

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ DE CÁSSIA BORIOLLO

**AS RELAÇÕES ENTRE O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

SÃO CARLOS-SP
2022

BEATRIZ DE CÁSSIA BORIOLLO

AS RELAÇÕES ENTRE O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para aprovação no exame de Defesa para o doutorado.

Orientadora: Maria Aparecida Mello

São Carlos-SP
2022

Boriollo, Beatriz de Cássia

As relações entre o desenho e o desenvolvimento da
consciência na Educação Infantil à luz da Teoria
Histórico-Cultural / Beatriz de Cássia Boriollo -- 2022.
231f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Aparecida Mello

Banca Examinadora: Maria Aparecida Mello, Lucinéia
Maria Lazaretti, Paulo Cesar Duarte Paes, Abel Gustavo

Garay González, Jarina Rodrigues Fernandes

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Desenho. 3. Consciência. I.

Boriollo, Beatriz de Cássia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Beatriz de Cássia Boriollo, realizada em 22/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti (UNESPAR)

Prof. Dr. Paulo César Duarte Paes (UFMS)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Para minha mãe Carmen e meu pai Lázaro...

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio em todos os momentos de minha vida e nesta trajetória acadêmica. Obrigada pela compreensão de minhas ausências nos almoços de domingo e pelas deliciosas quentinhas, repletas de afeto e energias positivas. Luís, Giselda, Caroline, Felipe, Gustavo, Matheus, Bartolomeu e Olaf, muito amor por vocês.

À Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello, que acreditou em meu potencial mesmo quando eu o colocava em dúvida. Mare, obrigada pelo apoio, acolhida, fortalecimento e pela partilha de seus conhecimentos. Uma honra ter sua amizade.

Ao Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes, à Prof.^a Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti, ao Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González, à Prof.^a Dr.^a Jarina Rodrigues Fernandes, ao Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva e à Prof.^a Dr.^a Eliane Nicolau da Silva-PMSC, muito obrigada pela leitura atenta, pelas considerações e contribuições que tornaram melhor essa pesquisa e a pesquisadora. Agradeço também às secretárias e equipe do PPGE.

Às amigas e amigos da Creche e Pré-escola São Carlos/USP, pelo incentivo, pela escuta, conselhos e compreensão. À diretora Liliane Terra Pereira Araújo, pelo apoio. Aos amigos do Centro Cultural USP, Ângela e Reinaldo, que se dedicaram em realizar as versões do resumo em língua estrangeira.

Aos amigos do grupo de pesquisa NEEVY, pelas trocas de conhecimentos e sugestões. Um agradecimento especial à Sara, pela partilha de informações, pelas contribuições e companheirismo.

À amiga Ana Mello, pelos ensinamentos e inspiração na luta pelos direitos e por uma infância de qualidade para todas as crianças. Agradeço também ao Alexandre, Gláucia, Lígia, Vivian e Gilmar (Siri), pela parceria, pelos cafés, incentivo, escuta e risos.

Às professoras, mulheres fortes, inteligentes e criativas que me formaram ao longo da minha trajetória acadêmica. Em especial, para Cândida Neves Góes, que me encantou pela arte.

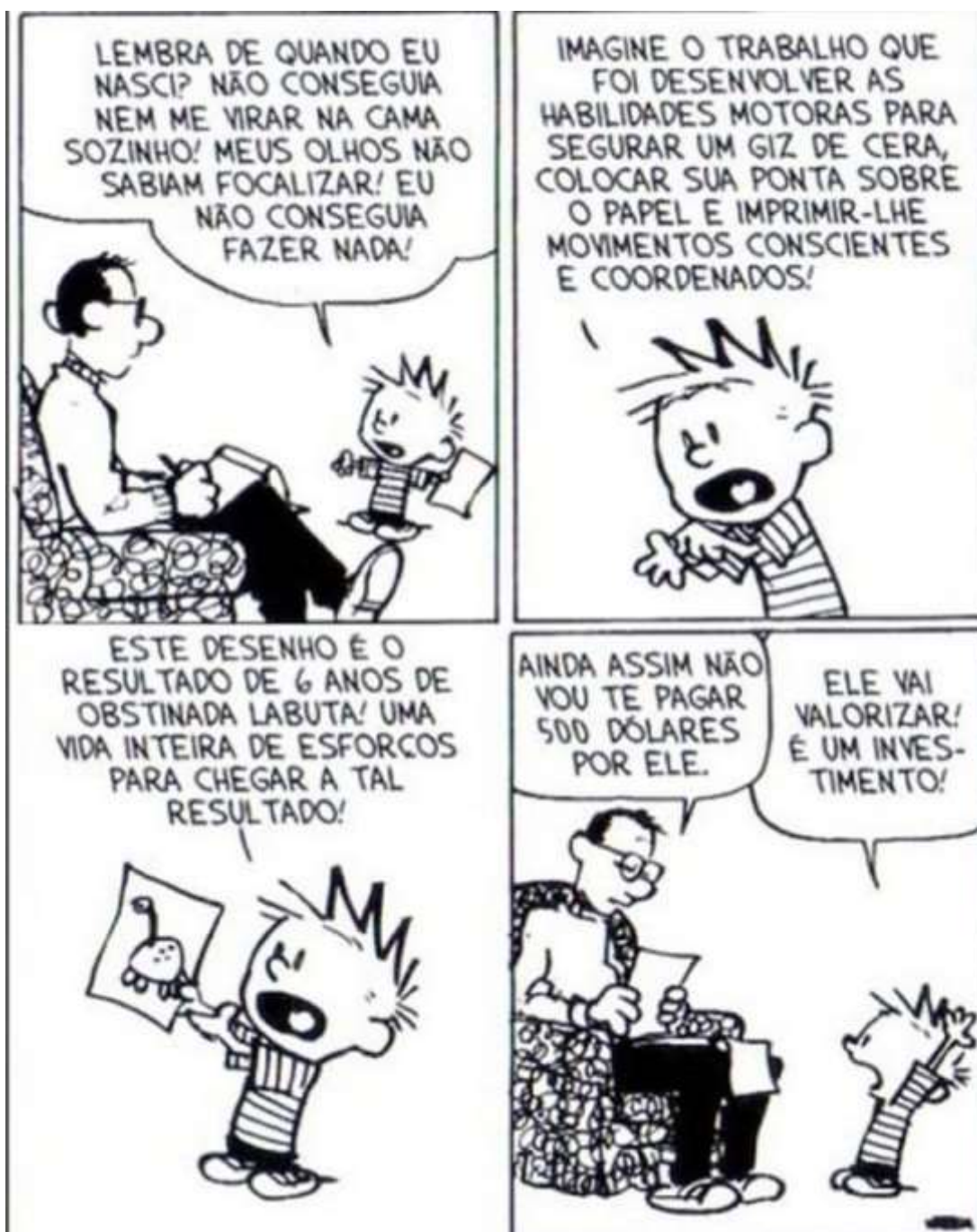
Às professoras Gabriele e Ismália, por compartilharem seu grupo de crianças comigo e assim colorir meus dias.

Às crianças que ao longo dos anos têm me ensinado a ver o mundo com a curiosidade de quem o olha pela primeira vez. Vocês atribuem sentido à música “o seu olhar melhora o meu...”.

À minha gata Luna, minha serena companheira de escrita, e ao meu terrível gato Otávio, pela insistência em mostrar que as pausas para brincadeira são necessárias.

A todas e a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta caminhada, muito obrigada.

Agradeço a Deus e à vida que tem me dado tanto...



