge a intenção de representar algo por meio do desenho. Neste segundo movimento, ainda não há preocupação com a organização das cenas no papel, e os desenhos surgem soltos no espaço. As cenas são explicadas verbalmente e a criança conta a história do seu desenho, cujas cores não são vinculadas à realidade. Nesse período, ela inicia as primeiras representações da figura humana e começa a manifestar a intenção de representar algo por meio do desenho figurativo (Figuras 8 e 9).

O seu desenho, porém, é guiado pelo que sabe e por aquilo que é mais significativo nos objetos, nas pessoas; a criança não desenha propriamente aquilo que vê, pois ela desenha de “memória, e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada em frente, ou qualquer objeto que tenha em frente, a criança desenha sem olhar uma vez o original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe” (VYGOTSKI, 1995, p. 192).

Figura 8 - Início da figura humana



Fonte: Da autora.

Figura 9- Pesquisa da figura humana



Fonte: Da autora.

Por isso, é comum ver representações de mulheres grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - Grávida (a)



Fonte: Da autora.

Figura 11 – Grávida (b)



Fonte: Da autora.

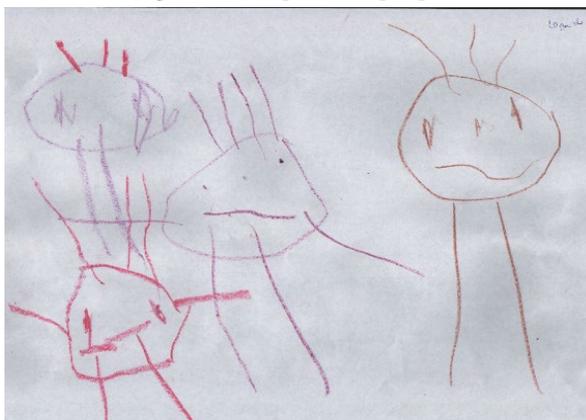
Assim, se alguém pedir para uma criança copiar o desenho feito por um amigo e que esteja mais estruturado do que o seu, perceberemos que a criança não mudará a sua hipótese de desenho, porque recorrerá a sua memória e fará o que sabe. Por isso, não faz muito sentido oferecer modelos para serem copiados, pois, além de desvalorizar as produções da criança, causando insegurança e limitando sua criatividade e imaginação, tal ação, centrada na cópia, não permitirá que a criança avance no desenho. Conforme Derdyk (1994), o ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original, e a criança passará, certamente “a repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser” (DERDYK, 1994, p. 107).

O fato de a criança, nesse momento, desenhar o que é mais significativo para ela, torna o desenho mais simbólico do que realista, o que o constitui como uma fase anterior à linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar. O desenho é, nesse caso, muito mais uma linguagem que uma representação, pois a criança “não se preocupa com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (VYGOTSKI, 1995, p. 192).

Ao ter a oportunidade de desenhar de forma sistematizada, a criança terá seus traçados gráficos transformados. Os detalhes serão acrescidos e as figuras começarão a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando, pois tais modificações estão ligadas a conquistas internas, sendo esperado também, nesse processo de construção do desenho, que ocorram oscilações entre a nova e a antiga figura, até que ocorra a apropriação da nova figura.

Nesse movimento, percebemos que a criança gosta muito de repetir os trabalhos, os desenhos, pois a repetição visa a incorporar, apropriar, dominar um gesto adquirido, um risco criado. Esse experimentar incansável também é um dos fundamentos da investigação científica (Figura 12).

Figura 12 - Repetição e pesquisa



Fonte: Da autora.

Sabendo que a criança traz para o desenho o que ela conhece, o professor oportuniza à criança a realização de ações que favoreçam a ampliação do conhecimento sobre as temáticas que estão surgindo em suas representações, tanto no jogo de papéis como no desenho, porque quanto mais souber sobre determinado assunto, mais detalhado será o seu desenho, a sua representação. Por exemplo, para a criança que está iniciando a pesquisa da figura humana, configura-se como um fator enriquecedor de sua capacidade de desenhar que ela realize atividades ou ações que visem ao estudo da figura humana e o conhecimento das diversas formas de sua representação: desenhos, pinturas de pessoas, esculturas,

fotografias e o estudo do corpo humano para percepção do todo e das partes do corpo, etc.

A criança, ao obter mais conhecimento, realizará representações mais detalhadas e, como o desenho figurativo está se constituindo, é fundamental o contato e a percepção das formas, das cores, das linhas e texturas — que são elementos estruturantes da linguagem visual — assim como o início das noções do que seja pintura, desenho, escultura, cores claras, escuras, traçado forte e fraco; além das relações de tamanho, como grande, pequeno, imenso, e de posição: em cima, embaixo, no meio (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Pintura a dedo



Fonte: Da autora.

Figura 14 – Pintura colorida



Fonte: Da autora.

Quando o professor apresenta às crianças diferentes gêneros de obras de arte, por exemplo, ele contribui para a ampliação de seu repertório e do conceito de arte. Isso faz com que o estranhamento em relação ao diferente diminua e elas possam compreender o desenho como representação de algo que se quer expressar, não como uma cópia do real. Além disso, poderá ser trabalhado, ao observar as obras, o conteúdo específico da linguagem visual, como as linhas, formas, cores, texturas, etc., utilizadas nas diversas representações dos artistas.

Ao realizar ações como as acima expostas, as crianças têm oportunidade de avançar em sua capacidade de desenhar. Isso preparará as bases para outro movimento do desenho, que começará a ser gestado ainda no período pré-escolar, com a atividade do brincar, à medida que surgem interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo de papéis, mas só se efetivará no bojo da atividade de estudo, atividade guia ou

principal do período inicial do ensino fundamental, pois, para a execução desse novo movimento, são requeridas novas fontes de conhecimento para uma melhor compreensão da realidade.

Nesse novo movimento, denominado organização e regra, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade com o real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara: as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há, também, proporção entre as figuras e integração entre os temas, e a escolha da cor obedece à regra e à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (Figura 15)

Figura 15 – Amigos



Fonte: Da autora.

Quando são apresentadas obras de arte de diversos artistas para apreciação, as crianças logo demonstram suas preferências por obras com imagens mais próximas do real. As obras que saem desse padrão geralmente causam rejeição. “O gosto pela regra e pela organização reflete-se também nas suas preferências estéticas. A criança procura na obra de arte a representação realista, construída com recursos de perspectiva, com proporção, detalhamento, claro-escuro” (MARTINS *et al.*, 2010, p. 104).

As crianças, desde cedo, imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. A imitação possui um significado diferente da cópia, porque decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção que a criança efetua dos objetos ou das coisas ao seu redor para, então, apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura ou tema, através da representação. A capacidade de imitar só é possível quando a criança consegue reproduzir e simbolizar imagens mentais, internas. O ato de copiar, ao contrário, carrega um significado opressor e controlador; não inclui e não autoriza a criança a ser autora da ação; apenas uma reprodutora, impedindo-a de desenvolver a imaginação (DERDYK, 1994).

Segundo Vigotski (2009), o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também combina e reelabora de forma criadora os elementos dessa experiência. Por isso a importância de promover, no ambiente escolar, ações que ampliem a experiência da criança e favoreçam combinações e reelaborações para a atividade criadora. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

O momento vivenciado pela criança no final do período pré-escolar é uma grande oportunidade para apresentar produções artísticas de

épocas, estilos e contextos diferentes, mostrando a historicidade das produções artísticas para que a criança conheça o patrimônio cultural e compreenda que cada artista, em uma determinada época, realizou trabalhos que representaram a sua realidade; utilizaram materiais diversos e criaram técnicas para poder expressar suas ideias e sentimentos. Além disso, a criança tem oportunidade de ser inspirada pelos bons modelos.

Outras ações importantes podem ser encaminhadas para apresentar à criança o desenho como técnica, ensinando os procedimentos utilizados pelos artistas na composição de seus trabalhos, o uso dos materiais e a utilização dos elementos das artes visuais nas obras. Lembrando que, para a criança se apropriar do desenho, é necessário que ela tenha contato com várias produções; que lhe sejam oportunizadas seqüências de trabalhos com o desenho, a frequência regular dos conteúdos e sua sistematização.

Ter o domínio dos procedimentos e dos conteúdos específicos do desenho é fundamental para que a criança se aproprie dessa linguagem e tenha condições de utilizá-la como forma de expressão de seus sentimentos, pensamentos e ideias. Vale destacar que os procedimentos devem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos específicos, necessários para desempenhar um determinado trabalho artístico.

Cumprindo função estimuladora da imaginação apresentar à criança aqueles artistas que trabalharam com o imaginário, que ousaram e criaram coisas que não existem, como os artistas surrealistas e outros. Dar à criança essa possibilidade significa proporcionar-lhe a noção de que o desenho é uma forma de representação da realidade para comunicar algo, e não a realidade em si.

O professor, ao lançar desafios à criança, utiliza, por exemplo, o faz de conta, sugerindo que ela imagine possuir uma “varinha mágica”, que

lhe dará o poder de criação. Assim, com riscadores e suportes disponíveis, poderá criar um objeto, uma paisagem, brinquedos, um ser que não existe, monstros, etc., favorecendo o uso da imaginação e incentivando a atividade criadora (Figura 16).

Figura 16- Árvore preta



Fonte: Da autora.

Outro aspecto relevante do trabalho com desenho, considerando a arte como técnica criada pelo ser humano para dar existência objetiva aos sentimentos (VIGOTSKI, 2010a), é pensar em ações que levem as crianças a falar sobre si mesmas; sobre seus sonhos, gostos, preferências, vontades e sentimentos; como solicitar que as crianças desenhem o seu brinquedo favorito, uma árvore que achem bonita e gostariam de ter em casa, um mundo que gostariam que existisse. Pode-se também pedir que se imaginem como um objeto ou um animal. Como seriam? Utilizando-se

dessas formas de desafios para o desenho, é possível incentivar as crianças a olharem para si e pensarem no que realmente sentem, gostam; o que gostariam de ser, suas preferências e tudo o mais. Isso evitaria a formação de padrões estereotipados, porque seria levado em consideração o que cada um pensa e sente e, sendo as pessoas diferentes, os desenhos seriam representações também diferentes e com autoria.

Além do conhecimento dos movimentos do processo de desenvolvimento do desenho, que abrangem o período da Educação Infantil, é fundamental que o professor se questione sobre as práticas pedagógicas que utiliza, reflita sobre como inserir o desenho na rotina das aulas e como avaliar as produções dos alunos para o acompanhamento dos avanços e necessidades, deixando de lado os habituais critérios de valores, uma vez que, nos processos de aprendizagem do desenho, não podem existir o feio e o bonito, ou o certo e o errado, mas sucessivos movimentos igualmente importantes para o desenvolvimento desse processo (MARTINS *et al.*, 2010).

Ao conhecermos o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, aprendendo a fazer leituras dos desenhos dos alunos e descobrindo qual é o nível de desenvolvimento real das crianças, bem como quais são as possibilidades de lidar com as funções ainda em processo de maturação na zona de desenvolvimento próximo, podemos pensar em intervenções pedagógicas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento das crianças.

A visão de “meta” a ser atingida ou a antecipação de um momento qualquer da aprendizagem da criança fazem parte de uma concepção de educação com a qual não concordamos, pois tal visão poderá levar a uma prática mecânica ou a “treinos”, como ocorria em relação à alfabetização, em que havia treinos de coordenação motora para preparar a mão para se

chegar à escrita. O mesmo pensamento pode ocorrer em relação ao desenho quando, por exemplo, se visa à mudança de “fase” — dos rabiscos ao figurativo — e se propõe à criança pintura de desenhos figurativos, figuras pontilhadas para passar o lápis e completar o desenho, na tentativa de treiná-la para uma fase futura de desenvolvimento do desenho que ela experimentará.

Cada momento do desenho deve ser trabalhado de acordo com sua especificidade e necessidade; as ações pedagógicas devem incidir na zona de desenvolvimento iminente ou próximo, ou seja, se a criança faz rabiscos, as intervenções mais apropriadas seriam aquelas que visam à ampliação das possibilidades de pesquisas sobre a linha, movimentos, gestos, cores e formas, como também ao contato e à exploração de diversos tipos de riscadores e suportes. Embora o objetivo não seja atingir, com isso, o figurativo, trabalhando com tais proposições pedagógicas, o professor propicia um novo nível de desenvolvimento real para a criança e a abertura de novas áreas de desenvolvimento próximo que tornarão possível para ela a realização do desenho figurativo.

Essa forma de trabalho favorecerá a ampliação do repertório da criança, o desenvolvimento da imaginação, da capacidade criadora e, ainda, proporcionará a ela melhores condições de desenvolver conceitos sobre o desenho, riscadores, suportes e sobre os vários elementos estruturantes das artes visuais.

Com isso é possível que a criança, ao sentir vontade de expressar um sentimento de tristeza, de alegria, um pensamento, um momento importante, um fato da realidade, saiba escolher e utilizar as cores, linhas, formas, as texturas, os riscadores, os suportes e outros materiais que melhor possam ajudá-la a se expressar. Esses são elementos da linguagem visual que, uma vez apropriados pela criança, darão a ela condições de realizar

uma escolha mais consciente e intencional para compor o seu desenho e expressar o seu sentimento ou pensamento, tornando-se autora de suas obras. Importa lembrar que a real liberdade para criar surge só a partir do momento em que a criança tem condição de fazer escolhas entre várias possibilidades. Enfim, promover essa abordagem do desenho como linguagem objetiva significa dar espaço para que as crianças possam ser autoras, e de fato, livres!

Capítulo 2

Caminhos da Pesquisa

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Das utopias, Mário Quintana)*

Nesta seção, pretendemos demonstrar os motivos que geraram a necessidade da pesquisa, a metodologia utilizada, a importância da formação continuada do professor a descrição do objeto de estudo o desenvolvimento do trabalho, a produção, coleta e organização dos dados para a análise.

Por que essa escolha do desenho como tema?

O desenho, apesar do avanço das pesquisas na área, ainda se apresenta, na maioria das instituições de educação infantil, permeado por concepções que levam a práticas espontâneas ou mecânicas. Não oferece desafios às crianças, impedindo que elas aprendam a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação ao seu mundo.

Algumas dessas práticas foram confirmadas em 2008, quando realizamos um trabalho de conclusão de curso (TCC), em Pedagogia, sobre o espaço do desenho na educação infantil. O trabalho apresenta uma

pesquisa de campo em quatro escolas de Educação Infantil do Município de Bauru, e será mais bem relatado no próximo item. No decorrer do trabalho, foi surgindo para nós a necessidade de uma coleta de informações mais ampla sobre o desenho como linguagem, para que pudesse trazer contribuições aos educadores, os quais enfrentavam dificuldades na elaboração de ações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do desenho e da própria criança.

2.1 Constatações da prática corrente

Para esclarecermos como obtivemos uma avaliação sobre a prática corrente, relataremos os resultados do TCC, de forma breve, para contextualizar e justificar a criação do curso de desenho para formação de professores, que se tornou objeto da pesquisa aqui relatada.

Durante a pesquisa para o TCC, foram feitas visitas a quatro escolas municipais de educação infantil (EMEI), no período de 31 de outubro de 2007 a 8 de maio de 2008, para a realização de observações das aulas de desenho e para coleta de materiais.

Para a obtenção de um parâmetro do trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, foram observadas todas as turmas da Educação Infantil. Algumas orientações foram dadas às professoras antes de serem iniciadas as observações em sala de aula. As professoras foram solicitadas a indicar dois dias e horários da semana em que realizariam uma atividade de desenho para que pudéssemos estar presentes para a observação.

As questões levantadas para a observação abordaram o tipo de atividade e os objetivos. A escolha foi feita com o objetivo de verificar se a

atividade oferecia contribuições para o desenvolvimento do desenho; o destino dos trabalhos — se eram avaliados ou guardados —; se a proposta da professora estava coerente com a faixa etária, com o nível de desenvolvimento; se, ao planejar as atividades, era levado em consideração o desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua capacidade de desenhar.

Uma questão que não estava em pauta, mas foi evidenciada nas observações, foi o nível de compreensão sobre a atividade proposta pelo professor, uma vez que sempre a atividade descrita era realmente da área de desenho. Foram analisadas 28 atividades propostas, e constatamos que 23 eram de desenho e 3 de pintura; duas denominadas de pintura, porém, na prática, se desenvolveram como desenho, demonstrando haver certa confusão entre os conceitos.

Para melhor esclarecer esse resultado, citamos dois exemplos. No primeiro caso, a professora observada relatou que pediria aos alunos que fizessem um desenho, porém, solicitou-lhes que pintassem desenhos de frutas que estavam em uma folha xerocopiada; ou seja, não foi feito nenhum desenho pelos alunos, apenas o preenchimento de desenhos prontos (Figura 17). No segundo caso, a professora relatou que faria uma atividade de pintura, uma pintura a dedo; porém, as crianças utilizaram os dedos como se fossem pincéis, realizando uma atividade de desenho com os dedos, sem preenchimentos. A atividade não era, de fato, pintura a dedo (Figura 18).

Figura 17 - Pintura de frutas



Fonte: Da autora.

Figura 18- Castelo



Fonte: Da autora

Assim, em alguns casos na prática corrente observada, constatamos que existe falta de clareza sobre a diferenciação entre as linguagens de desenho e pintura. A pintura difere do desenho, segundo Pillar (1993),

porque, na pintura, a cor se torna elemento fundamental de construção do espaço, não se limitando aos objetos e invadindo os espaços entre eles: é a utilização de massas de cor para construir a imagem.

Para a análise dos objetivos das atividades propostas pelas professoras, foram produzidas 28 atividades, mas uma das professoras não indicou os objetivos da proposta feita. Desta forma, foram analisadas 27 atividades para esse quesito. Constatamos que apenas três objetivos visavam ao desenvolvimento do desenho; tinham como foco o desenho destinado à ampliação dos traçados e do repertório da criança. Oito objetivos focaram os elementos da linguagem artística, como cor, textura, formas geométricas que, embora importantes para desenvolvimento da linguagem visual, estavam desvinculadas do processo de desenvolvimento do desenho. O desenho não era o foco. Nos 16 objetivos restantes, o desenho estava em função de outras áreas: representação de histórias, registro matemático e ilustração de textos escritos. Nessa análise dos objetivos das atividades, pudemos constatar que o espaço do desenho como linguagem era pequeno nas práticas observadas, pois de 27 atividades, apenas 3 focaram o desenho propriamente dito.

Outra análise foi realizada para verificar o destino do trabalho. Das 28 atividades realizadas, 4 nos foram doadas, e as demais, 24 ao todo, foram guardadas para serem entregues, no final do ano, aos pais dos alunos. Observamos, então, que os trabalhos não foram expostos para apreciação, valorização ou ampliação de repertório do grupo, nem avaliados pelas crianças ou pela professora. Portanto, os avanços e as dificuldades das crianças nos desenhos não foram observados e tampouco se planejou um trabalho sequenciado a partir da avaliação que poderia ter sido feita.

Dessas 28 atividades, avaliamos se havia projetos na área de desenho ou se eram atividades isoladas. Constatamos que 10 atividades

faziam parte de projetos, porém de outras áreas, como ciências e alfabetização; 18 eram apenas atividades sem vínculo com projetos e sem sequência de trabalho. Observamos que não havia nenhum projeto específico na linguagem do desenho e nem uma sequência de trabalho nessa área.

E a última análise foi realizada com o objetivo de verificar se havia uma relação entre o desenvolvimento infantil e a atividade proposta. Observamos que, nas atividades propostas, o desenvolvimento do desenho e da criança não era levado em consideração, pois as atividades propostas para turmas pequenas, por exemplo — quando as professoras solicitaram o desenho da figura humana e a representação de uma história — não levaram em consideração que essas crianças estavam no momento dos rabiscos, garatujas; no momento da ação, pesquisa e exercício, e não no figurativo. Desta forma, as atividades estavam além das possibilidades reais da criança.

Nas turmas maiores ocorreram outras situações. Observamos exemplos de crianças que estavam realizando desenhos da figura humana, mas os desenhos se apresentavam de forma simples: “homens palitos”, sem massa, que poderiam ser ampliados com intervenções mais adequadas. Foi também observado, nas produções de algumas crianças, o surgimento de estereótipos de figuras, como árvores, pessoas, casas, que poderiam ser transformados com um trabalho focado no desenho, ampliando repertórios visuais que possibilitariam o desenvolvimento das formas. Porém, os trabalhos não foram retomados para uma avaliação e para o planejamento de possíveis intervenções. Simplesmente foram guardados em pastas.

Ao final do trabalho, chegamos às seguintes constatações: pouco espaço era reservado para o desenho como linguagem em cada instituição

visitada; os professores tinham pouco conhecimento sobre os conteúdos da área de desenho e sobre o desenvolvimento infantil, dificultando a articulação entre a teoria e a prática no processo de ensino do desenho.

Com as observações realizadas na referida pesquisa, foi possível fazer uma reflexão sobre a importância da formação constante do educador, não só para o seu crescimento profissional, mas para uma formação cada vez mais humana, consciente e sensível. Por que também incluir o desenvolvimento da sensibilidade? Porque durante a mesma pesquisa, infelizmente, presenciamos educadores lidando com crianças pequenas de forma rude, áspera e insensível; com comentários que desvalorizavam as produções das crianças, entristecendo-as e dificultando seu desenvolvimento.

Foi possível perceber que a falta de conhecimento do educador resulta em práticas e atitudes que limitam o desenvolvimento da criança de forma geral. Isso nos leva a acreditar que um caminho seria a sua própria sensibilização por meio da apropriação do conhecimento, nesse caso específico, sobre a arte, o que, possivelmente, daria ao educador melhores condições de promover o desenvolvimento das crianças desde a Educação Infantil, possibilitando a si próprio e ao futuro adulto um melhor relacionamento com as pessoas e com o mundo. Conforme Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhes significados.

Entretanto, segundo Mello (2005), as atividades de expressão como o desenho, pintura, a brincadeira de faz de conta, dança e outras são atividades vistas nas escolas, em geral, como atividades improdutivas, quando, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases

necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana e da aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Além de repensar o espaço do desenho na Educação Infantil, é importante lembrar que a criança não aprende a desenhar sozinha e que não é qualquer conteúdo que deverá ser contemplado em seu ensino. Se pretendermos que a criança obtenha o conhecimento sobre desenho como linguagem, será fundamental um trabalho que contemple conteúdos específicos da linguagem do desenho e formas ou ações adequadas que visem a seu desenvolvimento.

Para a teoria histórico-cultural, os educadores possuem papel fundamental na formação da criança, em cujo processo as diversas formas de linguagens, assim como o desenho, não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Todos os conteúdos deverão ser pensados, planejados e sistematizados, objetivando que a criança aprenda a operar com os códigos do desenho, visando a seu acesso ao patrimônio cultural e a sua humanização.