Fonte: Calvin e Hobbes de Bill Watterson. Disponível: https://www.instagram.com/calvin_haroldo_br/

RESUMO

Realizamos uma pesquisa teórica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, para responder à questão: qual a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil? O objetivo central foi identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural necessários para relacionar o desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, bem como suas possíveis implicações na prática docente. Assim, por intermédio do método genético da Teoria Histórico-Cultural e com base na pesquisa teórica-bibliográfica, discutimos a necessidade do/a docente potencializar, intencionalmente, o desenvolvimento do desenho da criança, com vistas ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores. Como objetivos específicos, buscamos: conceituar os fundamentos do desenho na teoria vigotskiana e encontrar pontos fundamentais (diretrizes oriundas das abstrações reflexivas) para compreender o processo de desenvolvimento do desenho e da consciência na criança, e suas possíveis implicações na prática pedagógica; discutir o papel docente como potencializador do desenvolvimento do desenho. A partir da imersão na realidade histórica de nosso objeto de pesquisa, identificamos, nas categorias de desenho e consciência, as diretrizes de análise dos dados à luz da Teoria Histórico-Cultural, ou seja: o papel da escola de educação Infantil na educação estética e artística; as possibilidades do/a professor/a de Educação Infantil criar contextos com sentido e significado em suas práticas pedagógicas, de forma intencional, para o processo de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança; a relação da função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores; as possibilidades do desenho assumir, também, outros papéis no desenvolvimento infantil e as relações entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento da consciência da criança na Educação Infantil. Os resultados comprovaram a nossa tese de que: a ação docente planejada intencionalmente para uma educação estética e artística, dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com sentido e significado para a criança, pode fomentar e potencializar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança.

Palavras-chave: Desenho. Consciência. Funções Psíquicas Superiores. Educação Infantil. Educação Estética. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This is a theoretical research, based on Historical-Cultural Theory, to answer the question: what is the contribution of Historical-Cultural Theory for the comprehension of the relationship between the development processes of the drawing and the child's consciousness in the children's education? The aim was to identify the underpinnings of the Historical-Cultural Theory necessary to relate the development of the drawing and the child's consciousness, as well as its possible implications in the teaching practice. Therefore, through the genetic-experimental method of Historical-Cultural Theory and based on theoretical-bibliographic research, we discussed the necessity of the teachers to maximize, intentionally, the development of children's drawings, to provide the development of higher psychological functions. As specific goals, we seek: to conceptualize the underpinnings of the drawing in the Vygotskian theory and find fundamental issues (guidelines originated from reflective abstractions) to comprehend the development process of the drawing and the child's consciousness, and its possible implications in the pedagogical practice; to discuss the teacher's role as enhancer of the drawing's development. As from the immersion in the historical reality of our research subject, we identified in the drawing categories and consciousness, the analysis guidelines of data in light of Historical-Cultural Theory. In other words, the school's role in children's education, aesthetic and artistic education; the possibilities a teacher in children's education of creating meaningful contexts in his/her pedagogical practices, intentionally, to the development process of the drawing and the child's consciousness; the relationship of the higher psychological function of the drawing with the other higher psychological functions; the possibilities of the drawing also taking other roles in the child's development and the relationships between the drawing development and the child's consciousness development in the children's education. The results proved our thesis: the teacher's intentionally planned action for an aesthetic and artistic education, guided to the development process of the higher psychological functions, meaningful to a child, can promote and maximize the movement between the drawing development and the child's awareness raising process.

Keywords: Drawing. Consciousness. Higher Psychological Functions. Children's Education. Aesthetic Education. Historical-Cultural Theory.

RÉSUMÉ

La présente thèse est fondée sur la théorie historico-culturelle. Nous avons mené une recherche théorique pour répondre à la question suivante: - Quelle est la contribution de la théorie historico-culturelle à la compréhension de l'enseignant au cours du développement du dessin des enfants? Notre objectif principal était d'identifier les fondements de la théorie historico-culturelle nécessaires au développement du dessin d'enfant dans toute sa puissance et de réfléchir aux possibles implications pédagogiques. Sur cette base, nous cherchons à encourager la réflexion des enseignants sur les possibilités de renforcer intentionnellement le développement du dessin des enfants, visant le développement des fonctions psychiques supérieures. Nous cherchons comme objectifs spécifiques: conceptualiser les fondements du dessin à partir de la théorie vygotkienne et trouver des points fondamentaux (lignes directrices issues d'abstractions réflexives) pour comprendre le processus de développement du dessin et en examiner les implications possibles dans la pratique pédagogique; discuter du rôle de l'enseignant en tant que sujet renforçant le développement du dessin. La méthodologie de recherche se fonde sur la matrice marxiste historico-dialectique, afin de, à partir de l'immersion dans la réalité historique de notre objet de recherche, identifier dans les catégories *dessin* et *conscience* les lignes directrices pour l'analyse des données à la lumière de la théorie historico-culturelle, c'est-à-dire: le rôle de l'établissement d'éducation infantile dans l'éducation esthétique et artistique; les possibilités pour les enseignants de créer intentionnellement un nouveau contexte dans ses pratiques pédagogiques visant le processus de développement du dessin; le rapport de la fonction psychique supérieure du dessin avec les autres fonctions psychiques supérieures; les possibilités pour le dessin d'assumer également d'autres rôles dans le développement de l'enfant et les relations entre le développement du dessin et le développement de la conscience des enfants dans l'éducation. Les résultats ont confirmé notre thèse selon laquelle l'action pédagogique intentionnellement conçue pour une éducation esthétique et artistique, vouée au processus de développement des fonctions psychiques supérieures, ayant du sens pour l'enfant, peut favoriser le mouvement entre le développement du dessin et le processus de prise de conscience de l'enfant, tout en les renforçant.

Mots-clés: dessin. conscience. fonctions psychiques supérieures. éducation infantile. éducation esthétique. théorie historico-culturelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Petra e seu desenho.....	15
Figura 2: Tonucci, F. (Frato) 1984.....	16
Figura 3: Arte Rupestre - Parque Nacional da Serra da Capivara - Piauí- Brasil.....	17
Figura 4: Sociedade e ecologia Krahó de Goiás	18
Figura 5: ícones sanitários e emojis.....	19
Figura 6: O “Esqueleto”, 1510-11. Da Vinci.....	20
Figura 7: Mapa "Mao Kun"	20
Figura 8: El peligro de ocho horas de mala escuela (1974).....	21
Figura 9: O Estrangeiro / Os gêmeos - São Paulo (posteriormente removido).....	22
Figura 10: Calvin e Hobbes, Bill Watterson.....	35
Figura 11: Calvin e Hobbes 2.....	69
Figura 12: Mafalda.....	138
Figura 13: Frato - Os passeios Instrutivos.....	161