Ao tomar consciência das dificuldades em relação ao ensino do desenho de forma geral, vivenciadas pela maioria dos professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, foi possível perceber a necessidade urgente de formação nessa área. E a oportunidade de viabilizar um projeto, como forma de compartilhar as contribuições teóricas da área da linguagem do desenho, surgiu em 2010, quando recebemos um convite da Secretaria Municipal da Educação para trabalhar com a formação de professores. E assim, com o objetivo de tentar amenizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes, nessa linguagem, foi oferecido um curso, denominado “Desenho infantil: articulando teoria e prática”, em várias fases do cronograma de formação continuada de professores, sofrendo

modificações em alguns aspectos, de acordo com os estudos que se seguiram.

Uma versão do curso, oferecido no período de abril a junho de 2013, será explicitado no próximo item para uma melhor compreensão do processo desenvolvido com os professores, bem como a produção dos materiais coletados, os quais foram objeto de análise: as avaliações diárias do curso, denominadas pontos de observação, desenhos produzidos pelos professores durante as aulas e as sínteses feitas por eles ao final do curso. Também a descrição detalhada do curso foi utilizada como fonte de dados.

2.1.1 Metodologia

Como afirmamos anteriormente, para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento um estudo de caso circunscrito a um evento específico (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994): um curso de formação continuada de professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru abordando o estudo do desenho como linguagem denominado “Desenho infantil: articulando teoria e prática”.

A pesquisa teve por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

No primeiro momento, realizou-se um estudo teórico para embasar a pesquisa, utilizando como fonte de dados, obras da literatura acadêmica pertencentes à teoria histórico-cultural, as quais nos forneceram os subsídios necessários para a formulação teórico-metodológica de uma concepção de apropriação do desenho. Como obras investigadas, destacamos: O desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1978); Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2010a) e A imaginação e criação na infância: ensaio psicológico (VIGOTSKI, 2009).

Destacamos, também, obras que abordam o desenho e o ensino da arte para uma compreensão teórica sobre o conteúdo da linguagem e conceitos específicos da área. As obras selecionadas foram: Arte e o grande público (PEIXOTO, 2003); A necessidade da arte (FISCHER, 1959); A história da arte (GOMBRICH, 2013); Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil (DERDYK, 1994) e Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo (MARTINS *et al.*, 2010).

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas a coleta e a organização dos dados para análise relativa ao curso de formação continuada sobre o desenho infantil - “Desenho infantil: articulando teoria e prática” – ministrado aos professores, como apontamos acima.

Durante o curso, as avaliações diárias coletadas foram feitas em forma de pontos de observação, os quais tinham por objetivos acompanhar a compreensão dos professores em relação ao que estava sendo proposto em cada encontro, verificar as dificuldades, os conteúdos que não ficaram claros para que pudessem ser retomados no próximo encontro, as expectativas e a apropriação do conteúdo.

O ponto de observação, conforme Martins (1996a), é um instrumento metodológico de avaliação que tem como objetivo trazer à

tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento, a verificação do que se sabe e o que ainda precisa ser estudado. A análise dessas avaliações teve por objetivo verificar o processo de aprendizagem do professor, a apropriação do conhecimento e as possíveis mudanças em suas práticas.

Os desenhos produzidos pelos professores durante a realização do curso também foram coletados com o objetivo de acompanhar os resultados das intervenções diárias nos desenhos.

A síntese, outro material coletado, havia sido solicitada às professoras ao final do curso, no lugar do ponto de observação, com o objetivo de se ter um olhar mais amplo para o que foi vivenciado por todos durante o curso. Para essa ação, o objetivo foi verificar as percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas a partir dos conteúdos trabalhados e trazer à consciência as dificuldades, conquistas e desafios.

Depois das leituras dos materiais, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns e incomuns a cada tipo de dado em núcleos temáticos para a realização das análises. Tais núcleos temáticos serão expostos, da seguinte forma:

- Apropriação do conhecimento;
- A constituição do sujeito autor;
- Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro.

Com o núcleo temático “Apropriação do conhecimento”, visamos à percepção do processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e a reflexão sobre algumas práticas que, acreditamos, possam contribuir para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento humano. Com o núcleo temático “A constituição do

sujeito autor”, objetivamos analisar questões que influenciam a constituição do professor como sujeito autor, suas vivências, as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais, a apropriação do conhecimento e a imaginação. E, com o núcleo temático “Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro”, tivemos por objetivo analisar as mudanças que ocorreram nos educadores no decorrer do curso de desenho, a partir da atividade do sujeito e da ação do outro, e os fatores que contribuíram para essas mudanças.

2.2. Formação continuada de professores

A educação brasileira, de modo geral, enfrenta diversos desafios em relação à formação de professores para a Educação Infantil, mesmo em se tratando de formação básica. Só recentemente a legislação nacional passou a exigir a formação em nível superior, embora essa exigência também não garanta uma boa qualidade. Ainda há outras problemáticas, como com a diversidade do nosso país: em muitas regiões os profissionais não têm formação pedagógica e muitos ainda são leigos.

Outra questão fundamental, e que se apresenta como desafio, é levantada por Silva (2014) e diz respeito à formação de professores nas universidades. Como está acontecendo essa formação? Muitos cursos de formação em nível de graduação não conseguem dar conta do trabalho de formação da docência. Muitos professores formadores não conhecem o espaço escolar e as especificidades do nível de ensino em que pretendem atuar.

O mesmo autor defende ainda a necessidade de se investir na formação de profissionais da educação, não apenas competentes para o

domínio de conhecimentos especializados, mas também conscientes do seu papel social transformador, para que superem as formações que visam à mera adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Destaca também a necessidade da superação do rompimento que existe entre formação inicial e formação continuada. É no exercício concreto da profissão que deverão ser buscadas as condições favoráveis para a implementação dos pressupostos formativos obtidos na formação básica. O professor, sob essas condições, teria melhores possibilidades de oferecer aos seus alunos uma educação mais adequada e eficiente, com uma prática de fato articulada à teoria.

Enfim, constatamos que a educação no Brasil, em específico a Educação Infantil, apresenta muitos desafios. Para a superação de práticas intuitivas e dominadoras de muitos anos, são fundamentais muitos estudos, pesquisas, o acesso a práticas inovadoras e, principalmente, a formação continuada do professor.

Com essas questões levantadas sobre a formação geral do professor e as diversas questões da Educação Infantil, temos mais um grande desafio: o ensino do desenho na escola, que constitui um desafio, porque a formação inicial e a formação profissional do pedagogo têm sido deficitárias nesse aspecto. Percebemos que há poucas disciplinas nos cursos de graduação em pedagogia que envolvem as diversas linguagens artísticas. O professor, ao deparar-se com uma sala de aula de Educação Infantil, terá de trabalhar com as diversas linguagens artísticas, como a música, teatro, dança, desenho, pintura, etc. E essa dificuldade continua após a sua formação, por causa da escassez de cursos na formação continuada que atenda a essas áreas.

Trabalhar com o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e a criança poderá atuar

como sujeito ativo, autor de suas produções. Porém, a formação deficitária do professor em desenho, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que, na maioria das vezes, são mecânicas ou espontâneas, impedindo que as crianças desenvolvam a imaginação e a atividade criadora, fundamentais para a constituição do sujeito autor.

Sabendo que tais práticas impedem o desenvolvimento do desenho como linguagem, gerando pessoas com dificuldades para se expressar, torna-se essencial buscar os meios adequados para transformar esse quadro, que, segundo os pressupostos das teorias estudadas até o momento, é uma ação que exige que o professor se aproprie do conhecimento teórico e tenha condições de assumi-lo, tanto no discurso como na prática.

Mas, para que isso se constitua como práxis transformadora, há necessidade de formação continuada dos professores, visto que muitos enfrentam dificuldades em articular a teoria com a ação pedagógica, pois não possuem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. O acesso ao conhecimento teórico é, pois, condição fundamental para que o professor possa propor ações pedagógicas de forma articulada e consciente, tendo em vista que “A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (VÁZQUEZ, 1968 *apud* SAVIANI, 2006, p. 73).

Quando levantamos tais questionamentos sobre a formação de professores e trazemos à consciência as contradições existentes em nossa realidade, possibilitamos um distanciamento da nossa própria prática e a realização de uma reflexão sobre as nossas ações, sobre os nossos princípios

e valores vivenciados no ambiente escolar, favorecendo o surgimento de novos sentidos para o trabalho pedagógico.

A seguir, apresentaremos, de forma mais detalhada, o curso que foi objeto de estudo e fonte de dados da pesquisa realizada, para uma melhor compreensão de todo o processo de formação.

2.2.1 Descrição do Curso: “Desenho Infantil: articulando teoria e prática”

Com o trabalho por nós realizado para o TCC de graduação em Pedagogia, já citado anteriormente, foi possível o levantamento das dificuldades enfrentadas por vários professores do Sistema Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, ao ensinar o desenho. Consideramos a necessidade de inseri-los em um processo formativo por meio dos conhecimentos teóricos específicos da linguagem do desenho e com experiências práticas, levando em consideração a importância do indivíduo como sujeito ativo no processo de aprendizagem para a apropriação do conhecimento.

Para que esse processo formativo se efetive — após a constatação de lacunas na formação do professor em função do sistema educativo ou impedimentos de ordem familiar, social e cultural — é importante a vivência da linguagem gráfica, visando ao surgimento de novos significados e ao preenchimento das lacunas em relação ao desenho (DERDYK, 1994). “Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre o adulto e a criança” (DERDYK, 1994, p. 13).

Outro aspecto importante que trazemos para uma reflexão é que não há prática pedagógica neutra; ela está sempre de acordo com uma escolha que envolve concepção de sociedade, filiação a uma ideologia, concepção de educação e adesões teóricas.

De nosso ponto de vista, é fundamental que o professor assuma, em sua prática, uma concepção teórica de formação humana emancipatória; assuma também a apropriação do conhecimento científico como condição para que suas ações pedagógicas se tornem conscientes e autorais e, assim, possa lutar pela igualdade social e exercer sua profissão como uma arte, criando a sua prática educativa, estruturando o conhecimento de forma significativa, transformando as possibilidades em realidade e desenvolvendo sua própria poética pessoal.

A ideia de compartilhar experiências por meio do curso surgiu com o objetivo de oferecer contribuições para a articulação entre a teoria do desenho como linguagem e a prática desse conteúdo no trabalho de sala de aula. Para o levantamento de discussões sobre a possibilidade de articulação entre os dois aspectos (teórico e prático), foi fundamental buscar contribuições da teoria histórico-cultural, para melhor compreensão da importância do desenho como forma de linguagem e como condição para desenvolver a imaginação e a atividade criadora, destacando alguns conteúdos e procedimentos metodológicos que foram determinantes para a superação das dificuldades no ensino do desenho.

Por meio da descrição do curso, pretende-se favorecer uma melhor visualização do processo de desconstrução de estereótipos do desenho, feitos pelo professor, e demonstrar a importância de rever as concepções como condição para que se possa acreditar na possibilidade de mudar sua própria forma de desenhar e, como decorrência, sua forma de ensinar. Tal

experiência pode favorecer a constituição do professor como sujeito autor de seu desenho e de sua prática educativa.

O curso objeto de nossa pesquisa - “Desenho Infantil: articulando teoria e prática” - partiu da prática social dos sujeitos envolvidos no processo formativo por meio de uma problematização e com o objetivo de proporcionar-lhes os meios adequados para uma possível mudança na prática social. Ele foi oferecido durante o programa de formação continuada de professores, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Pesquisas e Projetos Educacionais (DPPPE), que ocorre semestralmente. Nesse programa de formação, vários cursos nas diversas áreas do conhecimento são oferecidos a todos os profissionais da educação e profissionais de apoio, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2. As inscrições são realizadas por meio de sistema online, no *site* da prefeitura. Esclarecemos que esse curso, com apenas algumas alterações, foi oferecido de 2010 a 2013, semestralmente, nos programas de formação continuada.

O curso que se tornou objeto de estudo na pesquisa aqui relatada, foi oferecido no primeiro semestre de 2013. A formação prevista foi estruturada com a carga horária de 35 horas, sendo 30 horas presenciais e 5 horas de atividade de estudo; com 10 encontros semanais, no período de 01/04/13 a 03/06/13; no horário das 19h às 22h. Concluíram o curso 19 professoras e, dentre elas, apenas duas pertenciam a creches conveniadas. As demais eram professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino, com o tempo de serviço no município entre 4 e 24 anos, com idades que variavam de 34 anos a 67 anos. Das 19 participantes do curso de desenho, 4 professoras lecionavam no ensino fundamental; as demais (15), na Educação Infantil.

Em todos os encontros, era apresentada uma pauta da aula, ou seja, a estrutura da aula, com o objetivo de esclarecer o percurso do dia, contendo no início um ponto de observação para ser avaliado ao final do encontro. Esse ponto de observação é um instrumento metodológico de avaliação utilizado pelo Espaço Pedagógico em todas as aulas, assessorias ou palestras. Apresentam-se em duas formas: levantamento dos conteúdos trabalhados e exposição das observações realizadas.

O ponto de observação tem como objetivo, segundo Martins (1996a), a realização do exercício de trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento para verificar “[...] o que se sabe e, abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado e pensado. Liga-se, assim, ao planejamento, com encaminhamentos do educador para a continuidade e aprofundamento do conhecimento” (MARTINS, 1996a, p.15).

Segundo Martins (1996a), o ponto de observação constitui o planejamento da avaliação da aula e se concretiza em uma pergunta, escolhida no início no encontro, e que instrumentaliza o olhar para focalizar aspectos que poderão trazer novas relações e questionamentos. É como um roteiro para a formação de um olhar crítico. Pode-se definir o olhar para três direções: Individual/grupo, dinâmica e coordenação. O olhar individual /grupo recai sobre questões relativas ao aprendizado individual para que o educando perceba o que aprendeu, o que foi mais significativo; em que aspectos quer aprofundar o estudo, como foi sua participação no grupo, etc. O olhar também poderá focalizar a dinâmica para perceber as relações estabelecidas entre os elementos do grupo, entre o grupo e o conhecimento; momentos de tensão e relaxamento e, ainda, os papéis grupais, os silêncios, etc. E, por fim, o olhar pode também recair

sobre a coordenação, que passa a ser objeto de observação pelo educando para ver o ensinar ou a sua atuação durante a aula, no sentido de perceber como a coordenação trabalhou as diferenças, como desafiou os conflitos cognitivos e afetivos, o que ajudou a construir, etc. Também podem ser utilizadas outras linguagens, como gestos, sons, imagens e metáforas para incentivar a prática estética. Com os pontos de observação registrados e refletidos, o professor coordenador tem um importante instrumento para o planejamento e para suprir as faltas e necessidades que foram percebidas nas avaliações.

Os trabalhos de desenho realizados pelos professores foram expostos em todas as aulas para apreciação e avaliação da atividade pelo grupo e, também, para a ampliação de repertório e para a aprendizagem com o outro, da mesma forma que o professor é instruído a fazer com seus alunos quando estes produzem seus desenhos.

Após esse esclarecimento, apresentamos, em forma de quadros, a pauta de todos os encontros para uma melhor visualização dos conteúdos abordados em cada um deles. Abaixo de cada quadro são apontados os objetivos para cada encontro.

Quadro 1 - Pauta do 1º encontro

PAUTA DO 1º ENCONTRO:

1-Apresentação

2-Ponto de observação: A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...

3-Objetivos do curso, programação do curso – tendências pedagógicas, desenvolvimento infantil, desenvolvimento do desenho infantil, análise do RCNEI, projetos de trabalho, pintura a dedo.

4-Atividade prática – desenho de uma casa, árvore e figura humana.

5- Conteúdo: tendências Pedagógicas no ensino da arte no Brasil.

6-Lanche

7-Avaliação inicial: verificar faltas e necessidades no desenho.

8-Texto: “O menininho”.

9-Tarefa de observação: olhar as árvores pelos percursos rotineiros.

9-Avaliação: leitura do ponto de observação.

Fonte: Da autora.

O primeiro encontro (Quadro 1) teve como objetivos conhecer os membros do grupo, apresentar a proposta e os conteúdos que seriam desenvolvidos no decorrer do curso e introduzir o primeiro conteúdo sobre as tendências pedagógicas para situar os professores no contexto histórico. O ponto de observação teve como objetivo obter as primeiras impressões e expectativas dos educadores em relação ao primeiro encontro, ao conteúdo apresentado e ao curso, e a atividade prática teve por objetivos articular-se com o conteúdo teórico da aula, explicitando os motivos pelos quais as produções do grupo apresentam-se muito semelhantes; gerar motivos e necessidades de mudança e propor a desconstrução desses desenhos estereotipados, elegendo a árvore como o tema a ser trabalhado.

A seguir estão algumas das imagens da avaliação inicial das professoras, que demonstram que a formação que obtiveram em sua vida escolar favoreceu a produção de desenhos estereotipados. Isso aponta para a necessidade de desenvolver um trabalho que possibilite o desenvolvimento do desenho como linguagem, em busca da poética pessoal de cada professora (Figura 19).

Figura 19 – Avaliação inicial



Fonte: Da autora.

O texto “O menino”, de Helen Buckley, foi utilizado, ao final, para concluir a aula, com o objetivo de ilustrar o resultado de práticas mecânicas a partir de modelos prontos que não promovem o desenvolvimento da imaginação e formam sujeitos sem autoria. Fazendo uma analogia do menino da história com a própria história dos educadores em geral, foi possível esclarecer o porquê de os desenhos da maioria das pessoas se apresentarem bem parecidos. Os textos utilizados nas aulas eram entregues aos professores para leituras, consultas e estudos.

A tarefa de casa foi a observação de árvores pelos caminhos rotineiros, visando à ampliação de repertório de imagens para terem material para a imaginação e criação na hora das atividades de desenho.

Quadro 2 - Pauta do 2º encontro

PAUTA DO 2º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei à metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por quê?
- 2-Conteúdo: desenvolvimento Infantil.
- 3- Dinâmica da representação.
- 4-Lanche
- 5-Atividades práticas- intervenções nas formas dos suportes.
- 6- Exposição e avaliação das atividades de desenho.
- 7- Tarefa: trazer para a próxima aula produções da turma para a qual dá aula.
- 8-Avaliação: ponto de observação.

Fonte: Da autora.

O segundo encontro (Quadro 2) teve por objetivos apresentar a periodicidade do desenvolvimento infantil (na perspectiva de Elkonin e Leontiev); pôr em discussão as relações entre desenvolvimento e aprendizado, os conceitos de zona de desenvolvimento próximo e nível de desenvolvimento real, bem como a noção de sistemas de representação. O objetivo do ponto de observação foi avaliar a compreensão dos professores em relação aos conteúdos, o que mudou em seus pensamentos, onde se encontram no processo de mudança a partir do que foi visto.

Para concluir os conteúdos, foi proposta a dinâmica da representação com o objetivo de facilitar a compreensão sobre representações, perceber a necessidade de trabalhar com o jogo de papéis ou jogo simbólico e o desenho antes da escrita, possibilitar a apropriação do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança e oferecer a dinâmica como possibilidade de trabalho com pais para que compreendam a importância do brincar e do desenho na escola.

A dinâmica consiste em, no primeiro momento, fazer a apresentação de uma imagem de uma escrita japonesa que representa a palavra bala (Figura 20); porém, sem dizer o seu significado às professoras. Nesse momento, as professoras levantam suas hipóteses do que possa ser. Algumas se arriscam a dizer que é escrita japonesa ou chinesa, mas ninguém sabe ao certo o que é e nem a posição correta de leitura; se na horizontal ou vertical.

Figura 20 - Escrita japonesa



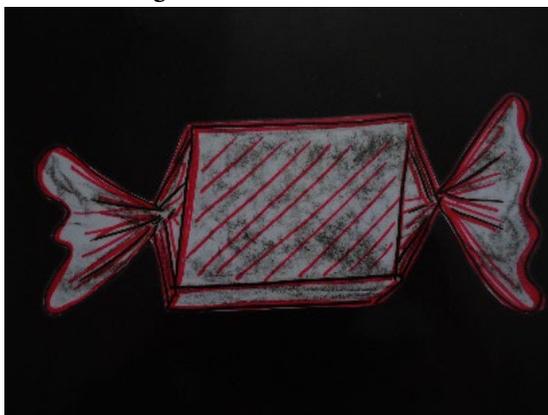
Fonte: Da autora.

Essa imagem é deixada de lado. Em seguida, distribuimos para o grupo um pacote com balas, do qual todos deveriam pegar uma. De posse da bala, foi perguntado o que é que eles tinham na mão. Todos falaram, com certeza, que era bala porque já conheciam. Em seguida, foi realizado um faz de conta com o uso de uma borracha pequena e um pedaço de papel, com os quais se realizou a imitação do desembrulhar de uma bala

para levá-la até a boca. As professoras reconheceram a ação como um faz de conta, representando o ato de comer a bala.

Em seguida, sem nenhum suporte, por meio apenas da gestualidade, realizou-se a representação do desembulhar de uma bala que foi levada até a boca. Todos afirmaram ter feito uma representação do ato de comer a bala. Depois foi apresentado o desenho de uma bala (Figura 21). Todos disseram que era representação de uma bala por meio do desenho.

Figura 21 - Desenho de bala



Fonte: Da autora.

Depois a bala foi apresentada por meio da palavra escrita em português (Figura 22). Todas leram BALA e ressaltaram que a palavra era a representação da bala, e não a própria bala.

Figura 22 - Escrita da palavra bala



Fonte: Da autora.

E, no final, foi apresentada a escrita japonesa novamente e todas chegaram à conclusão de que estava escrito “bala”, alegando que chegaram a essa conclusão por causa das referências anteriores. Ficou evidente que, assim como todos viram a letra japonesa e sentiram as dificuldades para saber o que significava e qual sua posição correta, a criança também sente essa dificuldade diante da escrita, pois se trata de um signo arbitrário distante da imagem do objeto real e, para que a leitura seja possível, antes será preciso desenvolver na criança a capacidade de abstração por meio da linguagem oral, do jogo de papéis e do desenho.

Figura 23 - Sequência da dinâmica da bala



Fonte: Da autora.

Nas atividades práticas, o objetivo foi o de apresentar diversas possibilidades de suportes, em relação à forma, para serem utilizados com as crianças e, ao mesmo tempo, convidar os professores para a desconstrução de seus próprios desenhos que, por meio dos diferentes suportes, seriam levados à mudança da forma de sua árvore.

Com as primeiras intervenções, com a observação de árvores e com os suportes de formatos diferentes, os desenhos finais apresentaram mudanças significativas em relação ao desenho da avaliação inicial. Isso pode ser observado nas imagens abaixo (Figuras 24 e 25).

Figura 24 - Árvores em tiras



Fonte: Da autora.

Figura 25 - Árvores em triângulos



Fonte: Da autora.

No final do encontro, foi passada uma tarefa: todos deveriam trazer para a aula seguinte as produções de seus alunos. O objetivo seria o de fazer avaliações em relação aos movimentos do desenvolvimento do desenho e levantar as necessidades de cada grupo ou de cada aluno.

Quadro 3 - Pauta do 3º encontro

PAUTA DO 3º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?
- 2-Teoria sobre o desenho na Educação Infantil e desenvolvimento do desenho.
- 3-Leitura dos trabalhos das crianças.
- 4-Lanche
- 5-Atividades práticas.
- 6-Avaliação dos trabalhos.
7. Avaliação: ponto de observação.

Fonte: Da autora.

O terceiro encontro (Quadro 3) teve por objetivos trabalhar os conteúdos específicos da área de desenho, como a concepção de desenho na história, sua importância para a humanidade e para a educação infantil; apresentar o desenvolvimento do desenho infantil e algumas implicações pedagógicas. O ponto de observação teve como objetivos avaliar a compreensão sobre o desenvolvimento do grafismo infantil e trazer à consciência do educador o seu processo de aprendizagem, ou seja, o momento desse processo em que ele se encontra. A atividade de avaliação dos trabalhos das crianças não pôde ser realizada, pelo fato de o tempo não ter sido suficiente para desenvolvê-lo. Foi combinada com o grupo a transferência dessa atividade para o próximo encontro.

Os objetivos das atividades de desenho foram: apresentar possibilidades de intervenções no suporte em relação à textura, tais como papel camurça, cartão, micro ondulado, etc.; apresentar materiais diversificados como possíveis suportes: rolos de papel higiênico, pratinhos de bolo, caixas de pizza, caixas de sapato, isopor, madeira, etc.; oferecer oportunidade ao professor de experimentar em suas produções um novo suporte: o papel camurça (Figura 26), a lixa (Figura 27) e pratinho de bolo; perceber a textura como um elemento importante para as composições em artes visuais.

Figura 26 - Desenho em papel camurça



Fonte: Da autora.

Figura 27 - Desenho em lixa



Fonte: Da autora.

Algumas das professoras relataram, durante a atividade, que costumam oferecer lixas ou papel camurça para as crianças usarem como suporte para o desenho, porém elas mesmas nunca haviam desenhado sobre tais suportes, o que constituiu para elas uma nova experiência.

Quadro 4 - Pauta do 4º encontro

PAUTA DO 4º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?
- 2- Retomando a aula anterior... Avaliação inicial dos grupos.
- 3-Lanche
- 4-Atividades práticas.
- 5-Avaliação
- 6- Avaliação: ponto de observação.

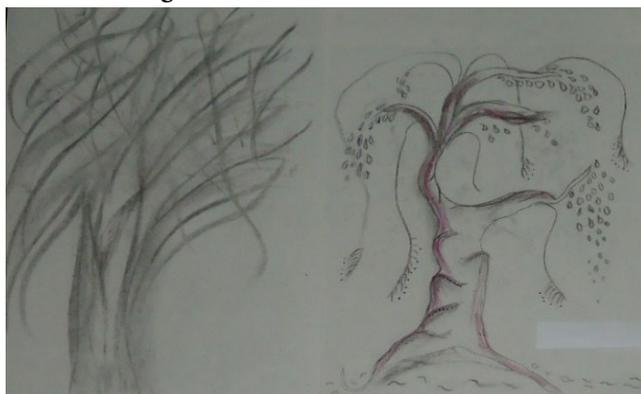
Fonte: Da autora.

Durante o quarto encontro (Quadro 4), em relação às atividades práticas com os trabalhos das crianças, solicitados no encontro anterior, as professoras foram convidadas a fazer uma classificação dos desenhos de acordo com os movimentos apresentados no conteúdo do desenvolvimento do desenho infantil. Essa atividade teve como objetivo orientar as professoras para que, por si mesmas, tivessem condições de fazer as avaliações iniciais ou diagnósticas das produções de seus alunos a fim de conhecer o nível de desenvolvimento real e ter a possibilidade de atuar na zona de desenvolvimento próximo, com as intervenções mais apropriadas para cada momento e, assim, promover avanços nas produções de seus alunos.

O objetivo do ponto de observação foi verificar em que momento da aula o educador ficou à vontade e o que o incomodou; se havia uma relação entre o conteúdo da aula e a sua apropriação e, também, perceber o que se apresentava como dilema ou dificuldade. E, os objetivos em relação às atividades práticas foram: apresentar possibilidades de intervenção no meio, ou seja, objetos que servem para desenhar, como lápis preto, giz de cera, carvão, gravetos, palitos, colheres, etc.; possibilitar ao

professor a exploração de um novo material, o carvão; incentivar as professoras para a realização de um desenho de árvore após conhecer as possibilidades do carvão (Figuras 28 e 29) como um recurso artístico.

Figura 28 - Desenho com carvão (a)



Fonte: Da autora.

Figura 29 - Desenho com carvão (b)



Fonte: Da autora.

O carvão, como recurso artístico, foi novidade para a maioria das professoras, que alegaram não conhecer o material e ficaram surpresas com o resultado. Houve casos até de professoras que realizaram dois desenhos para explorar esse recurso um pouco mais.

Quadro 5 - Pauta do 5º encontro

PAUTA DO 5º ENCONTRO: 1-Ponto de observação: Hoje levo comigo ..., porque... 2-Continuação...Avaliação dos desenhos... 3-Análise do RCNEI 4-Lanche 5-Atividades práticas. 6-Avaliação dos trabalhos. 7- Avaliação: ponto de observação.
--

Fonte: Da autora.

O quinto encontro (Quadro 5) teve por objetivo a continuação da análise e avaliação dos trabalhos das crianças por turmas, pois, além da diversidade de turmas apresentadas para a avaliação — pelo fato de haver docentes que dobram o período — as professoras pediram que suas duas turmas fossem avaliadas e solicitaram orientações para possíveis intervenções. Desta forma, o tempo não foi suficiente para o término da atividade no mesmo dia. O ponto de observação teve como objetivo avaliar qual conteúdo foi significativo e possibilitou a apropriação do conhecimento pelo educador.

Nesse encontro, houve um estudo sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil com os objetivos de apresentar e realizar uma análise sobre os conteúdos, objetivos e orientações específicas das artes

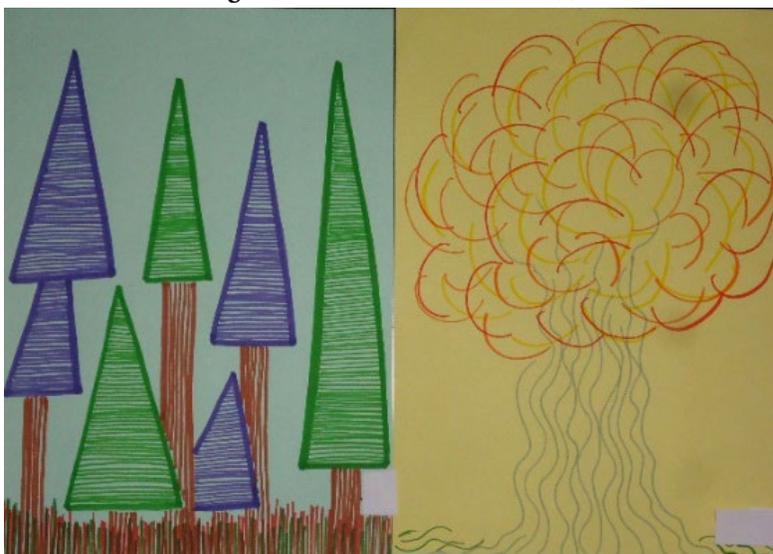
visuais presentes em documentos oficiais; perceber que o ensino da arte é uma exigência legal; observar se existe coerência entre o que o documento oficial contempla e o que é proposto nas práticas. Durante esse estudo, algumas professoras afirmaram não se lembrar dos conteúdos por terem lido há muito tempo o documento. A maioria do grupo constatou que nem mesmo o mínimo solicitado pelos RCNEI é realizado nas escolas.

Com objetivo de ampliar o olhar da professora para que as crianças não se limitassem a realizar seus desenhos apenas sentadas nas cadeiras, foram apresentadas imagens de outros jeitos de desenhar, como desenhar de pé, olhando para cima; desenhar de pé, olhando para frente; desenhar de pé com um riscador longo até o chão, olhando para baixo; desenhar com uma vassoura ou com o cabo dela; desenhar deitado; sentado no chão, etc.

Para a atividade prática das professoras, os objetivos foram: apresentar a linha como elemento fundamental do desenho; apresentar imagens de árvores para a observação e percepção da presença de diversos tipos de linhas nas árvores e na natureza; ampliar o repertório; apresentar diversos tipos de linhas; apresentar possibilidades de intervenções nas linhas; levar as professoras a mudarem suas hipóteses no uso das linhas. Essa necessidade de intervenção nas linhas surgiu com a observação das produções das professoras. Foi constatado que muitas delas ainda continuavam a utilizar as mesmas linhas curvas para fazer a copa de suas árvores e a mesma linha reta para fazer os troncos.

Desta forma, foi sugerido que todas deveriam fazer vários desenhos de árvores, porém, utilizando tipos diferentes de linha, como uma árvore apenas com linhas retas e uma árvore apenas com linhas curvas (Figuras 30 e 31); uma árvore com linhas em movimento circular; uma árvore com linhas e movimentos verticais/ horizontais, etc.

Figura 30 - Linhas retas e curvas (a)



Fonte: Da autora.

Figura 31 - Linhas retas e curvas (b)



Fonte: Da autora.

Quadro 6 - Pauta do 6º encontro

PAUTA DO 6º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?
- 2-Projeto de trabalho com desenho.
- 3-Lanche
- 4-Atividades práticas.
- 5-Exposição e avaliação dos trabalhos.
- 6- Avaliação: ponto de observação.

Fonte: Da autora.

No sexto encontro (Quadro 6), os conteúdos apresentados tinham como objetivos apresentar o trabalho com projeto em desenho como possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a temática estudada e do repertório; conhecer a sistematização de um projeto, conforme Martins *et al.* (2010) - com a *avaliação iniciante*, para a sondagem do repertório da crianças; os *encaminhamentos das ações*, com o levantamento de propostas possíveis, avaliações e planejamentos; a *sistematização* para a apropriação dos conhecimentos; apresentar outras áreas do conhecimento que estudam o mesmo tema (nas ciências naturais e sociais, a estrutura de uma árvore, germinação das plantas, plantas como alimento, árvores como material de trabalho); apresentar outras linguagens artísticas que representaram o tema de formas diferentes (música de Arnaldo Antunes, “As árvores”; modelagem de árvores de Miró; pinturas de árvores de Mondrian, Matisse, etc.). A base para o estabelecimento desses objetivos é o fato de que, quanto mais conhecimento a criança obtiver sobre o tema de forma significativa, melhor e mais rica será a sua representação no desenho. O ponto de observação teve como objetivo avaliar se houve apropriação dos conteúdos e quais precisam ser retomados na aula seguinte.

Para sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos, foram apresentadas algumas possibilidades de intervenções na observação, com o objetivo de ampliar o repertório e a percepção das crianças das seguintes formas: observar as árvores de vários ângulos, de baixo para cima, de perto, de longe, e desenhar; fazer passeios pelo bairro, escola e observar as árvores; falar sobre as observações e percepções das diferenças e semelhanças; registrar em fotos e representá-las por meio do desenho, do corpo, de montagens com sucata, colagens, modelagens, etc.; visitas ao Horto Florestal, Jardim Botânico, Zoológico para conhecer a diversidade de árvores da região; observar árvores em obras de arte, pinturas, esculturas, desenhos, fotos, etc.;

Às professoras foram solicitadas atividades práticas com o objetivo de desenvolver o conceito de desenho como forma de expressão de sentimentos, ideais, pensamentos; apreciar obras de arte que representam árvores e perceber os elementos das artes visuais presentes que expressam algo para elas, como sentimentos, ideias, emoções, etc.; destacar os elementos que chamaram mais a atenção e melhor representaram os sentimentos ou as ideias do autor; observar as características marcantes dos artistas, os elementos utilizados, a forma da representação; instigar o professor para o uso dos elementos das artes visuais como linhas, cores, formas, texturas que melhor possam representar uma árvore triste e uma árvore alegre.

Desta forma, foram realizadas apreciações de várias obras de artes de artistas que representaram árvores em pinturas e desenhos e, em seguida, foi solicitado que desenhassem, com qualquer material disponível, uma árvore triste e uma árvore alegre. Com as produções abaixo (Figuras 32 e 33), é possível constatar o uso do desenho pelas professoras como uma

linguagem expressiva e o uso de diversos elementos da linguagem visual para melhor expressar seus sentimentos.

Figura 32 - Árvores alegres



Fonte: Da autora.

Figura 33- Árvores tristes



Fonte: Da autora.

Quadro 7 - Pauta do 7º encontro

PAUTA DO 7º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...
- 2-Apreciação de imagens.
- 3-Atividades práticas.
- 4-Lanche
- 5-Exposição de avaliação dos trabalhos.
- 6-Texto: “O Sapo”- Rubem Alves.
- 7- Avaliação: ponto de observação.

Fonte: Da autora.

O sétimo encontro (Quadro 7) teve como objetivos ampliar o repertório das professoras em relação a imagens e artistas que se expressaram de diversas formas; apresentar produções da artista plástica Joan Michell, que faz uso de giz pastel e tintas para criar obras semelhantes a garatujas das crianças; demonstrar que existem obras próximas das produções infantis e desmistificar a concepção de que as obras, para serem valorizadas, devem ser figurativas; apresentar obras de Fernando Diniz, artista que realizou desenhos e pinturas representando mandalas; apresentar obras e artistas que se utilizaram da imaginação para criar representações de árvores que não existem, mas que representam pensamentos, sentimentos e ideias, como Salvador Dalí e Magritte; ressaltar que as imagens não são a realidade, mas sua representação. O ponto de observação teve como objetivo avaliar a compreensão dos conteúdos da aula.

As atividades práticas para as professoras tiveram como objetivos verificar se houve a apropriação do conteúdo; compreender o desenho e a arte como representação da realidade e não como cópia; usar os elementos

das artes visuais para melhor representar sua ideia, pensamento ou sentimento e buscar sua poética pessoal.

Com esses objetivos, as professoras foram convidadas a desenhar uma árvore que não existe; receberam o desafio de produzir um desenho, utilizando a imaginação e a atividade criadora. E o outro desafio foi utilizar o desenho como forma de representação de ideias, pensamentos, sonhos, desejos, sentimentos. Para isto, foi solicitado que fizessem uma árvore que melhor as representasse: da aparência física a seus pensamentos, sonhos, gostos, etc. Uma frase foi utilizada para servir de inspiração às professoras: “Se eu fosse uma árvore, eu seria assim! ”. Ficaram disponíveis todos os materiais utilizados no decorrer dos encontros para que pudessem ter a liberdade de escolha do suporte e riscadores.

Com a observação das imagens abaixo, é possível constatar uma grande mudança do desenho em relação ao inicial; agora sem estereótipos, com o uso consciente e livre dos materiais e elementos das artes visuais e o principal: a descoberta de sua capacidade em criar, inventar e ousar; o encontro com a sua poética pessoal! (Figuras 34, 35, 36 e 37). Árvores que não existem:

Figura 34 - Árvore de dinheiro e árvore chuva



Fonte: Da autora.

Figura 35 - Árvore luz



Fonte: Da autora.

“Se eu fosse uma árvore, eu seria assim!”

Figura 36 - Árvore bailarina



Fonte: Da autora.

Figura 37 - Árvore grávida



Fonte: Da autora.

Essas produções finais demonstraram às professoras que saber desenhar não é uma questão de dom ou talento, como a teoria estudada já havia afirmado, e que todos têm a capacidade de desenvolver sua imaginação e sua atividade criadora, desde que sejam oferecidas as condições para que isso ocorra, ressaltando o papel fundamental da educação nesse aprendizado.

Para concluir o estudo dos conteúdos, foi lido o texto “O sapo”, de Rubem Alves, com o objetivo de ressaltar que as pessoas são marcadas, muitas vezes, pelas falas desestimuladoras dos outros. Tais falas acabam por transformar as pessoas, baixando sua autoestima, fazendo com que acreditem que são incapazes; porém, com a ajuda do outro, com o ensino, com intervenções apropriadas, todos podem desenvolver suas capacidades. Tudo é passível de mudanças.

Quadro 8 - Pauta do 8º encontro

PAUTA DO 8º ENCONTRO

- 1-Ponto de observação: Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...
Porque...
- 2-Avaliação inicial da pintura a dedo.
- 3-Conteúdo: técnica de pintura a dedo.
- 4-Apresentação de produções de crianças em pintura a dedo.
- 5-Lanche
- 6-Atividade prática: pintura a dedo.
- 7-Exposição e avaliação dos trabalhos.
- 8- Avaliação: ponto de observação.

Fonte: Da autora.

Por meio das constatações feitas pelas observações relatadas anteriormente, de que os professores não tinham a clareza do que é a

técnica de pintura a dedo, e até mesmo apresentavam uma confusão entre desenho e pintura, este oitavo encontro (Quadro 8) teve como objetivo tentar superar essa dificuldade das professoras com a apresentação do desenvolvimento da pintura a dedo pesquisado pela autora Rodha Kellog, citado por Martins *et al.* (2010). Em seguida, apresentamos um portfólio de nossa autoria, contendo atividades realizadas pelas crianças de uma turma do Jardim 1 (4 anos), durante um ano, com várias possibilidades de intervenções para a ampliação do repertório delas sobre o uso de variados riscadores, linhas, texturas, materiais etc.

Os objetivos da atividade prática foram: mostrar a necessidade de fazer uma avaliação inicial para descobrir o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo dos sujeitos; realizar os encaminhamentos e planejamentos, visando ao desenvolvimento na pintura e destacar a necessidade de atividades sequenciadas para possibilitar a apropriação dos procedimentos, dos conhecimentos para a ampliação dos movimentos e das diversas possibilidades de produção de uma obra. O ponto de observação teve como objetivo avaliar o quanto o professor se apropriou do conteúdo de pintura a dedo e se houve alguma mudança em sua concepção sobre esse tipo de pintura.

Assim, no primeiro momento, as professoras realizaram uma pintura a dedo, de acordo com o entendimento que possuíam sobre esse recurso. Durante essa atividade, nós anotamos algumas observações tais como: ninguém, para que a tinta pudesse deslizar, utilizou a água para molhar o papel; todas as professoras utilizaram as pontas dos dedos como se fossem riscadores, procurando não sujar as mãos para realizar a atividade; algumas realizaram desenhos com os dedos. A conclusão dessa avaliação inicial foi a de que os professores desconheciam a técnica de

pintura a dedo, embora o termo fosse utilizado com frequência para as atividades de pintura nas escolas.

Após o esclarecimento sobre o que é a pintura a dedo e os procedimentos corretos, foi apresentado um portfólio, contendo trabalhos de crianças com pintura a dedo, com sequência e regularidade de atividades, o que resultou no desenvolvimento de suas produções. Foi possível constatar, no material apresentado, o processo vivenciado pelas crianças no decorrer do ano e os avanços obtidos. Essa apresentação também teve como objetivo inspirar as professoras para que, por meio das produções das crianças, pudessem se arriscar a novas produções, utilizando a técnica de pintura a dedo.

Após essas apresentações, foi solicitado às professoras que fizessem uma nova pintura a dedo, mas com a utilização da técnica correta e os vários recursos colocados à disposição. Também foi apresentada outra possibilidade de tinta, a tinta creme, que é feita à base de farinha e água, dispensando o uso de líquido para molhar o suporte.

Durante a realização da atividade, constatamos que as professoras ficaram mais à vontade para as experimentações dos diversos riscadores, como palitos, pentes, rastelinhos, pazinhas, dedos, mãos, etc.; para o uso de outros materiais, como areia, flores e folhas secas, retalhos de papéis, etc. E o resultado das produções foram bem diferentes em relação ao anterior. As imagens abaixo (Figuras 38 e 39) demonstram a apropriação da técnica e a ampliação do repertório.

Figura 38- Pintura a dedo (a)



Fonte: Da autora.

Figura 39 - Pintura a dedo (b)



Fonte: Da autora.

Quadro 9 - Pauta do 9º encontro

PAUTA DO 9º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...
- 2-Palestra sobre: desconstrução de estereótipos.
- 3-Dúvidas
- 4-Avaliação: ponto de observação.
- 5-Lanche

Fonte: Da autora.

O nono encontro (Quadro 9) teve como conteúdo principal a apresentação do trabalho da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, do Sistema Municipal de Ensino, na área do desenho e em outras linguagens, a partir de estudos teóricos articulados com as ações pedagógicas, com o objetivo de desconstruir estereótipos nos desenhos das crianças na faixa etária de 5 a 6 anos. Os objetivos da apresentação desse trabalho foram: apresentar um trabalho real, próximo dos professores; demonstrar que é possível desenvolver um trabalho significativo com crianças, visando ao desenvolvimento da imaginação e da poética pessoal desde a educação infantil. O objetivo do ponto de observação foi ver qual conteúdo da aula foi importante para o professor refletir sobre as práticas pedagógicas.

Abaixo são apresentadas, para ilustrar o desenvolvimento dos desenhos das crianças que participaram do trabalho, algumas produções. No início (Figuras 40 e 41), os desenhos das crianças eram simples.

Figura 40 - Árvore e flores



Fonte: Da autora.

Figura 41 - Árvore com frutas



Fonte: Da autora.

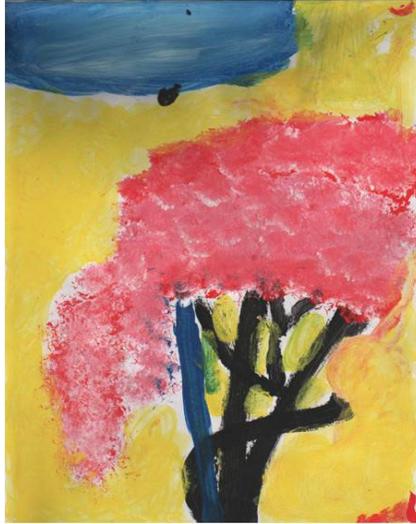
Durante o projeto, ocorreram mudanças como pode ser observado nas produções abaixo mostradas (Figuras 42, 43 e 44).

Figura 42 – Abacateiro



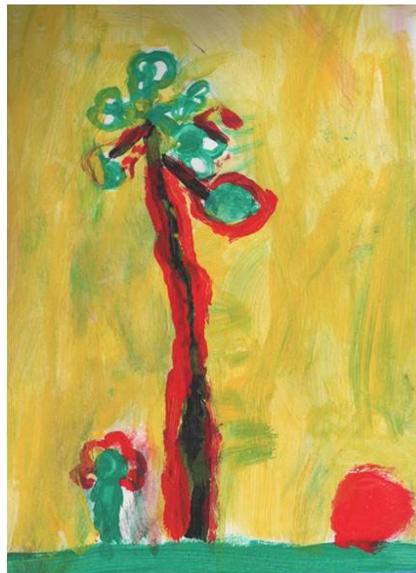
Fonte: Da autora.