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	17
2 INFLUÊNCIAS E CONTEXTOS: O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	36
2.1 Repercussões das manifestações artísticas no ensino da arte	37
2.2 Breve contextualização da arte nos documentos oficiais para a Educação Infantil	40
2.3 Principais pesquisadores que influenciaram o ensino do desenho no Brasil	48
2.3.1 O desenho Infantil segundo Luquet.....	49
2.3.2 O desenho Infantil segundo Viktor Lowenfeld	52
2.3.3 O desenho segundo Florence Mèredieu	54
2.3.4 O desenho espontâneo de Rhoda Kellogg	56
3 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	70
3.1 O desenvolvimento cultural na Teoria Histórico-Cultural	71
3.1.1 O desenvolvimento humano no âmbito da estrutura social	71
3.1.2 O desenvolvimento humano no âmbito das relações sociais	81
3.1.3 Processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores	86
3.1.4 O conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural.....	89
3.1.5 A Educação Infantil e os conceitos de Atividade Mediadora e Zona de Desenvolvimento Próximo na teoria Histórico-Cultural	101
3.1.6 As emoções	109
3.1.7 O processo de desenvolvimento da consciência humana	111
3.2 Arte, educação estética e o desenho infantil na Teoria Histórico-Cultural	115
3.2.1 A arte: para além do belo, superar o oculto e revelar o inédito.....	115
3.2.2 O desenho na Teoria Histórico-Cultural	126
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	139
4.1 Materialismo Histórico-Dialético	141
4.2 A origem do Método Genético Experimental	146
4.3 A definição do Método Genético Experimental.....	151
4.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa	153
4.4.1 Primeiro momento: criar um contexto de vida acadêmica	153
4.4.2 Segundo momento: aprofundamento da pesquisa - a questão de pesquisa e a hipótese	154
4.4.3 Terceiro momento: coleta da documentação.....	155
4.4.3.1 Levantamento bibliográfico.....	155
4.4.3.2 Pesquisa bibliográfica: como chegamos às teses e documentação utilizadas neste trabalho teórico	157
4.4.4 Quarto momento: escrita do referencial teórico	158
4.4.5 Quinto momento: análise explicativa das soluções	159
4.4.6 Sexto momento: conclusão	160

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	162
5.1 As possibilidades da escola de Educação Infantil introduzir a educação estética no cotidiano das crianças, ao encontro de seu desenvolvimento psíquico	164
5.2 Possibilidades do/a professor/a de Educação Infantil criar contextos com sentido e significado em suas práticas pedagógicas, de forma intencional, para o processo de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança	176
5.3 A relação da função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores e as possibilidades de o desenho assumir, também, outros papéis no desenvolvimento infantil.....	183
5.3.1 A relação entre a função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores	183
5.3.1.1 Percepção	185
5.3.1.2 Linguagem oral.....	191
5.3.1.3 Memória voluntária	195
5.3.1.4 Atenção voluntária.....	197
5.3.1.5 Pensamento	201
5.3.1.6 Imaginação	203
5.3.2 As possibilidades do desenho assumir, também, outros papéis no desenvolvimento infantil	206
5.4 As relações entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento da consciência na infância	208
5.4.1 A importância do diálogo intencional entre docente e criança na transição entre os processos intersíquico para o intrapsíquico durante a apropriação consciente dos conhecimentos.....	211
5.4.2 A Atividade Mediadora e a possibilidade da participação ativa da criança no meio social	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226

APRESENTAÇÃO

Os trinta anos de dedicação à Educação Infantil, como professora, gestora e coordenadora pedagógica, tem possibilitado inúmeras observações e reflexões sobre o currículo (efetivo e em ação), sobre o planejamento, as ações pedagógicas das/os profissionais e sobre as necessidades e especificidades infantis.

Para além das reuniões de coordenação com as professoras, diariamente, observo os momentos de interação e brincadeira das crianças e, às vezes, sou convidada a participar. Elas gostam de dividir comigo segredos mágicos e relatam barulhos estranhos, sombras suspeitas e mistérios, os quais sou recrutada a desvendar. Por várias vezes, diante desse interesse por personagens fantásticos me tornei uma feiticeira e, travestida das mais diferentes bruxas, pude mediar entre o fictício e o real, entre o enigma e a investigação, entre o imaginário e o conhecimento científico.

A observação e participação nestas brincadeiras, histórias e jogos de papéis me levaram a investigar um pouco mais sobre o teatro na Educação Infantil e foi, assim, que conheci a Teoria Histórico-Cultural e ingressei no mestrado, discutindo o lugar do jogo protagonizado na Educação Infantil.

Ao longo dos anos, na creche universitária em que trabalho, conquistei um lugar como parceira mais experiente para assuntos misteriosos, para guardar os segredos das crianças e suas histórias fantásticas. Esse espaço me possibilita sentar com os pequenos grupos enquanto desenham e me integrar aos seus assuntos. Assim, enquanto desenhamos, escuto suas histórias, seus planos, diálogos, suas hipóteses e conselhos sobre o que ouvem dos amigos, bem como suas impressões sobre os desenhos. Recebo sugestões e críticas sobre meu desenho e posso fazer sugestões (aos delas) também.

Por outro lado, como coordenadora pedagógica, recebo muitas famílias e professoras preocupadas com os desenhos das crianças, seus traços e formas, as cores que usam, as dificuldades em desenhar. Motivo que me levou a pesquisar sobre o desenho e a realizar pequenas reuniões sobre a temática, um momento de conversa com as famílias e professoras.

Assim, entrei em contato com vários autores sobre o desenho infantil e encontrei diversas abordagens, muitas, com fases evolutivas bem definidas, que

demarcavam faixas de idade para cada momento do desenho e, ainda, conotavam que desenhar era uma questão maturacional em que a interferência adulta poderia prejudicar a criação espontânea da criança.

Ocorre que minhas observações e conversas com as crianças, enquanto desenhavam, contrariavam essas afirmações. Esta contradição, cada vez mais, me inquietava e desafiava a investigar e buscar respostas.

Sobretudo, me chamava a atenção as interferências do outro (adulto ou coetâneo) no momento do desenho. Era impressionante como uma pergunta colocada no momento certo, fosse pelo adulto ou outra criança, afetava o/a desenhista tanto em sua resposta oral, quanto em seu desenho gráfico.

Da mesma forma, em uma conversa, diante da dificuldade da criança em verbalizar suas ideias de forma compreensível ao outro, a sugestão do desenho parecia ajudar a reorganizar sua explicação, o desenho se tornava um recurso para o pensamento. Como na situação abaixo, em que apresento um relato de uma família, fruto de nossas conversas sobre o desenho na creche:

Relato da família da Petra¹:

Esta semana a Petra nos indagou sobre o presente que Bia deu.

Petra: Mamãe sabe aquele presente que a Bia deu pra gente?

Maíra: Qual Petra?

Petra: Aquele, assim, que põe areia e água e faz assim (mostrando com as mãos).

Maíra: Acho que não entendi Petra, será que você podia desenhar como ele é pra eu ver se lembro?

Petra: Então vou precisar de muitas cores!

E lá se foi a Petra desenhar. Depois de muito laranja e um pouco de azul, vermelho e verde, ela voltou e explicou que era assim, colocava água ou areia no azul e quando puxava o vermelho, a areia caía e girava as rodinhas coloridas quinem roda d'água.

No dia seguinte, na creche, conhecemos o presente:

A seguir, as imagens de Petra com seu desenho e do desenho em destaque:

¹ Fonte: Site da Creche e Pré-escola São Carlos/USP. Acesso em: 16/11/2020
Disponível: <http://www.saocarlos.usp.br/creche/2015/03/contos-de-familia-petra/>

Figura 1. Petra e seu desenho



Fonte: <https://www.facebook.com/crecheuspsc/>

No relato da família de Petra, é possível observar as explicações do brinquedo antes e após o seu desenho. Exemplos como esse, são presenciados por mim nos momentos em que desenho com as crianças, bem como aparecem com muita frequência nas conversas com as professoras ou as famílias.

Histórias como essa, ao mesmo tempo em que me despertam encantamento, também me inquietam e suscitam muitas questões: qual o papel do adulto no processo de desenho infantil? Qual a relação entre o desenho e o desenvolvimento da criança? Como a elaboração de um desenho afeta a criança externa e internamente?

Questionamentos, ideias, hipóteses me moveram até o doutorado, e, neste movimento investigativo, busco harmonia para compor criativamente os elementos teóricos às hipóteses esboçadas. Reflexões que possam inspirar outros(as) profissionais da educação em sua mediação entre a criança e seu desenho.