Figura 43 – Primavera



Fonte: Da autora.

Figura 44 – Mamoeiro



Fonte: Da autora.

Abaixo estão algumas produções de crianças que imaginaram e criaram árvores que não existem, utilizando o desenho e a pintura em uma evidente demonstração de que é possível promover o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora por meio do desenho (Figuras 45 e 46).

Figura 45 – Árvore quadrada



Fonte: Da autora.

Figura 46 - Árvore bailarina vermelha



Fonte: Da autora.

Destacamos aqui que o trabalho apresentado pela professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues ganhou um concurso nacional em 2008, pelo Instituto Arte na Escola, pelo fato de realmente visar ao desenvolvimento da poética pessoal das crianças.

Quadro 10 - Pauta do 10º encontro

PAUTA DO 10º ENCONTRO

- 1-Elaboração de painel com os trabalhos realizados no curso.
- 2-Exposição dos trabalhos e registro.
- 3-Lanche
- 4-Avaliação do curso: leitura da síntese do curso.

Fonte: Da autora.

O décimo encontro (Quadro 10) teve por objetivos: sistematizar os conteúdos trabalhados, por meio da organização do material produzido durante o curso, em forma de exposição dos desenhos para a visualização de todo o processo; apresentar uma possibilidade de sistematização dos trabalhos das crianças; e apresentar síntese escrita para ser apresentada oralmente para o grupo, relatando o percurso vivenciado, as angústias e as conquistas.

Para este último encontro, foi solicitado aos professores que, no lugar do ponto de observação utilizado nos encontros semanais, produzissem um texto de avaliação, uma síntese com o que foi mais significativo durante o processo de formação. Essa escolha foi feita com o objetivo de resgatar, na memória, o que mais afetou o professor durante o curso, o que provocou as mudanças, pois a “escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de assim voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (FREIRE, 1996b, p.

41). Segundo a mesma autora, o registro escrito amplia a memória e possibilita historiar o processo em seus momentos e movimentos.

Esse encontro foi um momento muito emocionante, principalmente durante a leitura das sínteses, quando os participantes puderam falar do “eu”; reportar-se aos sentimentos, às lembranças das dificuldades, mudanças e superações, ao mesmo tempo em que puderam expressar um sentimento de despedida de um grupo que criou vínculos de amizade durante os dez encontros em três meses de convivência.

Mas também havia a alegria de terem desenvolvido um novo olhar para o desenho das crianças e para os seus próprios desenhos. Disseram, ao final, que nunca mais olhariam para uma árvore da mesma forma que olhavam antes, pois o trabalho foi tão intenso com a temática que aprenderam apreciar as árvores em suas diferenças, ou seja, aguçaram a percepção visual. Em suas produções, viram a possibilidade de desenvolver a poética pessoal!

Na próxima seção, realizaremos as análises dos materiais que foram coletados durante todo o curso, e descritos acima. Os dados foram organizados em agrupamentos por núcleos temáticos.

Capítulo 3

Analisando Movimentos Rumo à Autoria

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

(Guimarães Rosa, 2021, *Grande Sertão Veredas*).

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as análises dos dados coletados durante o curso de formação continuada sobre o desenho infantil, realizado em 2013, por professores do Sistema Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista, com o seguinte título: “Desenho infantil: articulando teoria e prática”; curso este ministrado pela pesquisadora, conforme descrição feita na seção anterior. Das professoras que participaram desse curso, apenas duas pertenciam a creches conveniadas; as demais eram professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino, com tempo de serviço variando entre 4 e 24 anos, com idades na faixa de 34 a 67 anos. Das 19 participantes do curso de desenho, quatro professoras trabalhavam no ensino fundamental e as demais na educação infantil. Com as análises, pretendemos pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e a constituição do sujeito autor.

A apresentação da análise será por núcleos temáticos, para organizar os dados por conteúdos que se relacionam e constituem cada tema. A escolha dos temas para nomear cada núcleo objetivou a representação do movimento que ocorre no processo de desenvolvimento humano, que se inicia com a apropriação do conhecimento acumulado historicamente, em processo contínuo de humanização, por meio da atividade da criança e das relações sociais de que participa. Tais núcleos temáticos estão expostos na seguinte ordem: apropriação do conhecimento, constituição do sujeito autor e transformações do educador por meio da atividade e a ação do outro.

As análises recaem sobre os dados obtidos a partir dos registros feitos durante a realização do curso de desenho, como avaliações diárias, síntese final do curso e produções, em desenho, das 19 professoras que participaram da pesquisa. Para a preservação de sua identidade, serão utilizados a letra “P” e um número de 1 a 19 para representá-las.

As avaliações diárias e a síntese do curso trazidas para análise visavam a avaliar a aprendizagem de cada participante. Os dados retirados de tais materiais foram registrados em quadros e cada quadro contém as avaliações diárias e alguns fragmentos retirados da síntese do curso, por professora.

3.1 Núcleo temático: apropriação do conhecimento

Inicialmente, para falarmos sobre a nomenclatura “Apropriação do conhecimento” e seu conteúdo, lembramos que a teoria que respalda nossas investigações é a teoria histórico-cultural, que concebe o homem como um ser histórico e social. Seu psiquismo, sua personalidade e sua

formação humana estão condicionados às relações sociais a partir do acesso cultural e da atividade do sujeito.

Com essa compreensão, consideramos que a experiência social, fonte do desenvolvimento psíquico da criança e do adulto, e a presença do outro — o parceiro mais desenvolvido como mediador — oferecem as condições materiais que ajudarão na formação das bases para o desenvolvimento das qualidades psíquicas de cada sujeito histórico.

Esse processo de internalização das conquistas humanas, do que foi produzido historicamente, torna-se possível pela apropriação que o sujeito faz do conteúdo cultural historicamente acumulado, desde a aprendizagem da linguagem oral até o domínio da linguagem escrita; da linguagem visual, dos instrumentos utilizados no cotidiano, das brincadeiras, das regras sociais com as quais a criança se humaniza. O adulto, como mediador, será fonte de desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe as condições requeridas para que ela se aproprie do que foi produzido pela humanidade no decorrer da história e, desta forma, vá se humanizando.

A partir desse entendimento, iniciamos as análises. As observações serão embasadas nos aportes teóricos trazidos nos capítulos anteriores, visando à percepção do processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e a reflexão sobre algumas práticas que, acreditamos, possam contribuir para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- Novos desafios;
- Mudança é movimento;
- Compreensão do desenho como linguagem;

- Percepção da necessidade de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para a articulação teoria e prática;
- Tomada de consciência sobre a realidade educacional;
- O que dizem as imagens sobre a apropriação do conhecimento?.

Novos desafios

Para que ocorra a apropriação do conhecimento rumo ao processo criador, é preciso que seja gerada uma necessidade, como enfrentar novos desafios, vencer alguma dificuldade, etc.

Como afirmamos nos capítulos anteriores, o fator importante para impulsionar esse processo é sempre a necessidade do homem de adaptar-se ao meio que o cerca, pois se a vida ao seu redor não apresentar desafios, não haverá base para a criação. A pessoa completamente adaptada não tem desejos, nenhum anseio e nada para criar, ou seja, a necessidade gera a criação. “Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Dessa forma, para que se inicie o processo de criação, é preciso que concepções sejam revistas, que discursos como “a educação sempre foi assim...”, “eu sempre trabalhei dessa forma...”, “os pais estão acostumados com esse trabalho” sejam mudados. Eles indicam a presença de uma visão determinista e adaptada do educador ao seu meio, que nada criará e, por consequência, limitará o seu próprio processo de desenvolvimento e o de seus alunos. Portanto, o que leva os educadores a buscar uma formação, os

estudos, a apropriação de novos conhecimentos é uma inadaptação ou uma inquietação em relação a sua prática educacional: o desejo por mudanças.

Isso pode ser percebido nas falas abaixo. Algumas educadoras que procuraram o curso de formação continuada sobre o desenho permaneceram nele por perceberem em si alguma necessidade.

P3: Iniciei o curso com bastante curiosidade, mas com receio, pois o desenho para mim sempre foi uma dificuldade, mesmo como cópia. Cheguei à metade. Porque consegui entender o sistema de representação e a importância do professor, mas ainda preciso aprender mais e estou muito curiosa.

P7: Depois do primeiro encontro, confesso que fiquei curiosa por ser um tema que já havia trabalhado muito durante a faculdade de pedagogia. Desenho infantil foi tema do meu TCC.

P14: Novidade. Porque tudo o que é novo, diferente, desperta curiosidade, interesse e crescimento pessoal.

P18: Instigante. Porque aguçou ainda mais a curiosidade sobre o tema desenho infantil.

O que gerou a necessidade na professora P3, conforme a sua fala foi a curiosidade e também uma dificuldade em lidar com o desenho. Isso a fez buscar o caminho da formação para superar essa dificuldade. A professora P7, por sua vez, já se interessava sobre o assunto; tanto é que havia feito um TCC sobre o desenho em sua graduação, demonstrando, agora, interesse em ampliar seu conhecimento. Sua motivação foi, então, o desejo de obter novas aprendizagens a partir do estudo que já havia iniciado, de dar continuidade a ele, o que nos permite afirmar que a apropriação de um conhecimento acaba gerando outras necessidades. Isso

também se reflete na segunda fala de P3 que, a partir de um conteúdo trabalhado no curso, no qual foi visto o desenho como linguagem e sistema de representação, sentiu a necessidade de aprender mais, pois foi gerada uma nova necessidade: a de ampliar seu conhecimento sobre o assunto do qual acabara de se apropriar.

Para P14 e P18, surgiu a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido. Percebemos, na fala da P14, que existe uma percepção de que o novo conhecimento promove o desenvolvimento humano, pois procurou o curso com o objetivo de provocar uma mudança em si própria.

O educador que tem acesso a novos conhecimentos, deles se apropria, obtendo condições para a formação de novas operações mentais e novas capacidades psíquicas, que promoverão o seu desenvolvimento. Para a psicologia histórico-cultural, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, novas funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a imaginação etc.

O fato de que o novo conhecimento gera novas necessidades e desejo de aprender mais pode ser observado nas reflexões dos professores abaixo:

P8: Conhecimento. Porque para fazer uma avaliação adequada é preciso conhecer, saber observar para ampliar o que já se sabe.

P13: [...] pude observar a necessidade que tenho de obter mais conhecimento teórico, como venho procurando fazer para melhoria da prática de desenvolver e ampliar o conhecimento infantil.

Tanto na fala da professora P8 como na fala da professora P13, observamos que, ao se apropriarem do conteúdo da aula, conscientizaram-se de que precisariam ampliar o conhecimento para melhorar a prática pedagógica. A apropriação de um conhecimento gerou a necessidade de outros conhecimentos.

Lembramos que o desenvolvimento psíquico ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente, sendo imprescindível que haja aprendizagem. Mas, para que cada pessoa adquira as capacidades já alcançadas pela humanidade, o simples contato externo com os fenômenos físicos e sociais a seu redor não será suficiente. Tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

Desta forma, para que ocorra o desenvolvimento das crianças e do educador, é preciso que, além da necessidade, eles tenham acesso ao conhecimento e condições para dele se apropriarem; caso contrário, não encontrarão o objeto que possa satisfazer essa necessidade, e o motivo para agir não acontece.

Mudança é movimento

Levando em consideração que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de apropriação, desde que a criança nasce e no decorrer de sua vida, — se as condições forem favoráveis — ela se apropriará do que foi produzido historicamente pela humanidade e se desenvolverá, num movimento constante de apropriação e objetivação. Essa relação entre apropriação e objetivação na atividade social possibilita

o desenvolvimento histórico, ou seja, o movimento da história (DUARTE, 2006).

Podemos perceber esse movimento, por meio das falas das professoras abaixo:

P1: [O mais significativo para mim foi] A possibilidade de desconstruir. Porque é muito difícil mudar o que já está enraizado como uma questão cultural. Ao desconstruir, mudamos a história e nasce uma nova cultura.

P8: É tão estranho quando iniciamos algo novo e temos que sair da zona de conforto. Sempre surge a pergunta: Como será? E quando chega o momento, às vezes nada do que pensamos está ali, muitas vezes mais fácil; outras, nem tanto.

P14: [Imaginando a construção de uma casa]. Acredito que cheguei à metade porque sempre há algo novo a aprender.

P17: [Hoje levo comigo] A ampliação do meu conhecimento, porque percebo que vou me apropriando cada vez mais da prática junto com a teoria.

P11: [Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas...]. Acredito que a aprendizagem dos conteúdos se inicia como um casulo (a observação, o medo do novo) e no decorrer a borboleta surge, aprende-se, fica o conhecimento, aguça a curiosidade e uma vontade de enriquecer o currículo.

Esse processo de mudança, tanto pessoal como da realidade que cerca o professor, não é fácil, pois demanda esforço, trabalho, determinação e o abandono de concepções e práticas cristalizadas no decorrer de sua história. Isso pode ser percebido na fala de P1, que demonstra uma angústia de ter de abandonar o que já conhece, mas tem a

consciência da necessidade da mudança de suas concepções para que possa se apropriar do novo. Também na fala de P8, percebemos a dificuldade de abandonar o já conhecido, sair do comodismo para buscar o novo, o que gera expectativas e fantasias diante do desconhecido.

A fala de P14 demonstra o processo contínuo de apropriação e a constante necessidade de novas aprendizagens. Isso, em relação ao exercício da profissão, favorecerá a articulação entre a teoria e a prática, expressa na fala de P17.

A apropriação como processo e movimento, pode ser percebida também na fala de P11 que, no início, sente medo diante do novo; porém, com a apropriação do conhecimento, surgem novas necessidades e o desejo por mudanças, reproduzindo o processo que promove o desenvolvimento cultural e move a nossa história.

Esse movimento é muito bem representado por P4 que, por meio de uma poesia, construiu sua síntese ao final do curso, demonstrando uma tomada de consciência sobre o processo constante de apropriação e mudança. Também demonstra, em sua produção, seu desenvolvimento como sujeito autor, que constrói sua poética pessoal na escrita.

(P.4) “ÁRVORES ”

Vida pulsante...

Raízes fixas, confiantes

Galhos organizados, objetivos seguros

Folhas verdes, esvoaçantes

Flores e frutos coloridos.

Tudo sempre igual,
Infância retratada no adulto,
Estereótipos guardados na alma,
De repente a desconstrução...O desafio...

O que fazer? Como fazer?
Leitura, estudo, observação, exploração
Suportes, riscadores e intervenções diversificadas.
Teoria e prática coexistindo.
Novo olhar...Reconstrução...

Raízes fixas, confiantes
Galhos organizados, objetivos seguros
Folhas esvoaçantes, livres a descobrir
Flores e frutos coloridos, vibrantes.

Vida pulsante..."

A mudança de uma prática poderá ser visualizada se ocorrer a apropriação do conhecimento; daí a necessidade constante da formação do professor em seu ambiente de trabalho e em outros locais, por meio de estudos, pesquisas, cursos; uma formação concebida como processo constante, como movimento que depende da não adaptação passiva ao meio.

Porém, a apropriação do conhecimento, por si só, não fará com que ocorra a mudança da prática do professor. O principal é o que chegam a ser para o homem esses conhecimentos e pensamentos que lhe comunicamos; estes podem não chegar a ser atributo do próprio homem se não fizerem sentido para ele. Para que o conteúdo percebido seja consciente, é necessário que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural

de um fim imediato da ação e, assim, entre na relação correspondente com o motivo de tal atividade (LEONTIEV, 1978).

A ação é um processo orientado a um fim, que é impulsionado, não por sua própria finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realizada por tal ação. Por exemplo, uma pessoa se dirige para uma biblioteca. Ela executa uma ação que tem um fim: chegar à biblioteca; porém, esse fim não é o que realmente impulsiona essa ação, mas a necessidade de consultar alguns livros. Essa necessidade se tornou o motivo que a impulsionou a se propor a um fim e cumprir a ação correspondente. Contudo, o mesmo motivo poderia ter uma ação diferente: a pessoa poderia ir para a casa de um amigo emprestar os livros de que precisa. A forma de reter um conteúdo como objeto de sua própria consciência consiste em atuar em relação a esse conteúdo (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, “o alargamento do domínio da consciência sobre as ações faz-se exatamente mediante o estabelecimento de relações entre os significados e os sentidos” (MARTINS, 2011b, p. 73).

O significado é a generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, isso tudo são sistemas de significados, pelos quais cada homem assimila a experiência generalizada e refletida pela humanidade. Assim, o significado é o reflexo da realidade e, independente das relações individuais que cada homem tem com essa realidade, ele encontra um sistema de significados já preparado e vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento portador de significados. Mas a forma como a pessoa vai dominando um significado, e até que ponto domina ou chega a ser parte de sua personalidade, depende do sentido que tem para ela esse significado (LEONTIEV, 1978).

Conforme Leontiev (1978), a consciência como relação com o mundo se revela, no campo psicológico, como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que estes adquirem para o homem. Assim, aquilo de que se toma consciência em determinado momento, a reflexão sobre o como se faz, e que sentido tem essa tomada de consciência, é determinado pelo motivo da atividade na qual está incluída a ação do sujeito. Por isso, o problema do sentido é sempre o problema do motivo.

Portanto, o que caracteriza o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa (LEONTIEV, 1978). Isso nos permite afirmar que o professor só mudará sua prática se o conhecimento adquirido fizer sentido para ele.

Nas falas dos professores, abaixo, podemos observar esse fato:

P2: Com a aula de análise dos desenhos das crianças, aprendi bastante, de como agir, intervir para a criança evoluir, progredir; que os progressos irão aparecer com o dia a dia e nós, como professores, temos que oferecer a base para que isso aconteça com as crianças.

P3: [Em que momento a minha árvore floresceu?] Floresceu quando aprendi a analisar as garatujas dos meus alunos e consegui desenhar uma árvore com movimento. Minha árvore não morreu, continua crescendo cada vez mais. Saber o que eu sei fazer me incentiva a trabalhar mais no desenvolvimento dos alunos.

P19: Porque aprendi o que é, de fato, a pintura a dedo e quero realizar com meus alunos com muito mais frequência.

É possível perceber que a apropriação do conhecimento teve um sentido transformador para as professoras em relação à prática com o desenho e pintura a dedo. Isso as conduziu para uma prática pedagógica intencionalmente voltada ao ensino do desenho como linguagem. As falas de P2, P3 e P19 demonstram também que houve um despertar da consciência sobre o seu papel no desenvolvimento da criança. De fato, para que os desenhos das crianças avancem, será necessário que se realizem intervenções apropriadas.

Esse trabalho intencional com a linguagem do desenho favorecerá o desenvolvimento gradativo do pensamento teórico na criança. O pensamento teórico é a forma mais desenvolvida de pensamento da humanidade, e com ele está uma função psíquica complexa: a imaginação, que se expressa na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade, conduzindo à transformação criativa da realidade (MARTINS, 2011a). Assim, a imaginação tem papel essencial no desenvolvimento da criança, pois: “Por essa via, otimiza sua capacidade para proposição e resolução de problemas e, conseqüentemente, para a transformação criativa da realidade” (MARTINS, 2011a, p. 50).

Nessa compreensão, a apropriação do conhecimento sobre o desenho favorecerá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial a imaginação, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento teórico e da atividade criadora.

Com a apropriação do conhecimento e com a atividade de desenho proposta à P3 (fazer um desenho de árvore com linhas em movimento), pudemos observar que houve alteração em seu grau de confiança. Ela se viu capaz de desenhar e de utilizar o movimento para produzir um desenho diferente do que estava acostumada, ou seja, algo novo foi criado e, ao perceber que a mudança foi possível com o seu próprio desenho, a

professora sentiu-se motivada e capaz de mudar a sua prática em função do desenvolvimento de seus alunos.

Com isso, afirmamos que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade das experiências da pessoa e, no ensino do desenho, fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança e do adulto para que se formem as bases para sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2009).

Com a fala de P19, é possível constatar que a falta de conhecimento ou um conhecimento deturpado podem levar a práticas não eficientes ou a negligenciar certos conteúdos. Durante o curso de desenho, na atividade de pintura a dedo, todas as professoras relataram que trabalhavam com a pintura a dedo da forma como a concebiam, ou seja, como se a técnica consistisse em desenhar apenas com o dedo indicador, sem sujar os demais dedos ou as mãos. Não sabiam que a técnica de pintura a dedo requer o espalhamento da tinta com as mãos inteiras, não apenas com um dos dedos. Desconheciam também o uso de diversos instrumentos, como riscadores e outros materiais, que podem ser utilizados durante a produção artística. Dessa forma, na fala de P19, observamos que ela se apropriou do conhecimento sobre a pintura a dedo, superando a concepção anterior.

Compreensão do desenho como linguagem

Durante o curso realizado com as professoras, foi trabalhada a concepção de desenho como linguagem, que possibilita a expressão de ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, etc. Lembrando Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor, atribuindo-lhe significados, além de

expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores possuem papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Portanto, será preciso que, na escola, o desenho seja trabalhado e compreendido como linguagem, uma vez que a apropriação de um conhecimento, como foi dito acima, pode levar a mudanças e ao processo criador.

Ter a concepção de desenho como linguagem é condição fundamental para o desenvolvimento do desenho da criança e para a mudança nas práticas pedagógicas; do contrário, corre-se o risco de as práticas resultarem em atividades mecânicas, como cópias de desenhos prontos, pinturas em desenhos estereotipados, que não contribuem para o desenvolvimento do desenho e da criança.

Portanto, as mudanças nas práticas educacionais, em relação ao desenho, só serão possíveis a partir da compreensão do desenho como linguagem, que possibilita a expressão, e com a apropriação dos conhecimentos específicos dessa área, por parte do professor. Isso tudo possibilitará ao professor o exercício de uma prática mais consciente, envolvendo escolhas intencionais dos conteúdos a que a criança deve ter acesso e melhores formas de trabalho, visando à apropriação de conhecimentos, à compreensão e à formação de sentidos, à capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas do desenho.

Foi pensando nesse aspecto que as intervenções ocorridas durante o curso de desenho foram planejadas. Isso possibilitou o acesso aos conhecimentos que levaram à compreensão do desenho como linguagem

e ao conteúdo específico do desenho para que pudessem fazer uso dessa linguagem e expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos e seus sonhos.

Constatamos que a apreciação de várias obras de arte, articulada com o conteúdo da aula sobre o desenho como forma de expressão, favoreceu a mudança de concepção, do olhar e das produções em desenho. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

P8: [. Relaciono a aula de hoje a ...] Imagem de árvore. Porque podemos através das representações de árvores, demonstrar sentimentos, objetos, pessoas e seus significados.

P14: [. Relaciono a aula de hoje...] A pintura da árvore com um livro aberto. Porque tudo é descoberta e hoje consegui viajar em todas as obras e conhecer as histórias de cada uma delas, além de representar no meu desenho os meus sentimentos.