Entre as marcas das impressões vividas na prática cotidiana e a fruição das grandes obras do conhecimento teórico, procuro um traço autoral...

Figura 2. Tonucci, F. (Frato) 1984



(1984) A escola da natureza

1 INTRODUÇÃO

O desenho está presente e assume diferentes funções na vida humana cotidiana. Sua importância no desenvolvimento da sociedade data dos primórdios da humanidade. Vestígios de desenhos registrando modos de vida, figuras animais e estratégias de caça podem ser encontrados em cavernas e artefatos arqueológicos. A arte rupestre data do período Paleolítico Superior (aproximadamente 40.000 a.C.) e estudos indicam sua relação com a evolução do pensamento simbólico e da linguagem humana, de acordo com a investigação de Miyagawa, Lesure e Nóbrega (2018)².

Figura 3. Arte Rupestre - Parque Nacional da Serra da Capivara - Piauí- Brasil

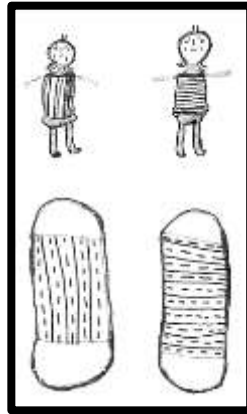


Fonte: <https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/> acesso: 03/05/2022

O desenho como registro é fundamental para recuperar e entender o passado e, ao analisar suas marcas em traços, cores, formas e materiais, é possível ao pesquisador identificar o seu pertencimento a um grupo determinado. Ao observar os sinais do desenho, o investigador pode estimar a civilização e o período de existência, bem como reconstruir os hábitos sociais da época.

² <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/>
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00115/full>

Figura 4. Sociedade e ecologia Krahó de Goiás*



Fonte: Vidal (2000)

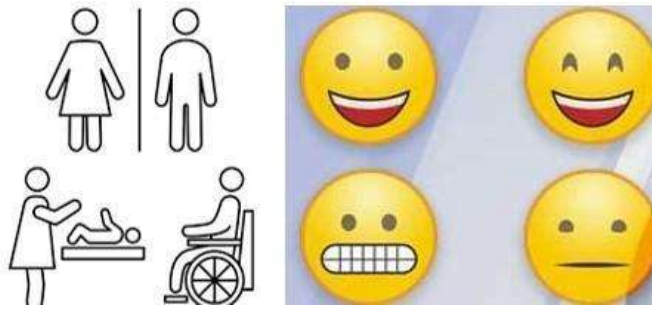
*: No corpo e nas toras a pintura representa as duas metades em que se divide a sociedade Krahó: Wagmeie (vertical, corresponde ao verão) e Ketobie (horizontal, corresponde ao inverno)

Desde os primórdios da humanidade, o desenho é utilizado por muitos povos para manifestar seus significados sociais, seus medos, suas crenças e ideias, ou seja, a forma de compreender o mundo e sua cultura ancestral, como os povos indígenas. De acordo com Lux Vidal (2000), a pintura, as manifestações gráficas e a ornamentação do corpo realizadas pelos povos indígenas brasileiros têm relação com suas organizações sociais e marcam a identidade de cada povo. O desenho indígena realizado em pinturas corporais, objetos, elementos naturais e no papel exprimem as ideias relativas aos campos religiosos, sociais e cognitivos, ou seja, a concepção de mundo e a cosmovisão indígena representada com material visual pela arte gráfica. De acordo com Vidal (2000):

Apenas recentemente a pintura, a arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica. Em resumo, manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade. (VIDAL, 2000, p. 13).

Entre os membros de muitos grupos indígenas, a forma de grafar é referência à etnia à que pertencem, seus desenhos são também simbologias, organizadas pelo coletivo como marcas de sua organização social.

A arte gráfica, repleta de símbolos e significados, é um meio de comunicação entre os seres humanos. As sociedades incorporam em seu cotidiano desenhos com significados sociais. Símbolos e ícones substituem palavras e sentimentos.

Figura 5. Ícones sanitários e emojis

Fonte: Internet – Google Images

O desenho, além de ser uma forma de expressão interior é, então, ferramenta humana (simbólica) para manifestar ao outro as ideias, fantasias, religiosidade, planos, situações sociais, emoções, críticas, etc. Independentemente do suporte utilizado, seja o corpo, a rocha, a madeira, a parede, o papel, a tela, a internet, ele carrega marcas do contexto social. O desenho não está alheio à sociedade e ao momento histórico ao qual pertence e a quem o desenha. Pelas linhas do desenho, o homem planejou o futuro e possibilitou a inovação da sociedade. Na antiguidade (idade média), em sua forma realista, ocupou notável lugar nas conquistas humanas e pesquisas científicas.

O desenho foi fundamental para a precisão e detalhamento da anatomia do corpo humano em sua compreensão e estudo, bem como na definição e catalogação de espécimes na botânica e biologia (como nas ilustrações do biólogo, naturalista e geólogo Charles Darwin 1809-1882). Os projetos arquitetônicos, mecânicos e visionários impulsionaram ideias a se concretizarem, como os estudos do pintor, matemático e cientista Leonardo Da Vinci (1452-1519).

Figura 6. O “Esqueleto”, 1510-11. Da Vinci.



Fonte: Royal Collection Trust / (C) Sua Majestade a Rainha Elizabeth ³

O desenho também teve um importante papel na definição de rotas para ampliação de horizontes comerciais e exploração do mundo pelas grandes navegações. Suas projeções cartográficas, astronômicas e os registros de viagens, permitiram a orientação espacial, o conhecimento da biodiversidade e dos diferentes modos de viver entre diferentes nações.

Figura 7. Mapa "Mao Kun"



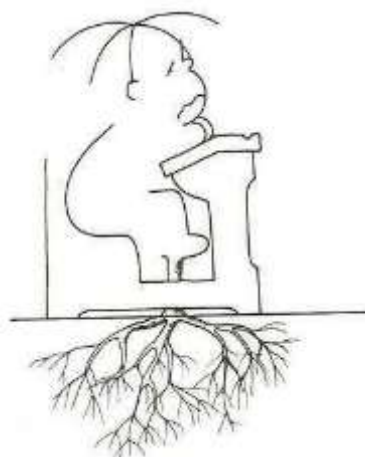
Fonte: baseado nas viagens de Zheng He, com direções de navegação entre portos do Sudeste Asiático e até Malindi, 1628 (domínio Público)⁴

³ Fonte: https://elpais.com/cultura/2013/08/21/actualidad/1377110779_008161.html
Acesso:03/05/2022

⁴ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_dos_Descobrimentos#Miss%C3%B5es_chinesas. Acesso 03/05/2022

Sinônimo de status, o desenho retratou a realeza e sua corte, impondo padrões estéticos e sociais, foi marca de poder e riqueza. Em sua face mais sombria, o desenho surge como instrumento de dominação, propagando ideologias e formas preconceituosas de constructos e supremacia ocidental. Ainda hoje, o desenho é utilizado para disseminar interesses das classes dominantes (Fake News, por exemplo). Também pelo desenho, em diversos momentos da história, incluindo o momento atual, a oposição e a crítica social puderam acontecer manifestas em charges, caricaturas e sátiras (como nos trabalhos dos cartunistas: Paulo e Francisco Caruso, Arnaldo Angeli filho, Laerte Coutinho, Francesco Tonucci).