Na fala de P8 percebemos que, com a apropriação do conteúdo da aula, houve uma mudança de concepção em relação ao desenho porque, no início, ela não via o desenho como forma de representação. Porém, com sua participação no curso de formação, pôde viver a experiência de que, com o desenho de uma árvore, poderia expressar seus sentimentos. Por meio do curso pôde, ainda, observar as obras de diversos artistas e constatar que essas obras eram representações do pensamento, sonhos ou sentimentos dos artistas, e não a realidade. A partir de tais reflexões e da compreensão do conteúdo apresentado, P8 mudou sua concepção e começou a ver a linguagem do desenho como uma possibilidade de representação de seus sentimentos e pensamentos.

Por meio de obras de diversos artistas, podemos constatar que, embora o material para desencadear o processo criador seja retirado da

realidade, as produções são representações, e não a realidade. A relação entre imaginação e realidade baseia-se no fato de que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Por isso, é preciso, no processo de criação, ampliar o repertório da criança e do adulto, enriquecer suas experiências, justificando a importância da presença de diversos trabalhos artísticos, estilos e técnicas diferentes nas aulas para que as pessoas possam ter o material para a atividade criadora. Neste caso, importam a riqueza e a diversidade da experiência anterior de uma pessoa para que tenha mais recursos para a imaginação.

Essa questão é representada por meio da fala de P14, que enriqueceu seu repertório a partir do momento em que teve acesso a diversas obras de arte, por meio de imagens, e sobre a história contida em cada uma delas, conhecendo um pouco dos autores, seus estilos, técnicas, significados.

Lembramos que a linguagem visual pode ser apresentada por meio de um sensível olhar pensante, instigando a criança para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas; nutrindo esteticamente o olhar com muitas imagens diferentes, possibilitando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhando diferentes modos de resolver questões estéticas e entrando em contato com os conceitos e a história da produção artística (MARTINS *et al.*, 2010).

A partir do conhecimento sobre os elementos das artes visuais e ampliação de repertório, é possível ativar a imaginação e a atividade criadora para promover mudanças no desenho. Este passará, então, a ser compreendido e utilizado como linguagem.

Com essa compreensão, foi possível a tomada de consciência por parte de alguns professores sobre a importância de trabalhar o desenho como linguagem, com as crianças, desde pequenas, para possibilitar-lhes a expressão por meio dele e, nesse processo, desenvolverem sua poética pessoal. Isso é demonstrado na fala de P8:

P8: Mesmo que sejam muito pequenos ainda, mas é preciso o prazer em poder expressar o que se sente através do desenho, imaginar, criar, representar e poder até ao longo da vida, representar a poética pessoal.

A concepção do desenho como linguagem, como forma de representação, e não a realidade ou cópia dela, despertou em algumas professoras um sentimento de liberdade de expressão, de liberdade do uso da imaginação para a criação; enfim, abriu para elas, outras possibilidades. Esse sentimento é observado na fala de P11.

P11: [. Relaciono a aula de hoje]. Ao voo de um pássaro, pela liberdade da criação, imaginação, o estado da pessoa, o meu sentimento, dias tristes outros alegres, a serenidade do ser, o possível.

Percepção sobre a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para articulação teoria e prática.

Para desenvolver um trabalho significativo com a linguagem do desenho, além do conhecimento específico sobre os elementos que compõem as artes visuais, existe a necessidade de saber sobre o

desenvolvimento infantil e também, sobre o desenvolvimento do desenho na criança. Tais conhecimentos trarão, para os professores, contribuições efetivas para a escolha de conteúdos e para o planejamento de práticas pedagógicas coerentes com a realidade de cada grupo escolar e de cada criança.

A importância da apropriação desse conhecimento — para que ocorra uma prática mais segura, consciente e eficaz do professor e para a promoção do desenvolvimento do grafismo infantil e da criança — pode ser observada nas falas abaixo:

P10: [...] para avaliarmos um aluno nas artes visuais, devemos verificar as suas conquistas nas etapas do processo, porque o professor irá repensar suas ações ou intervenções.

P13: Compreendo a importância de conhecer o desenvolvimento humano para entender o desenvolvimento infantil e como a teoria de Vygotski vem auxiliar para que, através da brincadeira, a relação da criança com o mundo aconteça, iniciando assim a apropriação da cultura [...]

P15: É preciso identificar a fase em que a criança está (avaliação iniciante) para depois fazer o encaminhamento de ações para que ela avance, oferecendo novos desafios e aprendendo com os outros [...]

P16: Saber as fases do desenho claramente e relacionar essas fases ao desenvolvimento de cada criança é muito importante, pois, através desses registros, posso contribuir para o crescimento cognitivo, afetivo, motor e social do meu aluno.

Todas as falas das professoras acima citadas destacam a importância desse conhecimento para pensar em intervenções mais apropriadas, na promoção do desenvolvimento infantil. A professora P16 levanta a

discussão sobre a importância de conhecer o desenvolvimento do desenho para relacioná-lo com cada período do desenvolvimento infantil. Esse fator é essencial porque, para cada momento do grafismo infantil, existem intervenções apropriadas que contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento do desenho e da criança.

Por meio das falas acima, também observamos uma preocupação das professoras em atuarem em um momento que seja mais adequado para a promoção do desenvolvimento da criança, quando relatam a necessidade de saber em que momento a criança está, por meio de uma avaliação iniciante (P15), ou da verificação de suas conquistas (P10).

Isso tudo tem a ver com o conceito já visto nas seções anteriores sobre o nível de desenvolvimento real da criança, que se refere ao que a criança já sabe e domina sozinha. Porém, o momento de atuação mais eficaz é na zona de desenvolvimento próximo, no que está em vias de se desenvolver, mas que ainda depende de outra pessoa, um adulto ou criança mais experiente, que lhe dê instruções ou assistência durante o processo (VIGOTSKII, 1988).

Assim, reafirmamos que a zona de desenvolvimento próximo é o caminho que o indivíduo deverá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento (VIGOTSKII, 1988). Pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser planejado, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, direcionando-o para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, em busca de novas conquistas (MELLO, 2005)

A fala de P13 demonstra a necessidade de apropriação de uma teoria sobre o desenvolvimento humano para embasar a compreensão de desenvolvimento infantil e as práticas educacionais. Neste sentido,

defendemos os pressupostos da teoria histórico-cultural como uma concepção que traz contribuições para a compreensão sobre o desenvolvimento humano e para embasar as práticas educacionais, pois preconiza a emancipação do homem por meio de seu pleno desenvolvimento, pela educação e pelo trabalho pedagógico dos professores, possibilitando a todos o direito de apropriação da produção histórica.

Por esse motivo, adotamos essa perspectiva teórica em nosso curso; porém, percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado da teoria histórico-cultural pelos professores para que não se torne um simples modismo, fruto de estudos superficiais que costumam levar a uma prática sem fundamentação. É necessário que o professor se aproprie do conhecimento teórico e tenha condições de assumi-lo, tanto no discurso como na prática. Nesse sentido, Mello (2006) afirma que a visão reducionista da teoria faz com que muitos profissionais desistam dela sem mesmo conhecê-la. Deslocados do conjunto da obra não podem orientar procedimentos que concretizem a teoria sob a forma de prática. Sem dar conta da teoria na sua complexidade esses fragmentos viram apenas discurso, mas que o senso comum costuma chamar de teoria e, costuma-se dizer que a teoria, na prática, não dá certo. “Desse ponto de vista, abandona-se a teoria antes de conhecê-la, acreditando-se, com essa visão reducionista, que Vigotski seja mais um teórico sem proveito para a educação” (MELLO, 2006, p. 193).

A apropriação do conhecimento teórico é um elemento fundamental para levar os educadores à elaboração de um planejamento mais eficiente e adequado à realidade de seu grupo, visando ao desenvolvimento das crianças. Uma possibilidade para que isso aconteça de fato é a participação dos professores em cursos de formação continuada,

visto que eles ainda enfrentam dificuldades ao relacionar a teoria com a ação pedagógica; não possuem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e nem conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

A importância da pesquisa e da articulação entre teoria e prática pode ser observada nas falas das professoras abaixo:

P19: Destaco a importância da teoria para minha prática, porque preciso ter bem claro o que quero, porque quero e como quero alcançar meu objetivo.

P16: [...] ficou claro mais uma vez que a nossa prática deverá ser fundamentada e orientada por pesquisa diária.

De acordo com Mello (2014), é imprescindível a continuidade de formação do educador para que os problemas surgidos nas práticas diárias possam ser resolvidos por ele, com o apoio teórico; e que ele seja capaz de fazer os encaminhamentos necessários à aprendizagem de seus alunos.

O professor que se apropria do conhecimento teórico tem melhores condições de promover mudanças e oferecer aos seus alunos uma educação mais adequada e eficiente, uma prática de fato articulada à teoria.

Tomada de consciência sobre a realidade educacional

Neste item, observamos, nas falas das professoras, que a apropriação do conhecimento favorece a tomada de consciência do professor sobre a realidade que o cerca, ampliando sua compreensão e visão de mundo, reconhecendo-se como parte dele.

Essa tomada de consciência foi observada nas falas abaixo:

P5: Minha árvore floresceu, observando o quanto a educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança, e murchoou no momento em que percebi que o trabalho com o desenho se perde no Ensino Fundamental.

P16: [...] foi importante rever a história do ensino da arte nas escolas. Nessa etapa, verifiquei que aconteceram algumas mudanças relevantes, porém ainda há alguns resquícios desse passado em nosso cotidiano.

Com a fala de P16, observamos a tomada de consciência sobre as práticas existentes na realidade escolar como resquícios de práticas do passado, que resultaram de reflexão feita a partir da apropriação do conhecimento sobre a história do ensino da arte no Brasil, um dos tópicos do curso oferecido às professoras.

Nesse sentido, recorremos a Martins (2011b), destacando que, no desenvolvimento da personalidade, no estágio da autoconsciência, o reflexo psíquico já não pode ser orientador de apenas algumas ações do sujeito, mas necessita refletir seu sistema de motivos, incluindo-se como pessoa ativa na construção da vida social. Pressupõe o conhecimento sobre si posto diante das condições objetivas de existência, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. “Identifica-se com o processo do ir além de si mesmo, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que ela é reconhecida em si” (MARTINS, 2011b, p. 120).

A partir da fala de P5, observamos que houve uma reflexão e tomada de consciência da professora após saber sobre o papel dos

educadores e a importância da educação infantil para a promoção do desenvolvimento da criança. A partir disso, entristeceu-se, pois percebeu que, por falta de conhecimento e pela priorização de outras áreas do conhecimento, o desenho deixa de ser desenvolvido no ensino fundamental.

Outro fator preocupante, que ocorre por falta de conhecimento da parte de alguns professores e gestores, é a invasão de práticas próprias do ensino fundamental na educação infantil. Sobre essa questão — tendo em vista que em condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem diversas capacidades intelectuais, artísticas e práticas — ressaltamos que não se pode almejar o desenvolvimento do psiquismo da criança com a abreviação da infância. Em cada momento há uma forma específica de relação do sujeito com o mundo, ou seja, há uma atividade guia, que é a forma pela qual a criança aprende naquele determinado momento, e não de outra (MELLO, 2006).

O que dizem as Imagens sobre a apropriação do conhecimento?

Para que ocorram mudanças nos sujeitos quanto às suas produções em desenho, faz-se necessária a apropriação do conhecimento sobre os elementos das artes visuais, como as cores, formas, linhas, suportes, riscadores, etc., e sobre a atividade deles com tais elementos. A apropriação do conhecimento só ocorre por meio da atividade. Conhecer os elementos do desenho e suas possibilidades implica, então, para os sujeitos, entrar em atividade de desenho com os respectivos materiais que o possibilitam.

O desenho como linguagem possui uma natureza particular e específica em sua forma de transmitir uma ideia, uma imagem, um signo,

por meio de suportes diversos, que são os elementos sobre os quais se fazem os desenhos, como papéis de todos os tipos, o chão, o muro, a madeira, o corpo etc.; instrumentos ou riscadores, que são os meios com os quais desenhamos: giz de cera, lápis, carvão, pincel, canetas, palitos, dedos e pontas de variados tipos; e também a linha, elemento essencial para compor um desenho, em suas diferentes formas: precisa, uniforme, ágil, densa, redonda, reta, fina, grossa, favorecendo muitas possibilidades expressivas (DERDYK, 1994).

Após o contato com diversas imagens de produções artísticas, com os elementos das artes visuais, materiais diversos para alimentar a imaginação — principalmente, a partir da mudança de concepção sobre o desenho, entendendo-o como uma forma de representação, como linguagem — as professoras que fizeram o curso puderam ampliar o seu repertório e com isso realizar transformações em seus desenhos.

Esse fato pode ser observado na produção mostrada abaixo, de P4, (Figura 47), em que foi solicitada à professora a criação de um desenho de árvore que a representasse. A professora fez uma “árvore eu”, utilizando papel sulfite e carvão, expressando seus sentimentos e o seu jeito de ser; demonstrando a compreensão do desenho como linguagem e forma de expressão, recorrendo à imaginação, materializando uma ideia na forma de um desenho. Em sua produção observamos também que “entre o objeto da realidade e a nossa concepção deste objeto há um longo caminho interno, um processo cognitivo, afetivo, social que se expressa através da representação” (MARTINS, 1996b, p. 26).

Figura 47 - Árvore eu (P4)

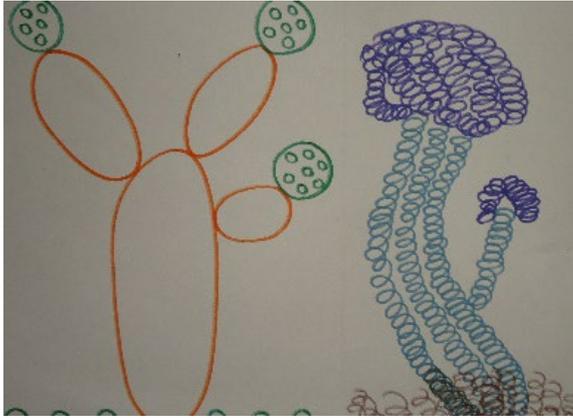


Fonte: Da autora.

Isso foi possível porque, além de ter a concepção de desenho como uma forma de expressão, a professora se apropriou dos conteúdos específicos, como: linhas diversas, movimentos, formas, cores, suportes e riscadores diferentes, obtendo materiais para sua atividade criadora.

Nas atividades representadas pelas figuras abaixo foi solicitada às professoras a utilização de alguns elementos das artes visuais, como formas, linhas e suportes diferentes para a realização de desenhos de árvores. A professora P9 realizou o seu desenho, com formas e linhas traçadas em movimentos circulares, utilizando como meio as canetinhas coloridas (Figura 48). A professora P18 utilizou em sua produção de árvore um suporte diferente, a lixa de madeira e giz de cera (Figura 49).

Figura 48 - Formas e linhas (P9)



Fonte: Da autora.

Figura 49 - Desenho de árvore sobre lixa (P18)



Fonte: Da autora.

Assim, observamos nas produções acima, de P9 (Figura 48) e P18 (Figura 49), experimentações por meio do desenho, dos elementos das artes, que são relevantes para a apropriação das possibilidades de criação. Enfim, as produções observadas demonstram que a apropriação do conhecimento é condição para desencadear o processo criador e a constituição do sujeito autor.

3.2 Núcleo temático: a constituição do sujeito autor

O desenvolvimento do ser humano dependerá da riqueza de seu mundo cultural e das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que se dão na relação com outros sujeitos sociais com os quais convive.

Essa compreensão permite-nos afirmar que trabalhar com o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, principalmente a imaginação. Tal compreensão favorecerá a atuação do sujeito ativo, autor de suas produções, com condições de desenvolver sua poética pessoal.

A ênfase sobre o desenvolvimento da imaginação e sua relação com o processo criador constituem o ponto central de nosso terceiro núcleo temático: “A constituição do sujeito autor”.

Neste núcleo, pretendemos analisar algumas questões surgidas durante o processo de formação dos professores no curso de desenho e que apresentam alguns fatores que influenciam a constituição do professor como sujeito autor: suas vivências, as concepções pedagógicas que

norteiam os processos educacionais, a apropriação do conhecimento e a imaginação.

Sobre a imaginação, é muito comum ouvirmos a seguinte afirmação: “As crianças possuem mais imaginação do que os adultos!”

Será que essa afirmação é verdadeira?

Essa opinião do senso comum está baseada no fato de que a criança dá livre vazão, por diversos motivos, a sua fantasia. Porém, na verdade, a criança não tem uma fantasia mais rica que a dos adultos. Ao contrário, “a experiência total da criança é muito inferior; portanto, pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação” (MUKHINA, 1996, p. 294).

Existem dois tipos básicos de atividade humana: a primeira é a atividade reconstituidora ou reprodutiva, que está relacionada à memória. Sua essência consiste em reproduzir meios de conduta criados e elaborados anteriormente, como a elaboração de um desenho de observação ou a escrita de algo, seguindo um determinado modelo pelo qual não se cria nada de novo. Sua base é a repetição semelhante ao que já existia (VIGOTSKI, 2009).

A segunda atividade é aquela que possibilita ao homem, pela imaginação, esboçar para si mesmo um quadro do futuro, como a vida humana em Marte ou um quadro do passado pré-histórico. Em ambos, não é possível para o sujeito restaurar marcas anteriores, pois ele não vivenciou nenhum dos dois fatos, mas poderá ter a ideia, a imagem, o seu quadro. É uma atividade que não tem como resultado a reprodução de impressões ou ações anteriores, mas a criação de novas imagens ou ações, gerando um comportamento criador (VIGOTSKI, 2009).

Essa atividade se desenvolve gradativamente, das formas mais elementares para as mais complexas, de modo que cada período da infância possui uma característica de criação dependente de outras formas de atividade e do acúmulo de experiências do sujeito (VIGOTSKI, 2009).

Uma forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade tem caráter emocional e manifesta-se de duas formas: na primeira, emoções e sentimentos encarnam-se em imagens; a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens que nos dominam num determinado instante. Qualquer sentimento tem uma expressão externa, corporal; e também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões. Por exemplo, o sentimento de medo se expressa internamente e também externamente pela palidez, tremor e alteração na respiração (VIGOTSKI, 2009).

Outro aspecto em que a imaginação influencia a emoção refere-se ao fato de que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, uma criança entra em seu quarto e ilusoriamente percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem criada pela fantasia da criança é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são verdadeiros e reais para ela. “As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Nesse processo de desenvolvimento, os elementos de que são construídos os diversos objetos sociais foram retirados da realidade pela pessoa; em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação que retornam à realidade, materializados em forma de instrumentos ou objetos. As

pessoas que criam os diversos objetos sociais, obras artísticas, instrumentos, teorias, etc., constituíram-se como sujeitos autores em suas objetivações.

Neste núcleo temático, “a constituição do sujeito autor”, as análises foram divididas da seguinte forma:

- Memórias da infância e do ensino do desenho;
- Mudanças na confiança e segurança do educador;
- Tomada de consciência sobre a sua própria prática;
- O que as imagens dizem sobre a constituição do sujeito autor?

Memórias da infância e do ensino do desenho

Para compreendermos a realidade educativa presente nas escolas atuais, o conhecimento de um pouco da história do ensino da arte e a sua articulação com o ensino de desenho recebido na infância colaboram para trazer à nossa consciência o que ocorreu conosco e que resultou em algumas marcas em nosso comportamento e em nossas práticas. Isso também faz com que nos reconheçamos como parte de um processo de construção histórica e, também, que saibamos o porquê de certas práticas e concepções presentes nas salas de aula.

No curso de formação continuada sobre o desenho, que ministramos aos sujeitos de nossa pesquisa, apresentamos algumas concepções pedagógicas que influenciaram o ensino da arte no Brasil e, por consequência, o ensino do desenho. Também procuramos resgatar as

memórias da infância desses sujeitos sobre as vivências com o desenho, articulando com a história do ensino da arte.

O conteúdo sobre o ensino do desenho na infância de cada sujeito demonstrou ser significativo, pois foi solicitado às professoras que representassem a aula com uma palavra e explicassem o motivo pelo qual tal conteúdo fora citado. O conteúdo sobre as memórias da infância e o ensino do desenho foi destacado por três professoras, P12, P13 e P17.

P12:[A palavra é...]. Passado. Porque trouxe de volta lembranças da infância.

P13:[A palavra é...]. Recordar. Porque me lembrei da infância na escola e de meus desenhos.

P17:[A palavra é...]. Lembranças. Porque voltamos ao passado.

O conteúdo sobre a história do ensino de arte no Brasil possibilitou a tomada de consciência sobre as concepções de ensino presentes em nossa infância e nos dias atuais, como também a percepção sobre a necessidade de mudança dessa realidade. Isso poderá ser observado nas falas de P10, P16 e da P1, abaixo:

P10: Ao estudarmos, pudemos saber que, na época de minha infância escolar, as aulas eram propositalmente elaboradas para futuros trabalhadores técnicos ou de fábricas de produtos em série.

P16: [...] foi importante rever a história do ensino da arte nas escolas. Nessa etapa, verifiquei que aconteceram algumas mudanças relevantes, porém ainda há alguns resquícios desse passado em nosso cotidiano.

P1: [Uma palavra para definir a aula é] Novo. Porque tudo que é novo nos apavora, porque estamos acostumados ao velho. Porém, devemos nos permitir a mudar e aceitar as mudanças, para assim mudar a forma de enxergar.

Desta forma, constatamos que a apresentação da história da arte, articulada com as vivências dos professores, favoreceu uma tomada de consciência sobre o porquê de certas práticas e o que aconteceu com elas; o porquê de desenharem de determinada forma, o porquê de seus medos e inseguranças; enfim, perceberam que foram se constituindo, no decorrer de suas histórias, pelas relações sociais, pela educação e pelas concepções que permearam as práticas educacionais.

Na fala de P16, podemos notar a tomada de consciência de que muitas realidades escolares, em se tratando do ensino de desenho, ainda apresentam resquícios do passado e, na fala de P1, observamos a consciência da possibilidade de mudança para que haja transformação da realidade, pois a história está em constante movimento.

Com a professora P10, é possível perceber a apropriação do conhecimento ao articular o seu passado ao conteúdo estudado no curso, citando as práticas do ensino técnico e o seu objetivo. Tais práticas eram embasadas na pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisavam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. Embora difunda a ideia da igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2008).

E esta concepção tradicional, lembrando Ferraz e Fusari (1993), surgiu nas escolas brasileiras, caracterizando o ensino de arte no século XIX, no qual predominava uma teoria estética relacionada à cópia de modelos. Ensinavam o desenho como cópia da realidade. O ensino do desenho tinha função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas.