Figura 8. El peligro de ocho horas de mala escuela (1974)



Fonte: Tonucci (2008, p.146)

Ao longo da história, o desenho ocupou e ainda ocupa diferentes posições na vida dos indivíduos e na sociedade. Mesmo com a popularização da escrita, com o surgimento da fotografia, do cinema e da internet, formas mais modernas de comunicação em massa, ainda hoje, o desenho se mantém necessário.

Para Derdik (2015), o que garante ao desenho essa atualidade renovada é o fato dele “acompanhar a rapidez do pensamento e responder às urgências expressivas”. “O desenho possui a natureza aberta e processual” (DERDIK, 2015, p. 49). A autora tem uma visão ampliada do significado de desenho para além do lápis e papel, afirmando existirem duas definições: a erudita, que pertence à academia, restrita ao papel e lápis, e a popular, que ultrapassa o papel, envolvendo outras construções, tais como a modelagem e o artesanato. Segundo essa autora, o que une

tantas formas de conceituar o desenho é que, em todas elas, ele se constitui no pensamento antes de figurar em qualquer suporte gráfico, superfície ou plano espacial.

Presente em muitas profissões, encontramos o desenho nos projetos de construção de uma casa, nos planos e protótipos de equipamentos, na computação gráfica, no traçado de um bordado, nas instruções de montagem de um móvel ou brinquedo, no molde de uma roupa para costura, na decoração de um bolo, na localização de um endereço, nas propagandas comerciais, nos livros. O desenho é arte e compõem-se na relação com a expressão singular, a crítica, o prazer e a dor, numa criação estética. Se por um lado, o desenho erudito está restrito aos museus e galerias, o que restringe seu acesso à parcela mais culta ou abastada da população, por outro, ocupa as ruas nos grafites e instalações à revelia da classe dominante.

Figura 9. O Estrangeiro / Os gêmeos - São Paulo (posteriormente removido)



Fonte: Wikipédia.

De acordo com Derdik (2015):

Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. Fonte original de criação e invenção de toda a sorte, o desenho é exercício da inteligência humana. (DERDIK, 2015, p. 52).

Para que o desenho seja utilizado como ferramenta humana para comunicar, revelar, denunciar, criar, planejar e expressar, ou seja, em toda a sua potência de transformação, é necessário explorar e conhecer todas as suas possibilidades

comunicativas. Para saber como se comunicar por meio dele, porém, não basta dominar esse conhecimento, é preciso antes, ter em mente o que comunicar, saber para quê, porquê e para quem comunica (DERDIK, 2015), ou seja, desenhar também é o exercício da consciência. Ainda de acordo com o mesmo autor, o desenho é democrático, acessível e independe da classe social e econômica, pode-se desenhar com um lápis e papel, com uma vareta na areia ou um caco de tijolo na parede. Embora a afirmação seja verdadeira, é necessário analisarmos para além do desenho espontâneo e momentâneo e refletirmos sobre o direito e o acesso de todos/as sujeitos ao desenho e à possibilidade de desenvolvê-lo em toda a sua potência.

O domínio de técnicas e materiais que permitem aprimorá-lo não está ao alcance de todos, estas, precisam ser ensinadas por quem as detém, bem como é fundamental ter acesso ao conhecimento científico e à possibilidade de estabelecer relações com a sua representação gráfica (é necessário o conhecimento para entender o significado de um objeto ou fenômeno e melhor representá-lo graficamente e socialmente).

Da mesma maneira, a aquisição dos materiais e suportes variados para o desenho está atrelada às condições financeiras do sujeito. Portanto, os papéis, telas, tecidos, canetas, pincéis, crayons (suportes e riscadores), elementos fundamentais para a experimentação e domínio das possibilidades do material, devido ao custo, têm seu acesso dificultado para as classes pobres. O que não é problema para as classes sociais mais abastadas. Fator que limita o domínio das técnicas e aperfeiçoamento do desenho à parcela da sociedade com menor poder aquisitivo. Contudo, não basta ter acesso aos materiais para garantir o desenvolvimento do desenho em toda a sua potência, visão naturalista que pretendemos contrapor ao longo do trabalho.

Até aqui, sucintamente, demonstramos o lugar ocupado ao longo do tempo pelo desenho na vida humana e na sociedade. Buscamos evidenciar que o desenho tem um importante papel na humanidade, como forma de expressão individual e coletiva, como forma de comunicação social, de organização e exposição de ideias, como registro e ferramenta de planificação, criação e inventividade, etc. Ressaltamos também que o acesso às técnicas, materiais e aos conhecimentos específicos do desenho, acumulados historicamente pela humanidade não estão ao alcance de todas as classes sociais.

Diante disso, há a necessidade social de garantir que as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao desenvolvimento do desenho no âmbito escolar. Oferecer diferentes experiências gráficas, técnicas, bem como a exploração de diversos materiais específicos para o desenho, como os diferentes suportes e riscadores. Fundamental, ainda, é garantir às pessoas, desde a infância, o acesso a todo o conhecimento acumulado ao longo do tempo (científico, artístico, filosófico) e o desenvolvimento da consciência.

A sociedade delega essa responsabilidade da transmissão do legado histórico composto pelo conhecimento científico, social e artístico, bem como os meios de comunicação sistematizados e o desenvolvimento do desenho, para a instituição escolar. Poderíamos supor, então, que bastaria uma criança frequentar a escola para ter acesso ao legado estético e ao conhecimento acumulado, assim como desenvolver o desenho em todo o seu potencial. Essa visão ingênua é disseminada pela política liberal, que defende a meritocracia e oculta todos os meandros políticos e econômicos que separam as oportunidades disponíveis e a falta delas, dependendo da classe social que a criança provém (MAGALHÃES, 2020; YOON E TEMPLETON, 2019).

Para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que têm acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas (foco do presente trabalho), o objetivo predominante, ao longo do tempo, não foi o acesso ao conhecimento. As políticas educacionais tinham metas assistencialistas que valorizavam a guarda, o naturalismo ou a contenção dos corpos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a educação para crianças no Brasil teve origem na política da assistência do início do século XX e, ainda hoje, sofre com resquícios de tal ideário:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8).

O reconhecimento da infância como uma etapa da vida humana com necessidades específicas e de seu direito à educação pública é uma conquista da década de 80 do século XX. Contudo, mesmo com a grande luta dos movimentos

sociais e acadêmicos para que a responsabilidade pela educação da infância saísse das mãos da assistência social e passasse para a Educação, existe, ainda, uma grande incompreensão sobre o que é e como é a educação de qualidade na infância. De acordo com Arce e Martins (2020),

Desde a sua origem, a atenção institucional à criança de 0 a 6 anos esteve umbilicalmente unida a ideários naturalizantes, abstratos, historicistas e, porque não dizer, românticos, acerca da infância e das possibilidades desenvolvimentistas que esse período da vida encerra. (ARCE; MARTINS, 2020, p. 5).

Hoje, a infância ocupa um lugar de destaque na sociedade em decorrência de muitos avanços nas pesquisas científicas, que evidenciaram a importância desta etapa de vida para o desenvolvimento humano afetivo, artístico, cognitivo e social. Entretanto, atualmente, ainda persistem, no cenário da educação da infância, resquícios dessas concepções assistencialistas ou naturalistas.

O desenvolvimento do desenho na infância não está alheio a esta situação e podemos observar diferentes maneiras na forma em que é abordado na Educação Infantil. Ainda encontramos na prática docente formas “domésticas” e improvisadas de oferecer o desenho à criança, formas controladoras e massificadoras com modelos padronizados para o desenho ou abordagens com uma visão naturalista e imediatista de seu desenvolvimento, porém todas elas com o foco no produto final, ao invés de no processo de desenhar.