Tal ensino continuou, principalmente para as classes sociais mais baixas, com ênfase em desenho geométrico, perspectiva e exercícios de composição para decoração, fazendo analogia entre ensino do desenho e trabalho. A aula de desenho era encaminhada por meio de reproduções de modelos propostos pelo professor, exercícios de repetição com o objetivo de obter a destreza manual (FERRAZ; FUSARI, 1993). “Ensinou-nos a fôrma que bloqueia o perguntar, o singular de cada identidade. Assim, aprender era engolir o saber doado pelo professor. A chama do desejo foi sendo vagarosamente e implicitamente apagada” (DAVINI, 1997, p. 10).

Tais práticas das escolas tradicionais resultaram na formação de professores inseguros na linguagem do desenho, com produções estereotipadas. Essa insegurança pode ser observada na fala de P3:

P3: Insegurança. Porque meus desenhos são cópias, terei que treinar a observação, o que não faço. Será que consigo mudar meu desenho?

Por outro lado, as práticas desprovidas de planejamento e intencionalidade, nas quais são oferecidos apenas desenhos livres, não levam os educandos a produzirem algo novo e nem ao desenvolvimento. Nessas práticas, há uma concepção espontaneísta, que acredita que os educandos aprendem sozinhos.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, defendemos uma compreensão do trabalho com o desenho que supere as concepções espontaneístas, combata os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais, defendendo a necessidade do ensino e a importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança.

Se os professores se percebem como parte da história, cabe a eles refletir sobre como pretendem dar continuidade a ela e procurar responder às seguintes questões: Sob qual concepção exerceremos a nossa prática? Que tipo de indivíduo iremos formar?

Cada um tem em suas mãos o poder de escrever a sua própria história, mas a questão é: Queremos realmente exercer tal poder? Sendo positiva a resposta, como escrever essa história? Talvez as coisas não sejam tão simples como pensamos, mas o início da mudança poderá surgir de uma dúvida, de uma inquietação do educador, do descontentamento com a sua prática ou da vontade de fazer algo diferente. Superando medos e insegurança, arrisca-se a novos voos.

É inconcebível que um educador perceba algo incoerente em sua prática e opte por se manter inerte. A mudança jamais poderá surgir na indiferença, na adaptação ou no comodismo.

Mudanças na confiança e segurança do educador

Como foi discutido no item anterior, as práticas autoritárias das escolas tradicionais geraram professores inseguros na linguagem do desenho, com produções estereotipadas, com sentimento de incapacidade. A concepção autoritária, quando nega, castra a expressão do desejo do

educando e do educador; quando promove a passividade, a homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento “faz, do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham. Educa para a morte, pois o desejo e a criação foram soterrados” (FREIRE, 1997, p. 8).

Nesse sentido, o autoritarismo é uma paixão triste que produz medo, fantasia, desesperança, amargura, baixa autoestima e incapacidade (FREIRE, 1997).

Quando isso ocorre, a apropriação do conhecimento é condição para que essa situação possa ser revertida. Quando o professor tem acesso ao conhecimento e toma consciência de sua história, descobre o que aconteceu com ele, o porquê de seu medo e insegurança. Isso será o início da mudança. Descobrirá que o sentimento de incapacidade foi gerado nas relações sociais e educacionais nas quais foi se constituindo. Desta forma, perceberá que não nasceu incapaz de desenhar ou sem o “dom”; constatará que a história está em constante movimento e que mudanças são possíveis em todas as áreas, a partir da atividade e apropriação do conhecimento.

As falas abaixo demonstram que a apropriação do conhecimento possibilita mudanças nas práticas, nos pensamentos e também na autoestima.

P1: [Levo comigo, da aula de hoje,] Que sou capaz de criar. Porque gostei muito da possibilidade de desenhar árvores de formas diferentes. Assim como pensei nas atividades de meus alunos e muitas vezes procuro pensar no que ele estava pensando ao fazer aquele desenho. E também na possibilidade de oferecer novos materiais e sugestões para ampliar o repertório imaginativo deles[...]

P2: A prática nos mostrou que somos capazes de criar, inventar e construir, passando para as nossas crianças a importância do desenhar, deixando os modelos estereotipados de lado.

P13: Neste curso, eu, como aluna, não gostei particularmente de desenhar, porque nunca achei meus desenhos bonitos, mas agora, finalizando, posso dizer que gostei das últimas árvores que fiz, principalmente com carvão.

Nas falas de P1 e P2, observamos que, ao entrarem em atividade com o conteúdo e com as práticas de desenho, conseguiram se apropriar do conhecimento. Isso provocou mudanças, pois passaram a se sentir capazes de criar e, ao mesmo tempo, capazes de mudar suas práticas em relação aos alunos, levando para eles os conteúdos aprendidos, num processo de apropriação e objetivação. Enfim, com a apropriação dos conteúdos, mudaram a si próprias e, com isso, terão melhores condições de mudarem seus alunos, porque se tornaram sujeitos autores de suas práticas.

Percebemos na fala de P13 que havia um sentimento de incapacidade em relação aos seus desenhos. Porém, com a apropriação dos conteúdos, a experimentação de materiais variados, como o carvão, giz de cera, canetas, tintas, suportes diferentes e com as diversas experiências com o ato de desenhar, ela aprendeu a desenhar com autoria e também a apreciar suas produções.

Com a fala da professora P19 (abaixo), percebemos o relato de seu processo de apropriação e a tomada de consciência de sua história, descobrindo o que a fez sentir-se incapaz de desenhar. Percebeu que a educação que recebeu foi o motivo da existência desse sentimento, mas que, ao se apropriar do conhecimento, ocorreu a mudança. Diz ela:

P19: Posso dizer que iniciei o curso como aquele príncipe que foi transformado em um sapo (Rubem Alves). Esqueci-me da minha essência criativa, própria de criança, porque me ensinaram o “Jeito certo” de se fazer, que na verdade me “enfeitiçou! Vejo o quanto isso me afetou a ponto de desistir de continuar o curso de Artes[...]

Termino o curso acreditando que é possível resgatar a “Princesa” dentro de nós, e dentro de cada uma de nossas crianças também. [...] com tudo que vimos no curso, pude repensar e acreditar que não sou um “sapo”.

Para explicar esse processo, a professora P19 utilizou a metáfora de Rubem Alves, dizendo que foi transformada em um “sapo”. Nessa história, foi a palavra dita que transformou o príncipe em um sapo, pois ele acreditou no que lhe disseram e, a partir disso, passou a se sentir e a se comportar como um sapo. Porém, quando uma pessoa, a “princesa”, o fez perceber que na realidade ele não era um sapo, demonstrando que era um sujeito capaz, o feitiço foi quebrado e ele recuperou sua essência de ser humano.

Essa metáfora é interessante para refletirmos a nossa prática, pois, muitas vezes, por meio do que dizemos às nossas crianças da educação infantil, às pessoas que nos cercam, aos nossos filhos, podemos transformá-los em “sapos”, pois se dissermos, por exemplo, que são incapazes, que não aprendem, que são feios, e assim por diante, poderão acreditar nessas palavras e o “feitiço” acontecerá. Serão o que as palavras disserem.

Lembramos que, no processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança, um elemento fundamental é a vivência, pois é “o elemento interpretado pela vivência da criança que pode

determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 2010b, p. 684).

Tomada de consciência sobre a sua própria prática.

Como discutimos anteriormente, a tomada de consciência, por meio da apropriação do conhecimento, conduz o indivíduo a mudanças. E, para que a prática educacional do professor também sofra mudanças, será primordial a tomada de consciência sobre a sua própria prática, suas ações e atitudes. Embasado em uma teoria que o leve a perceber que seu papel no processo de desenvolvimento da criança é fundamental, a partir dessa conscientização, deve buscar a apropriação de outros conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão, com condições de mudar a sua realidade e a de seus alunos.

Essa tomada de consciência, que ocorreu durante o curso de desenho, a partir da apropriação dos conteúdos que foram trabalhados, pode ser observada na fala de P1:

P1: Somos acostumados a avaliar nossos alunos, as pessoas, nossa família e nos esquecemos de olhar para nós, para nossa prática profissional e pessoal.

A sua fala demonstra que houve uma tomada de consciência sobre suas atitudes em relação à avaliação e ao seu olhar. Essa conscientização geral sobre sua realidade poderá motivá-la a mudar em diversos aspectos,

demonstrando que a apropriação do conhecimento, nesse processo, é essencial para despertar as pessoas da estagnação.

Com a fala de P4, que segue abaixo, observamos uma tomada de consciência sobre o papel do professor no desenvolvimento do desenho de suas crianças; porém, se as práticas forem vazias de conteúdo, o desenvolvimento não ocorrerá. Desta forma, P4 percebeu que sua prática não contribuiu para que seus alunos se desenvolvessem:

P4: A árvore murchou quando vi que, muitas vezes, colaborei para que as crianças desenhassem de forma estereotipada; e floriu ao saber que as novas intervenções podem mudar esses desenhos.

Na fala de P5, também observamos um sentimento de frustração por tomar consciência de que suas práticas não eram embasadas no conhecimento do qual se apropriou. E por falta desse conhecimento, sua prática era diferente da que estava sendo proposta no curso de desenho. Isso demonstra que nossas práticas são desenvolvidas de acordo a nossas concepções e nível de conhecimento. Assim, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos, mais consciente, intencional e eficiente será a nossa prática.

P15: Dei aula muito tempo no infantil e me entristeço, pois não sabia de tudo o que sei hoje. Vejo que trabalhava de outra maneira com as crianças [...]

Na fala de P12, abaixo, observamos que, com a apropriação do conhecimento e por meio de uma atividade, colocando-se no lugar da

criança para fazer o que a criança faz, o professor pode tomar consciência sobre suas atitudes em relação a ela. Assim, a professora P12, por meio dessa experiência de desenhar no lugar da criança, conseguiu perceber que realizava críticas vazias de conhecimento às produções de suas crianças.

P12: O curso de desenho infantil foi importante porque me coloquei no lugar da criança que muitas vezes critiquei, achando que seu trabalho poderia ser melhor.

As atividades desenvolvidas em grupo, que possibilitam o olhar, as críticas, as intervenções e as apreciações do outro, podem levar a uma tomada de consciência do professor sobre sua condição de parte de um grupo e de sua constituição histórica dentro de um determinado contexto, despertando um sentimento de pertencimento a um grupo que tem necessidades semelhantes e que, com a colaboração de todos, pode atingir novos patamares de desenvolvimento. Isso pode ser observado nas falas de P8 e P17 abaixo.

P8: E no primeiro dia, fazer um desenho. Não tinha nenhuma inspiração para desenhar naquele momento, mesmo assim, o fiz. Mas fiquei espantada ao ver que eu não estava sozinha, estávamos todos no mesmo degrau, não que um saiba mais que o outro ou da mesma forma, mas que pelo comodismo, desenhamos o mesmo estilo de casa, árvore e pessoas.

P17: No início do curso senti certo desconforto em ter que desenhar e mostrar aos colegas o meu desenho, mas, a cada desafio, você percebe que pode ser melhor, ao ter liberdade para criar e mostrar não o feio, mas o diferente e assim devemos fazer com os nossos alunos: encorajá-los a criar, desenhar e compartilhar com os amigos e, através das

intervenções, fazer essa criança se tornar segura e desenvolver seu potencial.

Na fala de P8 constatamos que, ao observar o desenho do grupo, percebeu que todos estavam parecidos, ou seja, percebeu que não estava só diante de uma dificuldade; todos desenharam da mesma forma estereotipada. Isso a fez refletir. Por falta de reflexão e conhecimento, é possível permanecer na mesma hipótese por muito tempo.

A fala de P17 demonstra que, apesar de toda a dificuldade e desconforto que as pessoas têm de se expor, de mostrar suas produções em desenho, de demonstrar seus conhecimentos ou a falta dele, é preciso aceitar os novos desafios para que mudanças ocorram. Lembramos que a aprendizagem se realiza nas relações sociais, pela tomada de consciência sobre as nossas hipóteses e pela necessidade de nos apropriarmos de novos conhecimentos. E P17, ao constatar isso tudo, ao ver-se nesse processo de apropriação e de desenvolvimento, e percebendo mudanças significativas em suas produções, tomou consciência da importância do grupo nesse processo, decidindo, a partir daí, fazer o mesmo com suas crianças para que elas se desenvolvam.

Desta forma, com a apropriação do conhecimento, o professor vai tomando consciência de seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento da criança, por meio do planejamento de intervenções adequadas. Essa tomada de consciência pode ser observada na fala de P11, abaixo, que se vê responsável em dar condições para a criança se desenvolver, ou seja, que vê a necessidade de intervenção para que ocorra a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

P11: Temos que dar condições de a criança ser melhor do que ela é, pois é direito dela. Ela precisa ser estimulada, orientada, ensinada a amadurecer e o professor que irá promover e intervir nesse ensino. A aprendizagem gera o conhecimento.

No decorrer do curso de desenho, foi ocorrendo uma tomada de consciência dos participantes sobre a importância da apropriação do conhecimento para o seu próprio desenvolvimento e sobre o fato de que, a partir disso, surgiriam as condições para melhorarem suas práticas e, por consequência, a promoção do desenvolvimento de suas crianças. Esse fato pode ser constatado nas falas de P11 e P6 abaixo:

P6: Além de desenvolver minhas habilidades também estão sendo desenvolvidas as dos meus alunos.

P11: Com esse curso aprimorei minha prática e, com certeza, muitas crianças se beneficiarão desse conteúdo.

O que as imagens dizem sobre a constituição do sujeito autor?

Neste item, ao analisar as imagens, pretendemos observar os elementos que influenciaram o processo criador dos participantes, o papel da imaginação e do conhecimento e a compreensão do desenho como uma forma de representação e expressão.

Lembramos que a riqueza e a diversidade da experiência anterior de uma pessoa são importantes, pois ela terá mais recursos para a imaginação, o que justifica o objetivo de ampliação da experiência dos educadores nos encaminhamentos propostos, durante o curso de desenho,

para que fossem criadas as bases para a sua atividade de criação. Toda obra da imaginação é sempre construída a partir de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009).

Por meio de duas imagens abaixo, de P19, observaremos a presença de elementos retirados da realidade do professor. Mesmo que esses elementos não tenham feito parte de sua experiência direta, por meio do conhecimento apropriado, eles a ajudaram a realizar seus desenhos.

Figura 50 - Árvore triste (P19)



Fonte: Da autora.

Figura 51 - Árvore alegre (P19)



Fonte: Da autora.

Ao ser questionada sobre a escolha dos elementos utilizados para representar uma árvore triste, P19 esclareceu que, para desenhar uma árvore que transmitisse o sentimento de tristeza, optou em fazer a representação de uma situação de seca (Figura 50), pois lhe passa um sentimento de tristeza e ideia de morte das árvores. Sobre a representação de uma árvore alegre, disse que escolheu o baobá para representar a alegria (Figura 51), porque o baobá tem uma forma engraçada e alegre.

As escolhas da professora P19 para elaborar o seu desenho, confirmam os estudos de Vigotski (2009) sobre a imaginação, pois, neles, o autor afirma que existe uma relação entre a fantasia e a realidade, entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade, que possibilita à pessoa compor um quadro real. Por exemplo, para produzir seus trabalhos, P19 nunca se deparou com um pé de baobá real e nem vivenciou a seca do nordeste ou as queimadas de perto; porém, por meio de relatos, imagens, reportagens, pesquisas sobre as plantas nativas da África e sobre as secas, e, como resultado da atividade criadora da imaginação, que não reproduz a experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência, conseguiu fazer suas obras, representando o baobá e uma situação de seca para expressar seus sentimentos.

Portanto, isso só foi possível porque ela possuía uma reserva de experiência anterior para que pudesse construir as imagens de tristeza e de alegria. Desta forma, a criação de imagens vinculadas a situações em relação às quais não tivemos experiência direta pode ser concretizada por nós graças à experiência alheia, que nos relata como é essa realidade, por meio de recursos diversos.

Assim, a imaginação será um meio de ampliação da experiência de um indivíduo que, por meio da narração do outro, poderá imaginar o que não viu ou vivenciou diretamente, o que a torna uma função muito

importante no comportamento e no desenvolvimento humano (Vigotski, 2009). “Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Na imaginação, existe também a influência do fator emocional, como podemos observar nas representações de P4 (Figura 52), contendo a representação de duas árvores: uma alegre e outra triste.

Figura 52 - Árvore alegre e árvore triste (P4)



Fonte: Da autora.

Ao perguntar para a P4 o que a motivou nas escolhas dos elementos que utilizou para compor os seus desenhos, para a representação do sentimento de alegria e tristeza, disse que pensou no elemento cor para representá-los: “Para representar a árvore alegre, escolhi as cores quentes e vibrantes; e para representar a árvore triste, as cores frias” (P4). Portanto, P4 relacionou a cor azul ao frio e à tristeza, e as cores quentes e vibrantes à

alegria, apenas com base nos estados de ânimo que as cores produzem nas pessoas, utilizando o fator emocional nas escolhas.

Para melhor esclarecer, citamos o exemplo de Vigotski: “Quando dizemos que o tom azul claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão “azul” e a impressão “frio” apenas com base nos estados de ânimo que ambos produzem em nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

A influência do fator emocional foi chamada pelos psicólogos, segundo Vigotski (2009), de lei do signo emocional comum, pela qual as impressões ou imagens possuem um signo emocional comum, isto é, exercem uma influência emocional semelhante nas pessoas. Tendem a se unir mesmo que não haja qualquer relação de semelhança entre elas, resultando em uma obra combinada da imaginação. As imagens se combinam não porque ocorreram anteriormente juntas, ou porque se percebem relações de semelhança, mas porque possuem um tom afetivo comum, sendo frequente essa forma de associação apresentar-se em sonhos ou devaneios em que a imaginação é livre e funciona ao acaso.

Além desses fatores, outros elementos das artes visuais podem ser utilizados para compor os desenhos, como as linhas, formas, suportes, riscadores, etc. Podemos observar a escolha e o uso de outros elementos na produção de P7 (Figura 53), ao representar a imagem de uma árvore triste:

Figura 53 - Árvore triste (P7)



Fonte: Da autora.

Suas escolhas para a representação do sentimento de tristeza em forma de árvore foram: a linhas trêmulas, a cor escura, o procedimento de esfumaçamento com o carvão e suporte com textura lisa A4 para melhor espalhar o carvão. Podemos dizer que P7 fez escolhas para realizar seu desenho e representar da melhor forma possível o sentimento de tristeza.

Esse fato demonstra que a experiência significativa com os diversos elementos das artes visuais, como as linhas, cores, formas, texturas, suportes diferentes, riscadores variados; suas experiências, a apropriação dos procedimentos necessários para o manuseio dos instrumentos dos conhecimentos específicos da linguagem do desenho e também de seu repertório, fizeram com que P7 pudesse ter a liberdade de fazer escolhas conscientes, para melhor atingir o seu objetivo.

Isso tudo confirma a importância do processo de ensino no desenvolvimento das pessoas. Esse processo envolve a seleção e sistematização dos conteúdos para apropriação dos conhecimentos específicos de cada área, no caso, do desenho, para que as pessoas possam realmente utilizá-los de forma intencional, com condições de se expressarem por meio deles rumo a sua poética pessoal.

Com isso afirmamos que a educação que promoverá o máximo desenvolvimento das pessoas é a educação escolar, que socializa os saberes científico, artístico, ético e outros que possibilitarão a superação dos conhecimentos cotidianos; porém, isso requer um ensino sistematizado e planejado.

Por meio de outras imagens também constatamos que o desenho, como linguagem, possibilita a expressão de ideias, pensamentos, sonhos, anseios, desejos. O desenho não é uma cópia da realidade. Vejamos as produções das professoras P13 e P14, abaixo:

Figura 54 - Árvore mão (P13)



Fonte: Da autora.

Figura 55 - Árvore Bombril (P14)



Fonte: Da autora.

Por meio de seus desenhos, as professoras procuraram representar o seu pensamento, utilizando a imaginação e a atividade criadora, inventando árvores que não existem. Durante a exposição de suas obras ao grupo, as professoras fizeram algumas considerações sobre suas produções, esclarecendo os significados envolvidos como: desejos, valores, sentimentos, senso de humor, reflexões.

P13: Esta árvore, eu gostaria que existisse e que todos nós pudéssemos ter a árvore mão; ser uma mãozinha extra para nós e para os outros. Significa apoio, solidariedade e ajuda a quem precisa.

P14: Seria uma árvore cheia de mãos e galhos, pois se eu pudesse, ajudaria a todos e faria tudo por todo mundo, mas infelizmente sou uma só e só posso fazer uma coisa de cada vez e com muito amor. (Árvore Bombril, das 1001 utilidades).

As produções vistas acima demonstram a presença de outra forma de relação entre fantasia e realidade. Refere-se ao fato de que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, sem corresponder a nenhum objeto existente na natureza, mas que, ao ser externado, adquire concretude material; começa a existir realmente no mundo. “Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico - uma máquina ou instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Nesse processo de desenvolvimento, os elementos de que são construídos os diversos objetos sociais foram retirados da realidade pela pessoa, internamente, em seu pensamento, e foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação que, ao se encarnarem, retornam à realidade, materializados em forma de instrumentos ou objetos (VIGOTSKI, 2009).

Neste mesmo sentido, abaixo apresentamos uma produção de P19 que, - embora mantenha características de uma árvore, por seu tamanho e disposição no suporte, com cores fortes, em contraste com a representação de uma cidade pequena, de cor cinza e esfumada — traz significações com elementos de nossa realidade, passíveis de interpretações e leituras. As escolhas dos elementos utilizados tinham o objetivo de comunicar uma necessidade, fazer um alerta, demonstrar desejos e valores de seu autor, que o grupo interpretou da seguinte forma: “é uma representação de um grande pulmão natural para alimentar de oxigênio uma cidade poluída”.

Figura 56 - Árvore acolhedora (P19)



Fonte: Da autora.

Abaixo, segue a descrição da autora P19 quanto à expressão de seus desejos e valores, sua forma de ser no mundo, conforme suas próprias palavras:

P19: Eu seria uma árvore muito grande para dar sombra e purificar o ar da cidade. Uma árvore que acolhe a todos.

O significado que P19 atribuiu a sua árvore aproximou-se da interpretação do grupo, pois os elementos e significados utilizados estão presentes na realidade e na experiência das pessoas do grupo.

Enfim, todas as produções apresentadas neste item trouxeram elementos da realidade, como também pensamentos, ideias, sentimentos, emoções, sonhos e as singularidades de cada um, demonstrando a conquista da autoria. Tais árvores não existem na realidade. São produtos da imaginação de cada um. Confirmando o que disse Miriam Celeste:

“Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “re-presenta”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, 1992, p. 35).

Com as análises, constatamos que, tanto o fator intelectual como o emocional são necessários para o ato criativo, ou seja, o que move a criação humana é o sentimento e o pensamento.

3.3 Núcleo temático: transformações do educador a partir da atividade e a ação do outro

O processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*, ou seja, para se apropriar dos objetos, que são produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se estabeleça uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele.

Entretanto, a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela ação de outro sujeito mais experiente do que ele, que lhe serve de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural que está sendo apropriado, de modo que a atividade do sujeito, sendo crucial, essencial para seu desenvolvimento, está, ao mesmo tempo, em íntima relação com a atividade de outros sujeitos com os quais convive. Essa compreensão está na base do terceiro núcleo temático de nossas análises: “Transformações do educador a partir da atividade e a ação do outro nesse processo”

Partimos de um exemplo para melhor esclarecimento desse fato. Se for oferecido a uma criança um lápis de cor, um material a que ainda não teve acesso, ela apenas o explorará de forma aleatória; poderá colocar na

boca, cheirar, rabiscar sem intencionalidade. Embora a exploração seja muito importante para a criança, pois é uma forma inicial de conhecimento e aprendizagem, não garantirá que ela aprenda para que serve o lápis de cor. Para que seja possível à criança aprender e dominar o uso do lápis de cor como um recurso artístico para o desenho, será preciso que alguém lhe ensine como utilizá-lo em uma atividade de desenho, o procedimento correto de seu uso, sua manutenção, a intencionalidade, visando à realização de um desenho, como uma forma de expressão sobre um suporte.

E essa análise se estende para todas as produções sociais nas diversas culturas nas quais as crianças e adultos só conhecerão os diversos instrumentos sociais e os referidos procedimentos se lhes oportunizarem o acesso; se lhes ensinarem a função social dos mesmos, colocando-os em atividade. Portanto, se a criança aprende em atividade, só aprenderá a desenhar, desenhando; a escrever, escrevendo; a falar, falando, e assim por diante.

Esse movimento não ocorre só com as crianças. Os adultos também precisam, diante de algum instrumento novo e sem nenhuma referência anterior, que outra pessoa que conheça o instrumento lhes ensine para que serve e como utilizá-lo. Para exemplificar, citamos o uso do *hashi*, um instrumento da cultura japonesa, composto por dois palitinhos, que substituem os talheres na hora das refeições. Quando esses dois palitinhos são apresentados para pessoas que nunca viram ou manusearam algo parecido, elas os exploram, tentando descobrir para que servem; porém, quando alguém já viu o seu uso, mas com outra função, tenta reproduzi-lo, empregando-os para prender os cabelos. Se for oferecida uma pista, dizendo que servem para pegar alimentos, as pessoas costumam utilizá-los com as duas mãos, cada palito em uma das mãos,

tentando aprisionar o alimento; usam também como se fosse um espetinho para furar o alimento e trazê-lo até a boca. O uso correto surge apenas quando alguém lhes dá as instruções sobre como usá-los, demonstrando-lhes e ensinando como segurar os dois palitos em uma das mãos e realizando o movimento de pinça para pegar os alimentos.

Dessa forma, a pessoa estará em atividade, aprendendo a comer com *hashi*, utilizando uma operação motora e cognitiva que o objeto exige, ficando clara também a importância da mediação do outro no processo de apropriação do conhecimento.

Diante desses exemplos, podemos perceber que novas capacidades são desenvolvidas para dominar um determinado instrumento novo. Quando nos apropriamos de novos conhecimentos, formamos novas operações mentais, novas capacidades psíquicas; desenvolvemos o nosso pensamento. Da mesma forma, o acesso às obras de arte possibilita o desenvolvimento das percepções, da sensibilidade e do senso estético. Portanto, o desenvolvimento do ser humano dependerá da riqueza de seu mundo cultural e das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que se dão na relação com outros sujeitos sociais com os quais convive.

A partir desses esclarecimentos, passamos à análise das avaliações e produções dos professores, deste núcleo temático, a partir dos itens abaixo:

- Mudança de concepção, de percepção e do olhar;
- Valorização das intervenções para o processo educativo;
- O outro como fonte de conhecimento;
- O que dizem as imagens sobre as transformações dos sujeitos por meio da atividade e a ação do outro?.

Mudança de concepção, de percepção e do olhar

Com os estudos e as reflexões realizadas anteriormente, é possível constatar que muitos fatores estão envolvidos no processo de constituição do professor como sujeito autor. Para que ocorram mudanças nas práticas, a apropriação do conhecimento, a partir da atividade, é condição fundamental para conduzi-lo à tomada de consciência sobre sua realidade, criando necessidades para a busca de novos conhecimentos e, desta forma, promover nele as mudanças reais necessárias à sua formação como sujeito autor.

Com a apropriação do conhecimento, o professor passa a compreender melhor sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos, os problemas. Também terá condições de buscar e obter as respostas para suas dificuldades e as soluções para os diversos problemas que venham a surgir em seu dia a dia. Nesse processo de apropriação, o professor se transformará, pois aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir, de ver as coisas, superando certas convicções, apropriando-se de novos conceitos para, desta forma, ter condições de também promover mudanças no outro.

Com o conhecimento, surge a tomada de consciência do professor sobre sua realidade pessoal e profissional. Esta o conduzirá a mudanças de concepções, de percepções e do olhar que lança sobre o objeto de trabalho. Algumas dessas mudanças na concepção do professor, a partir da apropriação do conhecimento, podem ser observadas nas falas das professoras abaixo:

P15: Achei importante a questão do “dão” em relação ao dom, pois na verdade é a oportunidade e a apresentação de modelos que farão com que haja crescimento.

P19: A desconstrução do feio e do bonito, do “jeito certo de fazer”. Porque valorizar o que o outro faz e respeitar sua forma pessoal de representar é algo imprescindível para ensinar também aos pequenos. É algo que fica para toda a vida.

P1: Pensava que arte era seguir um padrão pronto, era preparar a visão para o belo; mas, no decorrer do curso aprendi que arte é tudo aquilo de que sou capaz de criar, fazer independentemente de beleza.

Lembramos que as práticas pedagógicas estão fundamentadas nas concepções que cada professor possui, nas tendências pedagógicas da história, mesmo que ele não tenha consciência disso. Se o professor possui, por exemplo, a concepção de desenho como um talento ou dom natural, sua prática será espontaneísta, livre de qualquer intervenção. Se é algo natural, nada do que fizer mudará o destino de cada criança, pois, nessa concepção, tudo já está predeterminado; se ela nasceu assim, assim será. Esse tipo de discurso é, por falta de conhecimento, baseado no senso comum: “pau que nasce torto, torto é”, “filho de peixe, peixinho é”.

Por meio da fala de P15, constatamos que sua concepção em relação ao desenho era de “dom”. Assim, essa concepção a conduziria para uma prática espontaneísta do desenho livre, apenas. A partir da apropriação do conhecimento sobre o desenho e sobre o desenvolvimento humano, sua concepção mudou, levando-a a perceber a importância do seu papel no desenvolvimento da criança e a necessidade das intervenções,

o que denota a possibilidade de a mudança de concepção levar à mudança de sua prática.

Por meio da apropriação de conteúdos sobre a arte, houve também a mudança de alguns conceitos. A arte era compreendida como a cópia da realidade e como a representação do belo. Esses conceitos de arte não consideram o desenho como linguagem e, com base neles, a prática do professor resultará em cópias. Será valorizado apenas aquilo que o professor entende como sendo “belo”, limitando o desenvolvimento da criança no que se refere à apropriação do desenho como linguagem. A criança será privada de se expressar por meio dele. Esta forma de compreender o desenho surgiu nas falas de P19 e P1, que mudaram suas concepções e passaram a valorizar todas as produções das crianças, abandonando o julgamento ou classificação de bonito e feio.

Desta forma, observamos que as mudanças começam a acontecer a partir do momento em que ocorre a apropriação do conhecimento, que possibilita a mudança nas concepções, tornando as práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais. Esse fato pode ser observado na fala de P3.

P3: Agora sei que é possível analisar e saber qual a etapa de desenvolvimento da criança, a idade ideal, no desenho e como podemos ajudar no desenvolvimento do aluno intervindo, criando, analisando e colocando desafios para assegurar a esse aluno uma aprendizagem eficaz, que, com certeza, ajudará na sua formação pessoal.

Enfim, a apropriação do conhecimento possibilita a mudança de concepção do professor e, por consequência, mudanças nas práticas educacionais. Constatamos também que, a apropriação do conhecimento,

quando favorece a mudança de concepção, transforma também a percepção e o olhar professor, que passa a ver a realidade de forma diferente, com o olhar da compreensão e do entendimento. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

P14: Ao iniciar o curso, eu não sabia muita coisa. À medida que eu fui fazendo o curso, o olhar perante a produção e construção dos meus alunos mudou. É muito significativo conhecer os momentos do desenho para poder avaliar as crianças.

P19: Passei a valorizar o desenho das minhas crianças e a ter outro olhar. Antes desconhecia os distintos momentos em que a criança vai desenvolvendo no percurso de desenhar, bem como a linguagem do desenho.

Desta forma, percebemos que o olhar também é ensinado, que a percepção visual é desenvolvida por meio do conhecimento e da intervenção do outro, que nos ensina a olhar. “Aprender a ver significa perceber significadamente as diferenças, gerando relações entre variedades complexas. Qualidades passam a ser definidas” (MARTINS, 1996b, p. 34).

Isso também se apresenta na fala de P1.

P1: Talvez nunca mais terei a mesma visão de árvore, assim como também acredito que nunca mais terei a mesma visão de desenho.

Com a fala de P1, constatamos que, no dia a dia, temos um olhar que olha, mas não vê, porque o ver envolve o conhecimento. Começamos

a perceber as diferenças e as qualidades existentes nas coisas, como as diferenças existentes nos diversos tipos de árvores, nas formas, texturas, linhas, movimentos, tamanhos, cores, etc., a partir do momento em que nos apropriamos dos conhecimentos referentes ao objeto, confirmando que é por meio da mediação do outro que aprendemos a ver as coisas. Aprender a ver é fundamental, pois amplia nossas percepções, favorecendo nossas produções. Quanto mais conhecimento tivermos sobre determinado tema, objeto, fenômeno, melhores condições teremos de captar suas propriedades e representá-los em qualquer linguagem.

Valorização das intervenções para o processo educativo

A fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos. O processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações entre pessoas, num processo de transmissão de experiência social. E, para que ocorra a apropriação do conhecimento, o simples contato externo com os fenômenos físicos e sociais a seu redor não serão suficientes para que ocorra a apropriação, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (MARTINS; ARCE, 2010, p. 55).

Como foi visto nas seções anteriores, em relação ao ensino do desenho, as ações pedagógicas são permeadas por concepções diversas, como aquela que entende que as crianças devem ser deixadas livres em seus desenhos; e outra, que compreende que o desenho deve ser desenvolvido por meio de intervenções pedagógicas. No primeiro exemplo, são oferecidos apenas desenhos livres, pois as ações pedagógicas estão embasadas nas concepções sobre “dons” e “talentos” naturais com os quais a criança aprende a desenhar sozinha. No segundo, a base teórica é a concepção histórico-cultural, que visa a superar as concepções espontaneístas, defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento na criança da capacidade de se expressar por meio dessa linguagem.

Desta forma, para que ocorra o desenvolvimento da criança quanto à linguagem do desenho, será necessário que, a partir da apropriação do conhecimento, o professor realize seus planejamentos de forma intencional. É preciso compreender a função da escola como espaço privilegiado para a aquisição do conhecimento cultural; saber o seu papel de promotor do desenvolvimento da criança, por meio de intervenções apropriadas para cada período do desenvolvimento infantil. A tomada de consciência do professor sobre a importância das intervenções no processo educativo será o início da mudança. Podemos observar essa tomada de consciência sobre o papel do professor e a valorização da intervenção na fala de P19.

P.19: Agora compreendo a importância da minha intervenção como professora, apresentando propostas com intencionalidade, com objetivos, com materiais diferentes, tanto no desenho como na pintura, bem como intervir com a criança pequena.

O professor, a partir da apropriação do conhecimento que tenha um sentido vital para ele, pode tomar consciência da importância do seu papel na formação das crianças, passando a valorizar suas ações pedagógicas, planejando-as intencionalmente, visando à promoção do desenvolvimento da criança.

Essa valorização das intervenções no processo educativo foi observada também nas falas das professoras abaixo:

P11: Fiquei encantada em aprimorar a minha prática a partir dos encontros, em aprender sobre suportes que podem e devem ser usados para as produções das crianças: elementos da natureza e como ampliar a garatuja para futuro desenho figurativo. As intervenções no suporte, forma, tamanho, riscadores...

P15: Minha árvore floriu quando percebi que, para as crianças melhorarem, é preciso intervenção.

Com as falas de P11 e P15, reafirmamos que é por meio da apropriação do conhecimento que tenha um sentido vital para eles, que os professores passam a valorizar as intervenções pedagógicas, visando ao desenvolvimento das crianças.

O outro como fonte de conhecimento

Nas seções anteriores, vimos que, na perspectiva histórico-cultural, o elemento fundamental para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, em que as condições históricas concretas, condições de vida e educação determinarão o percurso do desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento de uma pessoa não é feito apenas das transformações do organismo. O indivíduo aprenderá as diversas formas de representações, as interpretações, os modos de agir, de pensar e sentir do ambiente social em que vive. Apenas em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas. Portanto, a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e do adulto. A presença do outro como mediador no processo de apropriação do conhecimento será essencial.

Anteriormente, foi discutido que, no processo de apropriação de novos conhecimentos, habilidades e capacidades, o professor sofre transformações; muda seu pensamento, suas concepções, sua forma de olhar para o objeto de seu trabalho; instrumentaliza-se e, assim, passa a ter condições de intervir conscientemente na transformação de sua realidade educacional, provocando mudanças em seus alunos.

Nesse sentido, o outro tem um papel fundamental no processo de ensino para o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos aprendentes. No curso de formação continuada sobre o desenho, percebemos a influência do outro, o colega de profissão, que também ajuda na busca do conhecimento quando, por exemplo, colabora nas questões relacionadas ao exercício de sua profissão, ao compartilhar suas experiências, suas ações

pedagógicas, suas pesquisas que, quando significativas, afetam aquele que o ouve e o observa.

O desejo de aprender pode surgir pela ação do outro, que desencadeia conversas, faz apresentação ou relato de suas práticas que deram certo, demonstrando que é possível realizar um trabalho pedagógico intencional e eficiente para o desenvolvimento das crianças e, com isso, desperta no outro o desejo de trilhar os mesmos caminhos.

Tal fato foi observado em um dos encontros do curso de desenho promovido por nós, no qual uma professora da educação infantil, do Sistema Municipal de Bauru, foi convidada para apresentar um projeto desenvolvido com suas crianças na área de desenho. Ela explicitou todo o processo de desconstrução de estereótipos do desenho para desenvolver a poética pessoal delas. Esse trabalho foi vencedor de um concurso nacional na área de arte. Foi avaliado como prática que realmente trouxe contribuições para o desenvolvimento da poética pessoal das crianças. O trabalho exposto por essa professora afetou positivamente as professoras do curso de desenho, que se inspiraram em sua prática, sentindo-se motivadas e capazes para também mudar. Isso pode ser observado nas falas de P6 e P7.

P.6: [O mais significativo para mim foi]. Aprendizagem. Porque observei que posso ser tão boa professora quanto a professora Soninha. É meu primeiro ano como professora. Eu quero ser igual a ela, quero que meus alunos aprendam muito.

P.7: [O mais significativo para mim foi]. O empenho dela com relação ao projeto. Porque resgata tudo que vimos no curso até agora, e que é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

Esses discursos demonstram a importância de promover momentos para que o professor possa compartilhar suas práticas com outros professores em seu ambiente escolar, em outras escolas, eventos, cursos e assim por diante, porque a aprendizagem e as mudanças ocorrem na relação e na ação com o outro.

As atividades desenvolvidas em um determinado grupo — no qual são oportunizados momentos de estudo, de diálogo, trocas de experiências, intervenções, avaliações do outro, exposição de dúvidas e angústias — também possibilitam mudanças nos professores. Isso pode ser constatado na fala de P9, abaixo, sobre suas aprendizagens com o grupo do curso de desenho.

P.9: [...] a convivência com o grupo, as experiências de outras professoras e as dúvidas que surgiram contribuíram para mudar e melhorar ainda mais o meu trabalho na escola.

Enfim,

[...] é com o outro que me deparo com minhas faltas, é ele que me faz exercitar e perguntar. Perguntar é como um fogo interno cheio de curiosidade e agressividade dentro. Por isto, é o exercício do desanestesiar, libertando o desejo de saber é a minha liberdade (DAVINI, 1997, p. 10).

O que dizem as imagens sobre as transformações do educador a partir da atividade e ação do outro?

Para melhor visualizarmos o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados durante o curso de desenho e o processo vivenciado por P10 na construção de seus desenhos, rumo à autoria, apresentamos as imagens abaixo que se referem a algumas produções dessa professora, dispostas em sequência, conforme foram sendo produzidas.

Para que os resultados expressos pela sequência de imagens fossem obtidos, foi necessário um planejamento intencional das atividades propostas aos professores do curso, com intervenções apropriadas para cada momento e a escolha da forma de sistematização dos conteúdos. Apresentaremos as imagens separadamente e explicitaremos as intervenções que ocorreram em cada momento desse processo de formação.

A primeira imagem da sequência, apresentada abaixo (Figura 57), corresponde ao momento da investigação inicial para descobrir o nível de desenvolvimento real dos professores. Por meio da análise do desenho, foram levantadas as faltas e necessidades, ou seja, foi feita a problematização. No caso, descobrimos que o desenho não era compreendido como linguagem. Os desenhos eram estereotipados e mecânicos.

Figura 57 - Nível de desenvolvimento real



Fonte: Da autora.

Após essa constatação, vimos a necessidade de realizar um processo formativo para que ocorresse uma transformação no professor, em seus desenhos e em sua prática. Para que fosse possível a apropriação do conhecimento pelo professor, muitas ações e intervenções foram planejadas para o processo de sua formação durante o curso de desenho, como um estudo sobre a teoria do desenvolvimento humano, estudo da teoria sobre o desenho. E para as atividades práticas, após a avaliação inicial, foram planejadas intervenções com o objetivo de apresentar diversas possibilidades de suportes em relação à forma, convidando os professores para a desconstrução de seus próprios desenhos que, por meio dos diferentes suportes, seriam levados à mudança da forma de sua árvore, como ocorreu com o suporte em forma de tira (vertical), conforme figura 58, e o suporte redondo (prato de bolo), conforme figura 59.

Figura 58 - Árvore tira



Fonte: Da autora.

Figura 59- Árvore em pratinho de bolo



Fonte: Da autora.

Em outro encontro, os objetivos das atividades de desenho foram: apresentar possibilidades de intervenções no suporte em relação à textura e a cor, como a lixa preta (Figura 60) e o papel camurça colorido (Figura 61), oferecendo ao professor a oportunidade de experimentar, em suas produções, suportes diferentes para a percepção da textura e da cor como um elemento importante para as composições em artes visuais.

Figura 60 - Giz de cera sobre lixa



Fonte: Da autora.

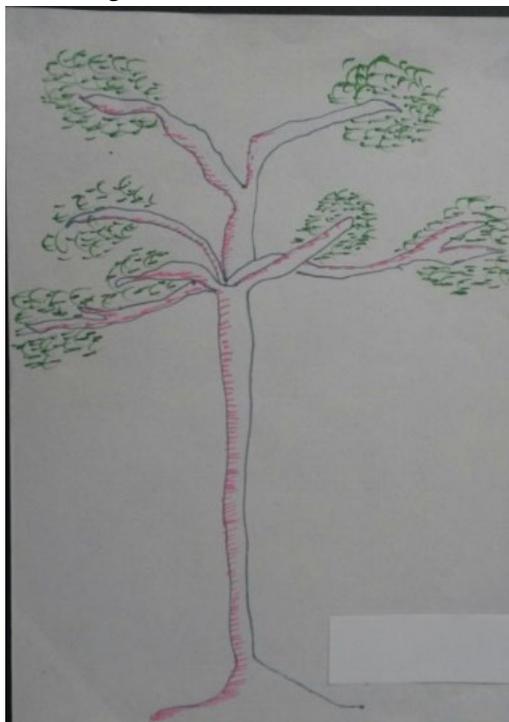
Figura 61 - Giz de cera sobre camurça



Fonte: Da autora.

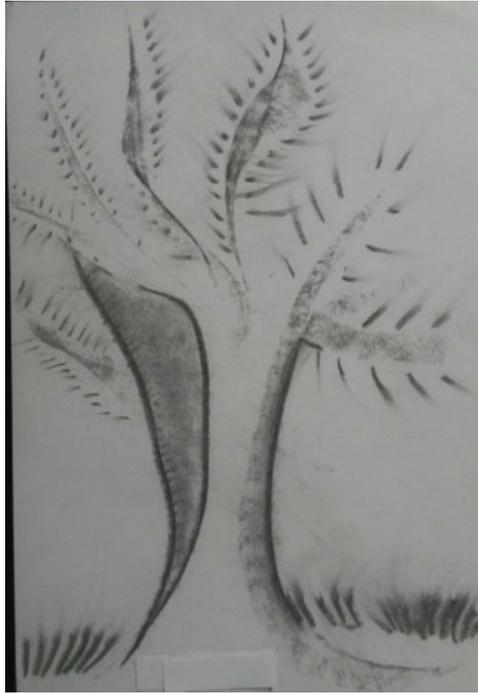
Além da exploração de diversos suportes com formas, tamanhos, cores, texturas diferentes, também foram apresentados riscadores variados como giz de cera, canetas coloridas (Figura 62 abaixo), carvão (Figura 63, abaixo). Tais intervenções, além de ampliarem o repertório de suportes, tiveram como objetivo a apresentação de possibilidades de intervenção no meio, ou seja, o uso de vários riscadores como recursos artísticos: carvão, caneta, lápis preto, lápis colorido, giz de cera, etc.

Figura 62 - Desenho com canetas



Fonte: Da autora.

Figura 63 - Desenho com carvão



Fonte: Da autora.

Em outro momento, foram planejadas algumas intervenções com o objetivo de apresentar a linha como elemento fundamental do desenho; assim, recorreremos ao uso de imagens de árvores para observação e percepção da presença de diversos tipos de linhas nas imagens das árvores e na natureza para a ampliação do repertório; também tivemos a intenção de apresentar diversos tipos de linhas para que as professoras mudassem suas hipóteses em relação ao seu uso (Figuras 64 e 65). Essa necessidade de intervenção nas linhas surgiu com a observação das produções das professoras. Foi constatado que muitas delas ainda continuavam a utilizar as mesmas linhas curvas para fazer a copa de suas árvores e a mesma linha reta para fazer os troncos. Com o desafio de utilizar determinados tipos de

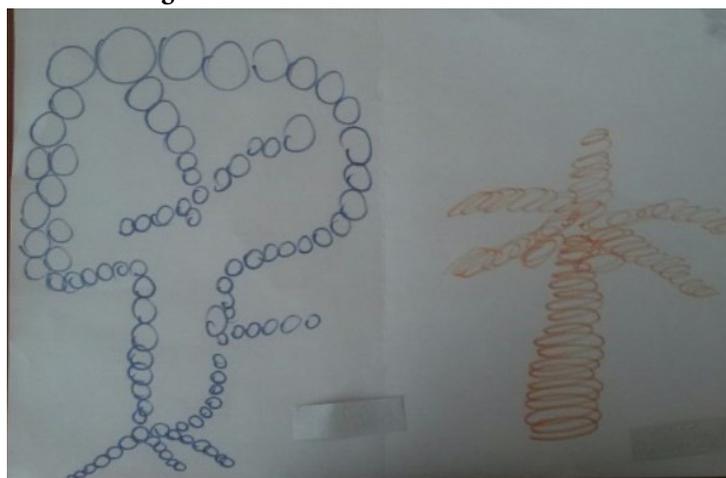
linhas em suas produções, as professoras foram incentivadas a deixar suas hipóteses e experimentar novas possibilidades.