Atualmente, a maioria das unidades de Educação Infantil pública brasileira vive o cenário da falta de vagas⁵, das más condições prediais, materiais e financeiras, principalmente, as situadas nos bairros onde reside a camada de renda mais baixa da população. Soma-se a esse quadro o despreparo docente em relação à educação estética e ao desenvolvimento do desenho na infância. A Educação Infantil não exige

⁵ Segundo o relatório da UNICEF: “De acordo com o documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”, realizado pela UNICEF, em 2019 (antes da pandemia) o número de crianças sem acesso à escola (rede pública e privada) no Brasil. A situação que em 2019 era alarmante em 2020 com a Pandemia COVID se agravou. Em 2019, de um total estimado de 10.133.545 crianças brasileiras de zero a três anos (creche), 6.528.787 (64,4%) não frequentavam a escola. Na faixa etária de 4 e 5 anos, que corresponde à pré-escola (faixa etária de ensino obrigatório), em 2019 cerca de 384,475 estavam fora da escola. Dentre os fatores justificados pelas famílias para a falta de matrícula estão, a falta de escolas nos bairros, as longas distâncias das escolas disponíveis e a falta de vagas” (UNICEF, 2020, n.p).

professores/as com formação em arte, e, em sua maioria, os docentes são advindos da pedagogia e assumem o trabalho polivalente⁶.

Os cursos de formação inicial docente não têm a arte e o desenho infantil como eixos de seu currículo e, ao longo do curso, são poucas as disciplinas sobre o tema. A formação continuada em serviço ainda não é uma conquista universalizada e mesmo quando acontece é prejudicada com o pouco investimento e a fragmentação teórica que dificulta o exercício do pensamento crítico docente.

Nesse sentido, os/as professores/as da Educação Infantil (polivalentes), na maioria dos casos sem uma formação consistente em arte e desenho, bem como pouco aprofundamento sobre o processo de desenvolvimento infantil (psíquico, físico, social), assumem a responsabilidade pelo seu ensino (ou não, dependendo da concepção).

O desenho está muito presente na Educação Infantil por diferentes motivos: pelo fato das crianças gostarem de desenhar; pela compreensão docente de sua importância para a infância; por permitir a/o professor/a uma avaliação sobre o que a criança sabe ou, ainda, como um recurso para os conteúdos didáticos e o registro de datas comemorativas. O problema é que o desenho ainda é subutilizado na Educação Infantil, podendo acontecer em práticas rígidas, que valorizam estereótipos e a contenção dos corpos, ou guiado por práticas naturalistas, que valorizam apenas o espontâneo e imediato.

Talvez essa problemática tenha origem na falta de conhecimento na área educacional sobre a importância do desenho para a sociedade e seu papel no desenvolvimento das crianças (em seus aspectos cognitivo, emocional, social e humano). Então, o lugar que o desenho ocupará nos espaços de Educação Infantil dependerá de como cada professor/a o conceitua como conteúdo. Por mais democrática que seja a sua postura docente, está em suas mãos o poder de decidir o quê, como, quando e de que forma a criança desenha.

As concepções docentes a respeito do desenho, da infância, da educação e do ensino tem relação com as tendências pedagógicas, abordagens teóricas, reflexões e estudos, formações e políticas educacionais para a infância (que dão origem à

⁶ De acordo com Lima (2014) ser professor polivalente significa saber ensinar diferentes áreas e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses educandos. (LIMA. 2014, p. 67).

materiais de orientação pedagógica para docentes), que permearam o país ao longo dos anos.

As investigações sobre a educação brasileira (KUHLMANN Jr., 2000; SAVIANI 1983; ARCE, 2020) podem explicar crítica e historicamente como os professores/as, em sua formação (inicial e em serviço), tiveram maior acesso, mesmo que fragmentado, às teorias tradicionais e escolanovistas e, também, quais foram os meandros e consequências dessas para a Educação Infantil. Isso nos possibilita estabelecer relações com o desenho infantil abordado pelos/as docentes que utilizam modelos rígidos (teorias tradicionais) ou o espontaneísmo (teorias escolanovistas) como prática pedagógica, um dos pontos que pretendemos demonstrar neste trabalho.

A grande maioria das pesquisas brasileiras relacionadas ao desenho infantil (SILVA, 1993; FERREIRA, 1996; AUGUSTO, 2009; TRINDADE, 2011; MONTEIRO, 2013; COSTA, 2014; COUTINHO, 2014; GOIS, 2020) independente da corrente teórica em que se apoia, cita os autores Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969) como muito utilizados no cenário do ensino da arte brasileiro e, também, no campo pedagógico para avaliação do desenho infantil, sendo utilizados até agora. Alguns pesquisadores inclusive recorrem aos autores como referência em suas pesquisas (AUGUSTO, 2009; GOIS, 2020). Outros, ainda, contrapõem as ideias desses autores com os referenciais escolhidos.

Diante da inegável importância dos autores Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969) na reflexão e construção do conhecimento sobre o desenho, neste trabalho também iremos abordá-los posteriormente de forma crítica. Buscamos desnudar histórica e dialeticamente as consequências de sua utilização no ensino do desenho na Educação Infantil. Cientes de que tais autores foram contemporâneos ou simpatizantes do movimento escolanovista, pretendemos estabelecer relações entre o significado e as raízes dessa teoria e a situação do ensino do desenho na Educação Infantil brasileira.

No decorrer desta apresentação, buscamos evidenciar que o processo de desenvolvimento do desenho não está alheio à sociedade e à história humana, ele se desenvolve nesse movimento. O desenvolvimento do desenho não ocorre naturalmente, como afirma o movimento da escola nova (abordagem apreciada pelos autores acima), tampouco está alheio à sociedade.

Portanto, é necessário compreender seu desenvolvimento à luz de uma teoria também histórica e social. Uma teoria que considere a criança como sujeito social que se relaciona com o meio em que vive e é afetado por ele. A experiência da criança com o desenho não acontece só na escola, mas, de uma maneira informal, também ocorre no ambiente familiar e em seu entorno social, em suas observações do uso do desenho pelos adultos e como uma brincadeira ou passatempo. Nesse sentido, evidenciar e diferenciar qual o papel da escola no desenvolvimento do desenho infantil é fundamental.

Durante o levantamento bibliográfico que realizamos para iniciar esta pesquisa, encontramos trabalhos científicos que demonstraram importantes resultados, por exemplo: o que uma criança desenha é influenciado por muitos fatores, incluindo a cultura e o ambiente em que vive (AHMAD, 2018); que a aprendizagem do desenho também ocorre no ambiente social, pois as crianças aprendem observando as outras crianças desenharem e trocam informações gráficas, e compartilham suas impressões sobre as experiências vividas quanto à avaliação adulta de desenhos anteriores (LAROCHE, 2015; RICHARD, 2003).

Anning (2003) investigou um grupo de crianças de Educação Infantil no contexto formal (escola) e informal (casa). A autora verificou que as crianças adotam estratégias e atitudes em relação à aprendizagem a partir das interações cotidianas que estabelecem com os mais experientes (pessoas que lhes são significativas com forte vínculo afetivo, admiráveis ou autoridades), abrangendo o seu modo de desenhar nos diferentes contextos, o da escola e o domiciliar. Para a autora, a criança se adapta às convenções da escola sobre o desenho.