Figura 64 - Linhas retas e linhas curvas



Fonte: Da autora.

Figura 65 - Formas e movimentos circulares

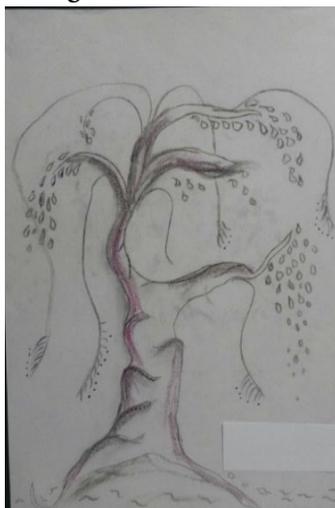


Fonte: Da autora.

Em outro momento — depois que as professoras já haviam obtido conhecimentos sobre os procedimentos em relação ao uso dos materiais utilizados no ato de desenhar e experiências com vários elementos das artes visuais, como: suportes variados, meios diversificados, cores, texturas, linhas, formas — foram planejadas intervenções com o objetivo de desenvolver o conceito de desenho como forma de expressão de sentimentos, ideias, pensamentos, sonhos.

Para isso, foi utilizada como recurso, a apreciação de várias obras de arte de estilos diferentes, que continham representações de árvores para que as professoras observassem e discutissem sobre os elementos utilizados intencionalmente pelos seus autores na composição de sua obra, expressando seus sentimentos e pensamentos. Após as discussões, foi solicitado às professoras que desenhasssem, com qualquer material disponível, uma árvore triste e uma árvore alegre (figuras 66 e 67, abaixo).

Figura 66 - Árvore triste



Fonte: Da autora.

Figura 67 - Árvore alegre



Fonte: Da autora.

Com as figuras acima, é possível observar a mudança de concepção de desenho, que passou a ser utilizado como linguagem, e a escolha, de forma intencional, dos materiais e elementos das artes visuais para a composição de suas produções, com objetivo de expressarem o sentimento de tristeza e de alegria.

Nos últimos encontros, as atividades práticas para as professoras tiveram como objetivos verificar se houve a apropriação do conteúdo; ressaltar a compreensão do desenho e da arte como representação da realidade e não como cópia; utilizar os elementos das artes visuais para a representação de ideias, pensamentos ou sentimentos, visando ao desenvolvimento da poética pessoal.

Dessa forma, as professoras foram convidadas a desenhar árvores que não existem, ou seja, receberam o desafio de produzir um desenho,

utilizando a imaginação, a percepção, a atividade criadora e o desenho como forma de representação de pensamentos e sentimentos. Foi solicitado também que fizessem uma árvore que melhor as representasse, expressando seus pensamentos, seus sonhos, preferências, desejos, etc. Uma frase foi utilizada para motivar as professoras: – “Se eu fosse uma árvore, eu seria assim!” (Figura 68 abaixo).

Figura 68 - Desenho como linguagem



Fonte: Da autora.

Ao observarmos essa última imagem (Figura 68), constatamos que houve a apropriação do conhecimento e a mudança de concepção de desenho, que passou a ser compreendido como linguagem.

Enfim, com a sequência de imagens do processo de constituição de P10 como sujeito autor, visualizamos as transformações que ocorreram a partir de sua própria atividade e da ação do outro. Com as imagens apresentadas, é possível observar mudanças significativas nas produções da P10, ocorridas a partir do momento em que a professora entrou em atividade com o desenho, apropriando-se dos materiais, procedimentos, conteúdo teórico e elementos da linguagem visual.

Por meio da observação da sequência de desenhos apresentados, constatamos que — com a apropriação do conteúdo teórico, domínio dos materiais e instrumentos necessários para o ato de desenhar, e a mudança de concepção, compreendendo o desenho não mais como a cópia da realidade, mas como uma linguagem, começam a ocorrer mudanças nas produções. Observamos o processo de distanciamento da cópia da árvore real em direção à construção de imagens que utilizam símbolos e signos para a expressão, caracterizando o desenho como linguagem para representar e expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos, sonhos e desejos. E o desenho estereotipado, mecânico e sem sentido, foi deixado para trás. P10 tornou-se um sujeito autor de suas obras, conquistando sua poética pessoal, e retornará para sua prática transformada, sendo possível que mude sua prática ao trabalhar o desenho com seus alunos.

Esse processo de distanciamento do real, fazendo uso de signos ou símbolos para intermediar a relação da criança ou adulto com o meio, é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Na pré-história da linguagem escrita, encontramos um fenômeno semelhante, quando a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar as coisas. O desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa; transforma-se, passando de simples representação de algo para um meio. E o intelecto adquire um instrumento novo para que o indivíduo possa se relacionar com mundo, agora mediado por signos (LURIA, 2001).

Na concepção da teoria histórico-cultural, os signos são fundamentais para o desenvolvimento humano e são compreendidos como meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas. A apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, constituindo seu uso o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite o rompimento da relação direta e imediata com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais (MARTINS, 2011a).

A partir dessa concepção, podemos ver uma diferença significativa do desenho espontâneo em relação ao desenho intencional visto sob a perspectiva do desenho como linguagem. Se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a função de meio que o leve a se lembrar de algum conteúdo ou de expressar algo, será apenas um desenho. Enfim, uma criança ou um adulto pode desenhar bem, mas se for incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo, o desenho não será uma linguagem porque não existe a compreensão da imagem como um símbolo ou signo (LURIA, 2001).

Isso tudo confirma a necessidade de trabalhar com o desenho desde a educação infantil, como uma linguagem e não como cópia da realidade, para que se possa promover o desenvolvimento humano.

Considerações Finais

[...] passamos a ser nós mesmos por meio de outros. [...] A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais.

(Lev Vygotski)

No contexto atual, podemos observar muitas escolas de educação infantil optando pela alfabetização das crianças e pelo uso do caderno de linhas, pensando em melhor prepará-las para o ensino fundamental.

Se a alfabetização fosse compreendida como um processo que ocorre desde que nascemos e nas relações sociais, com a aquisição da linguagem oral, gestual e do desenho, a alfabetização não seria um problema. A questão é que o jogo de papéis, o movimento e o desenho estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos motores; cópias, com ênfase no código escrito.

Em oposição a essa abordagem, consideramos que o papel fundamental da escola é assegurar as condições necessárias para que se desenvolvam nas crianças as funções psíquicas superiores para a superação dos limites dos saberes do cotidiano. Tais funções são ferramentas imprescindíveis para que as pessoas sejam, de fato, sujeitos de sua história, visando à promoção do desenvolvimento humano em suas máximas capacidades, sendo a apropriação das diversas linguagens, neste caso o desenho, uma condição fundamental.

Por meio das análises, procuramos compreender o processo de apropriação do conhecimento rumo à constituição do sujeito autor, com

o objetivo de pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem, defendendo que o desenvolvimento da poética pessoal é possível para todas as pessoas.

Consideramos que, no processo de transformação criativa da realidade, a existência do pensamento teórico é primordial, pensamento que é uma conquista do desenvolvimento psíquico superior, pois todo pensamento é empírico em suas origens.

O pensamento empírico se constitui como representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por palavras denominadoras, identificando-se com formas primárias de se pensar. Abarca a identidade e as características distintas do objeto tal como revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições. [...] Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico se expressa no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente (MARTINS, 2011a, p. 49).

Ao pensamento teórico competem os domínios da criação, que o tornam a forma mais desenvolvida de pensamento consolidada pela humanidade. A ele une-se outra função psicológica importante, a *imaginação*, que é uma função complexa e se expressa na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade. Desta forma, a imaginação conduz à transformação criativa da realidade (MARTINS, 2011a).

Consideramos que o trabalho desenvolvido com o desenho como linguagem possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, a imaginação, base para o desenvolvimento da atividade criadora, que se dá em inter-relação com o desenvolvimento do pensamento teórico.

O fator importante para impulsionar esse processo são os novos desafios, que requerem do homem a necessidade de adaptação ativa ao meio que o cerca. Desta forma, destacamos a importância de aceitarmos novos desafios, de termos desejos e anseios, pois isso tudo nos impulsionará para o desenvolvimento. Com isso, percebemos também a grave implicação de apenas nos adaptarmos passivamente à realidade posta, de vivermos em conformismo ou comodismo, pois nada criaremos e nenhuma mudança acontecerá em nossa realidade educacional.

Porém, os desejos e anseios por si sós não podem criar nada. O essencial está nas condições sociais e na relação do sujeito com o outro. Dessa forma, alguns discursos presentes nas escolas de educação infantil, tais como “as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem”, “são indisciplinadas”, “são hiperativas”, “têm déficit de atenção”, etc., devem ser repensados, pois tais problemas, na maioria das vezes, são de ordem social. Nessa perspectiva, o Brasil é considerado o segundo maior consumidor de Ritalina, medicamento utilizado para silenciar as crianças críticas, curiosas, inconformadas ou tristes (MELLO, 2012). Esse fato é muito sério e precisa ser pensado, pois:

São muitos os indicadores de que nossa sociedade está produzindo crianças estressadas, deprimidas e fracassadas, crianças que, nos anos iniciais do ensino fundamental e, em alguns casos, mesmo na educação infantil, já são avaliadas como defasadas, atrasadas, incapazes e, em lugar de revermos a atitude da sociedade em relação à infância, muitos

entendem que podem simplesmente tratá-las com drogas e terapia. Uma sociedade que age assim tem algo de errado (MELLO, 2012, p. 119).

Outra questão a ser considerada, em relação ao ensino do desenho, reside no fato de que as pessoas não criam, não por falta de dom ou talento, mas, sim, devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens, nesse caso, a linguagem do desenho. Nesse sentido, “a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (VIGOTSKI, 2009, p. 41). Dessa forma, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. [...]. Dessa maneira também se explica a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área de ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Assim, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade, elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de “talento” do

indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que ele recebeu.

Tudo isso nos permite compreender o quanto é grande a responsabilidade da educação e dos professores no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança. Este será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo da linguagem do desenho, que favorece a formação da criança autora de suas produções.

Entretanto, a concretização de tal ensino depende de que o professor esteja preparado para organizar seu trabalho voltado à consecução desses resultados. Uma via para a conquista desse preparo pode ser a formação continuada, porque, de modo geral, a formação do professor, em relação ao desenho, tem sido deficitária desde o ensino básico, resultando em ações pedagógicas que, conforme constatado nas seções anteriores, são práticas mecânicas, baseadas em cópias e pinturas em desenhos prontos, ou práticas espontâneas, limitando o desenvolvimento da criança.

Desta forma, para que o educador tenha condições de repensar sua prática em relação ao desenho e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança, por meio dessa linguagem, será preciso que ele seja inserido num processo de formação continuada, de modo que, ao enfrentar os problemas que surgem em suas práticas diárias, ele possa obter apoio e acompanhamento na solução e nos encaminhamentos (MELLO, 2014).

Sempre que a formação continuada do professor favorecer a apropriação de conhecimentos que lhe façam um sentido vital, é possível que ele se motive a realizar as mudanças necessárias em suas práticas, pois,

para se dominar qualquer tipo de conhecimento, “o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora” (LEONTIEV, 1978, p. 232-233).

Assim, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em fazer com que os conteúdos e conhecimentos se tornem o conteúdo próprio de sua individualidade. Assim, não bastará que se assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático; é preciso que se produza na pessoa uma relação adequada com respeito ao que estuda. Só assim os conhecimentos que a pessoa vai adquirindo serão conhecimentos vivos e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, o trabalho educativo possibilitará o desenvolvimento integral do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a consciência estética e a atividade criadora; e a arte poderá impregnar cada instante do cotidiano das pessoas.

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase a tarefa mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2010a, p. 352).

As imagens abaixo (Figuras 69 a 70) são ilustrativas do assunto em questão. Elas são de produções de crianças que passaram por um processo de ensino sobre o desenho como linguagem na educação infantil, desenvolvido pela professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues. Tais imagens nos ajudam a visualizar a possibilidade de mudanças no modo como as crianças se expressam pelo desenho, ao demonstrar as hipóteses iniciais das crianças e, em seguida, depois de intervenções significativas que propiciaram às crianças a apropriação do conhecimento que lhes fez sentido. Ao final do processo, demonstram que as crianças desenvolveram sua imaginação e sua poética pessoal, constituindo-se como sujeitos autores.

Figura 69 - Hipótese inicial (a)



Fonte: Da autora.

Figura 70 - Hipótese inicial (b)



Fonte: Da autora.

Figura 71 - Hipótese inicial (c)



Fonte: Da autora.

Como se pode observar, nas três primeiras figuras (69, 70 e 71), os desenhos eram apenas um modelo que as crianças haviam aprendido a copiar de forma mecânica; eram desenhos estereotipados feitos por elas sem o objetivo de se expressarem. Com o decorrer do trabalho, as crianças começaram a entrar em atividade com o desenho como linguagem, conhecendo os seus elementos, como diversos tipos de linhas, texturas, cores, formas, suportes diferentes, riscadores, tintas, pincéis, aprendendo os procedimentos de uso. Conheceram diversas obras de artistas que utilizaram técnicas diferentes para se expressarem e, assim, foram se apropriando do desenho como uma linguagem pela qual as pessoas podem expressar seus pensamentos, ideias, desejos, sentimentos e sonhos.

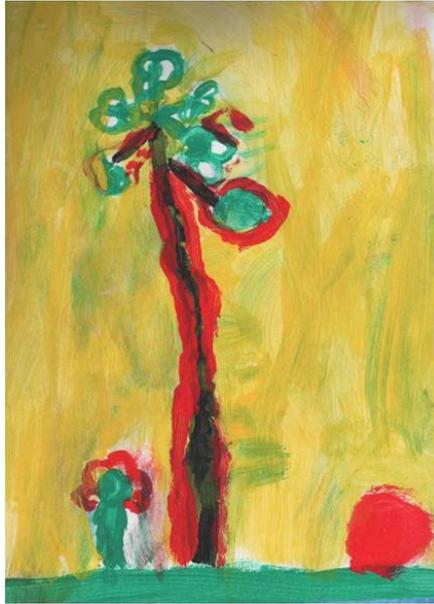
Também aprenderam a observar e apreciar as árvores do entorno, desenvolvendo a percepção sobre a beleza, os detalhes e a diversidade das árvores da escola e do entorno (figuras 72, 73 e 74).

Figura 72 – Primavera



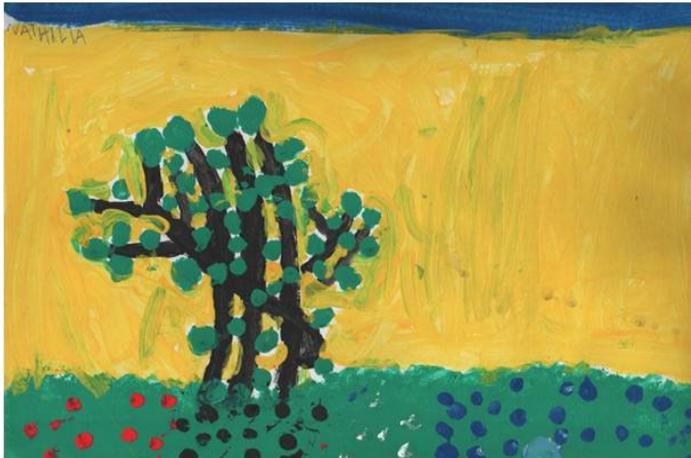
Fonte: Da autora.

Figura 73 - Mamoeiro



Fonte: Da autora.

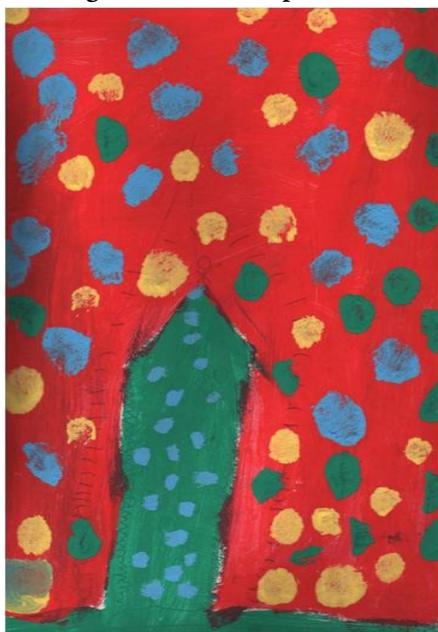
Figura 74- Jabuticabeira



Fonte: Da autora.

Ao final do trabalho, as crianças foram capazes de utilizar o desenho como linguagem, criando árvores que não existem, frutos da imaginação, para expressar o desejo de colorir o mundo com uma árvore “lápiz de cor” grande (figura 75), com suas cores preferidas; para expressar seus sonhos, como na “árvore bailarina” (figura 77), ou para simplesmente criar algo diferente, uma “árvore preta” (figura 76).

Figura 75 - Árvore lápis de cor



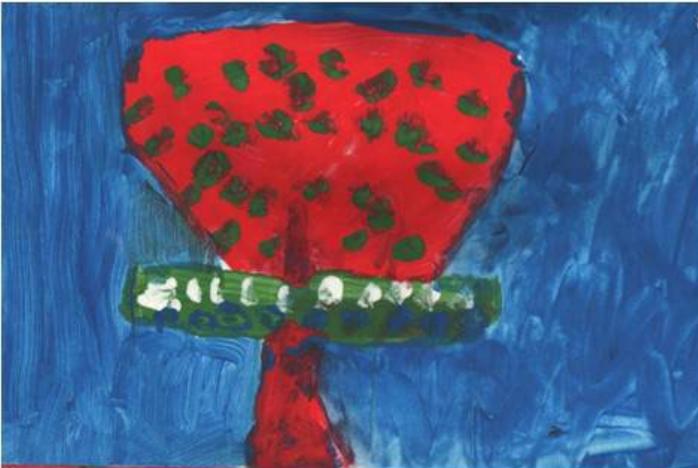
Fonte: Da autora.

Figura 76 - Árvore preta



Fonte: Da autora.

Figura 77 - Árvore bailarina



Fonte: Da autora.

Com isso, concluímos que é possível, tanto para o professor como para as crianças, o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade criadora por meio de atividades que considerem o desenho

como linguagem, em processo pelo qual se constituam como sujeitos autores, que se apropriam de conteúdos culturais já produzidos pelas gerações precedentes e se objetivam em novas produções, desenvolvendo, com isso, uma poética pessoal, que, inegavelmente, está ao alcance de todos.

Embora tenhamos finalizado este trabalho, as inquietações pedagógicas permanecerão, porque somos educadores. Sempre existirá uma necessidade de busca por novos conhecimentos, e, nesse processo, devemos ter vontade e determinação para combater toda e qualquer forma de adaptação passiva à realidade, mantendo-nos vivos no movimento da história. Por isso, esperamos que este trabalho possa trazer momentos de reflexão para os diversos profissionais da educação sobre as práticas no ensino da linguagem do desenho, colaborando para o planejamento de ações intencionais, visando à promoção do desenvolvimento das crianças.

Enfim, que todos possam olhar para a sua realidade e vislumbrar um amplo campo de possibilidades. Que tenham ousadia para mudar a si próprios, os seus desenhos, o outro, e que se tornem autores de suas práticas, objetivando-se em suas produções artísticas, humanizando-se nesse processo, desenvolvendo uma poética pessoal no dinâmico movimento da sua existência.

Referências

- AUGUSTO, S. de O. *Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora LDA, 1994.
- DAVINI, J. Um grupo. In: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M. C. *Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set./dez. 2001.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERRAZ, M. H. C.T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FREIRE, M. W. Educando o olhar da observação: Aprendizagem do olhar. *In*: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996a.

FREIRE, M. W. Importância e função do registro escrito, da reflexão. *In*: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996b.

FREIRE, M. W. O sentido dramático da aprendizagem. *In*: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M. C. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. p. 183-234.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.

N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIZÁRRAGA, A.; PASSOS, M. J. S. T. Havia uma linha esperando por mim: conversas com Lizárraga. In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Designio*. São Paulo: Editora Senac, 2007. p. 65-79.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2001. p. 143-189.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre-Docente) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011a.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A educação infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G de S. (in memoriam). *Caminhos para a escola inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MARTINS, M. C. F. D. *et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, M. C. F. D. “*Não sei desenhar*”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARTINS, M. C. F. D. Sobre a observação. *In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. Série Seminários.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996a, p. 15-19.

MARTINS, M. C. F. D. O sensível olhar-pensante. *In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. Série Seminários.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996b, p. 20-37.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2007.

MELLO, S. A. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura.* Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. *In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

MELLO, S. A. Posfácio. *In: FARIA, A.L.G.de, MELLO, S.A. (orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. *In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural.* Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar.* Trad. Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Pedagogia histórica-crítica: 30 anos.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigostki: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta.* Campinas: Autores Associados, 2003.

PILLAR, A. D. *Fazendo artes na alfabetização.* 5. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

ROSA, J. G. Grande Sertão Veredas. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, S. M. C. da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, V. P. da. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador?. *In*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. Trad. Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Revista Psicologia USP, 2010b. p. 681-701.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforni
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

“Com isso, concluímos que é possível, tanto para o professor como para as crianças, o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade criadora por meio de atividades que considerem o desenho como linguagem, em processo pelo qual se constituam como sujeitos autores, que se apropriam de conteúdos culturais já produzidos pelas gerações precedentes e se objetivam em novas produções, desenvolvendo, com isso, uma poética pessoal, que, inegavelmente, está ao alcance de todos. [...] Por isso, esperamos que este trabalho possa trazer momentos de reflexão para os diversos profissionais da educação sobre as práticas no ensino da linguagem do desenho, colaborando para o planejamento de ações intencionais, visando à promoção do desenvolvimento das crianças. Enfim, que todos possam olhar para a sua realidade e vislumbrar um amplo campo de possibilidades. Que tenham ousadia para mudar a si próprios, os seus desenhos, o outro, e que se tornem autores de suas práticas, objetivando-se em suas produções artísticas, humanizando-se nesse processo, desenvolvendo uma poética pessoal no dinâmico movimento da sua existência.”



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