Logo, a criança pode desenhar em casa de uma maneira e na escola de outra, pois busca atender as expectativas ou imposições docentes. Pode, ainda, desenhar de forma distinta na escola, na presença de professores diferentes, com práticas diversas para o desenho, fato que deve ser levado em consideração na avaliação de desenhos realizada pelos/as professores/as e também pelos pesquisadores da academia que adentram o ambiente escolar para realizarem suas pesquisas. Não basta analisar o produto final descontextualizado, sem considerar o processo em que o desenho aconteceu e ouvir do próprio desenhista qual significado o desenho tem para ele. O processo do desenho e a escuta da criança pelo/a docente são pontos importantes que abordaremos nos fundamentos teóricos.

O desenho é a forma mais habitual de participação da criança em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. É um reconhecido instrumento de análise dos adultos sobre o desenvolvimento e/ou aprendizagem da infância. Além disso, tornou-se um recurso extremamente utilizado para a interpretação do pesquisador sobre o desenvolvimento de crianças, sejam elas com desenvolvimento típico ou com desenvolvimento atípico⁷ (com problemas físicos, neurológicos, emocionais ou algum comportamento fora dos padrões sociais).

Entendemos que compreender como se dá o desenvolvimento da criança, considerando suas diferentes especificidades, contribui para sua inclusão na sociedade em que vive de forma digna, acessível, participativa, respeitosa e, assim, aumenta a possibilidade de qualidade de vida.

Temáticas sobre Transtorno do Espectro Autista, crianças em situação de risco, abuso, alergias alimentares, lares adotivos, adaptação a diferentes culturas, crianças em internação hospitalar e com obesidade são alguns dos temas das muitas pesquisas que encontramos, as quais utilizam o desenho como instrumento de análise do pesquisador. Endossamos a relevância das temáticas de saúde, acima citadas, porém não pretendemos trilhar este caminho. Contudo, estas informações reforçam a ideia de que o desenho tem lugar fundamental na vida das pessoas e no ambiente social. Diante disso, as instituições educacionais precisam reconhecer este lugar e entender qual o seu papel na relação do sujeito com o desenho (o seu próprio, o do outro, com o legado da humanidade, etc.)

Não por acaso, muitas investigações (DEGUARA, 2019; LONZA; MOORE; BUTERA, 2013; PAVLOVCOVÁ; SYCOVÁ; ACTA, 2011; SOUNDY, 2015), buscam novas formas de análise que envolvam as crianças e suas narrativas sobre o desenho realizado, com grade de desenhos plotados cruzados ou estilos semióticos de Deguara (2019).

⁷ “Vigotsky (1995) utiliza os termos sujeito normal e anormal para se referir às pessoas com deficiência mental, física, etc. De acordo com Mendes (2021), historicamente, a sociedade tem criado termos para distinguir as pessoas com deficiência, que são alterados de acordo com as conquistas da ciência, a percepção da sociedade sobre essas pessoas e o reconhecimento de seus direitos. Atualmente, os termos recomendados e menos discriminatórios são “típicos”, para pessoas biológica e cognitivamente com o desenvolvimento padrão, e atípicos, para pessoas com deficiências (intelectual, surdez, deficiência visual, deficiência física, etc.). Em consonância com Vigotsky (1995), argumentamos que uma pessoa atípica pode ter um desenvolvimento cultural normal, graças à educação e à utilização de vias colaterais.” (Entrevista realizada com a profa. Enicéia Gomes Mendes Educação especial/UFSCar. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/09/21/desenvolvimento-atipico-qual-significado-de-termo-para-pcds-e-autismo.htm> Acesso: 23/04/2022.

Essas pesquisas visam aguçar o olhar dos pesquisadores ao interpretar o desenho da criança, que criam ferramentas metodológicas na busca por critérios e padrões de análise de dados confiáveis. Para além de um questionário descontextualizado ou um desenho interpretado apenas pelo adulto (fora do contexto), é necessária a criação de vínculos entre o pesquisador e a criança por meio da observação e diálogo, do acompanhamento do processo com escuta atenta e pela aproximação da criança com a temática de modo que lhe faça sentido.

Para tanto, a criação de instrumentos que incluam a compreensão da criança sobre o que está sendo proposto, que respeitem as especificidades da infância e sua participação são fundamentais, como os jogos e as brincadeiras, entre outros (EINARSDOTTIR, DOCKETT E PERRY, 2009; SILVA, 2020).

As crianças não estão alheias ao que acontece em seu entorno, elas sentem, pensam, criam hipóteses e trocam ideias sobre os acontecimentos, fenômenos naturais e culturais do mundo em que vivem de forma diferente dos adultos. Elas precisam ser genuinamente ouvidas e respeitadas por quem as educa ou investiga seus comportamentos, ideias e também seus desenhos.

A qualidade do desenvolvimento do desenho está relacionada às possibilidades oferecidas pelo meio social ao sujeito ao longo de sua vida. Neste sentido, ressaltamos que o desenho necessita ser compreendido à luz de uma teoria social e histórica do desenvolvimento humano e de seu próprio.

Defendemos que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky⁸ (1995, 1997, 2000, 2009) e seus colaboradores apresenta estudos fundamentais para entender como se dá o desenvolvimento psíquico e cultural da criança. Permite, ainda, compreender qual o lugar do desenho nesse desenvolvimento e, nesse sentido, os/as docentes poderão refletir sobre qual a melhor forma de abordá-lo na Educação Infantil.

Outros pesquisadores defendem essa mesma posição e apresentaram trabalhos à luz desse referencial. Investigações sobre o que pensam as professoras sobre o desenho das crianças (SOUZA, 2018); o sentido e o significado atribuído às práticas docentes por meio do desenho (MEDRADO, 2014); o desenho e o letramento (LEITE, 2016); as condições sociais da construção do desenho (SILVA, 1993;

⁸ A forma adotada para a escrita do nome de Vigotsky, neste trabalho, está em consonância com a acordada no grupo de pesquisa NEEVY, sendo que, nas citações, a forma utilizada respeitará a norma ABNT, ou seja, a mesma utilizada no livro da referência.

GOBBO, 2018) e sobre a figuração e imaginação (FERREIRA, 1996), são importantes referências.

Identificamos que o maior número de trabalhos em que o desenho é discutido, segundo o entendimento da teoria vigotskiana, está relacionado às temáticas: formação de conceitos, pensamento conceitual e abstrato (TRINDADE, 2011; DOMINGUES, 2006; MONTEIRO, 2013; FLEER, 2019; MIJUNG, HOTH, 2018; SLOGERIS, ALMEIDA, 2017). Todas as pesquisas citadas são importantíssimas e extremamente relevantes em suas temáticas e muito contribuíram no aprofundamento de nosso entendimento da teoria e para estabelecermos relações entre a teoria, o desenho e as diferentes áreas de conhecimento, assim como nos possibilitaram conhecer estudos que identificaram as ideias docentes sobre o desenho infantil.

Não encontramos nenhuma pesquisa teórica, abordando os fundamentos necessários para a compreensão do papel do desenho na Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. Assim, evidenciamos a necessidade de uma investigação e aprofundamento teórico a fim de elucidar a questão: qual a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão sobre a relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil?

Nossa hipótese é a de que a ação docente planejada intencionalmente para uma educação estética e artística, dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com sentido e significado para a criança, pode fomentar e potencializar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança.

O objetivo central foi identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural necessários para relacionar o desenvolvimento do desenho e da consciência da criança e suas possíveis implicações na prática docente. Como objetivos específicos pretendemos conceituar os fundamentos do desenho na teoria vigotskiana e encontrar pontos fundamentais (diretrizes oriundas das abstrações reflexivas) para compreender os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, bem como discutir suas possíveis implicações na prática pedagógica.

Partimos do pressuposto que o conhecimento docente sobre os fundamentos necessários para entender os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, com base na Teoria Histórico-Cultural, é imprescindível para a adoção de práticas pedagógicas que tenham sentido e significado para as crianças e vão ao encontro do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

e, conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência. Nesse intuito buscamos elucidar possíveis equívocos sobre os processos de desenvolvimento psíquico infantil, desenvolvimento cultural e suas relações com o desenho infantil.

Escolhemos um caminho teórico-metodológico que partiu da realidade do objeto de estudo, ou seja, como é proposto o desenho para a criança na Educação Infantil, para desvelar suas diversas faces (histórica, política, social, estética), de modo a negar essa condição, na qual o desenho é proposto, e superá-la, buscando, com o apoio da teoria, abstrair novas possibilidades de realização dessa proposta educativa na escola de modo a desenvolver o psiquismo da criança.

Neste movimento histórico-dialético, buscamos, à luz da teoria, encontrar diretrizes de análise e argumentos que possam apresentar uma nova forma de olhar o processo de desenvolvimento do desenho infantil e sua relação com o desenvolvimento da consciência, comprovando ou refutando a nossa hipótese: a atividade docente mediada intencionalmente e dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores pode fomentar e potencializar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança.

Para tanto, realizamos uma pesquisa teórica a partir da Teoria Histórico-Cultural, por intermédio do método genético criado por Vygotski (1995), que parte do processo histórico-social de desenvolvimento humano, já que o processo de desenvolvimento do desenho é histórico e social e, portanto, deve ser abordado por um método também histórico e social.

O método genético de Vygotski (1995) parte do real, do concreto pensado e mais desenvolvido para chegar às abstrações. É, também, baseado no método Materialista Histórico-Dialético, marxiano, que parte da totalidade para entender o real. De acordo com Paes (2020):

Vygotski (1996, 2001c) parte do pressuposto de que a Humanidade, tendo em vista o seu caráter histórico, é uma totalidade em permanente relação com os indivíduos singulares em infinitas particularidades. O singular somente existe na ação transformadora do gênero e o gênero não existe sem as infinitas singularidades, uma relação de oposição que, como unidade dialética, cria ambos. A singularidade existe no universal como multiplicidade, enquanto o universal está na origem de todas as formas singulares. Para o autor, o processo de ensino e aprendizagem deve ser percebido na relação dialética entre a totalidade concreta das forças materiais no seu movimento histórico e o seu produto, que é um mundo das ideias

contido no registro da linguagem. O isolamento da compreensão dessa realidade também é reflexo de uma ideologia produzida historicamente que deve ser desvelada para ser efetivamente entendida como parte da totalidade histórica em que se encontra. (PAES, 2020, p. 99).

Abordaremos mais detalhadamente o método na seção destinada à metodologia (seção 4), por hora achamos necessário explicitar a escolha do método para que o leitor possa entender a construção do trabalho.

A tese está organizada da seguinte forma, na apresentação, contextualizamos nosso lugar de fala, quem somos e os motivos que suscitaram o ingresso nessa pós-graduação.

A introdução é a primeira seção, na qual apresentamos os argumentos e inquietações que suscitaram essa investigação, bem como a questão de pesquisa e objetivos.

A segunda seção é dedicada a uma breve contextualização histórica dos movimentos artísticos, suas implicações na educação artística (na qual se inclui o desenho) e seus reflexos na Educação Infantil brasileira. Esta seção é composta por quatro subseções: a primeira (2.1) aborda os principais movimentos históricos e sociais e suas influências na arte e, conseqüentemente, na educação artística e os reflexos destas na Educação Infantil (segunda subseção 2.2). A terceira subseção (2.3) apresenta sucintamente os principais pesquisadores sobre o desenho que são utilizados no ensino da arte e aponta suas influências na Educação Infantil: Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969). Também estabelece um comparativo crítico entre as ideias dos autores e as ideias de Vigotsky (1999, 2000, 2009) sobre o processo de desenvolvimento do desenho, e contrapõe o contexto histórico vivido pelos autores acima citados. A quarta subseção (2.4) evidencia as diferenças entre a abordagem da Escola Nova e a Teoria Histórico-Cultural e busca caracterizar distintamente os conceitos de experiência de Dewey (2010) e vivência de Vigotsky (1999, 2000, 2009).

A terceira seção apresenta o referencial teórico da pesquisa e subdivide-se em duas subseções: a primeira aborda os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (o desenvolvimento cultural; o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; o conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural; o processo de desenvolvimento da consciência; a atividade mediatizada e a Zona de Desenvolvimento Próximo e as

emoções. A segunda subseção é dedicada ao processo de desenvolvimento do desenho da Teoria Histórico-Cultural.

A quarta seção refere-se à metodologia da pesquisa e aos procedimentos adotados para a coleta dos dados teóricos.

A quinta seção é dedicada à análise e discussão dos resultados teóricos encontrados e, para finalizar, apresentamos as considerações finais.

Figura 10. Calvin e Hobbes, Bill Watterson



Fonte: https://www.instagram.com/calvin_haroldo_br/

2 INFLUÊNCIAS E CONTEXTOS: O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Esta seção está dividida em quatro subseções para facilitar a compreensão do leitor e a organização das ideias, porém, é fundamental destacar que esses momentos se entrelaçam no desenho dos acontecimentos históricos, políticos e culturais.

No primeiro momento (2.1), sintetizamos as principais mudanças na história da arte e em seu ensino, pelos olhos de pesquisadores da área. Destacamos os principais modelos de ensino adotados e suas implicações no ensino da arte.

Em um segundo momento (2.2), abordamos, pelos olhos de pesquisadores da história da Educação Infantil brasileira sobre os documentos oficiais, como as tendências, modelos e acontecimentos vividos, no contexto do ensino da arte, refletiram no trabalho docente. Na rede pública brasileira, não há professor/a de Educação Artística atuando na educação de crianças pequenas, sendo o/a profissional de Educação Infantil polivalente. Questionamos “como” e “se” os contextos que, ao longo da história, mudaram o ensino da arte, na área da arte, afetaram as concepções destes profissionais quanto ao desenho infantil.

Na próxima parte (2.3), apresentamos as principais tendências sobre o desenvolvimento do desenho, segundo pesquisadores importantes para a arte-educação, são eles: Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969). Na última parte (2.4), destacamos as principais diferenças entre o escolanovismo, movimento simpatizado pelos citados pesquisadores, e as raízes teóricas de Vigotsky (1999, 2000, 2009) e a Teoria Histórico-Cultural, a qual adotamos como referencial na próxima seção.

Argumentamos que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir com o olhar do/a profissional da Educação Infantil sobre a importância da arte e o lugar do desenho no desenvolvimento da criança. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a importância da educação estética pode situar o/a profissional frente às propostas sobre desenho recomendadas nos documentos oficiais.

2.1 Repercussões das manifestações artísticas no ensino da arte

Ao longo do tempo, o estudo e o ensino da arte (que inclui o ensino do desenho) foi tema de muitas investigações na área e definido por muitas abordagens. As principais mudanças na forma de entender a Educação Artística não aconteceram estanques aos acontecimentos do mundo (de seu aspecto político, econômico, social). A expressão da arte não está alheia ao seu entorno e as principais manifestações artísticas, que revolucionaram a forma de pensa-la, também influenciaram a forma de ensinar a arte.

Derdik (2015) afirma que o Brasil herdou o conceito de desenho tradicional dos mestres das missões francesas, que eram vinculados ao neoclassicismo francês. Segundo a autora, esse conceito de desenho ainda tem resquícios nas instituições educativas. Para Iavelberg (2017), no modelo tradicional, a “aprendizagem se dá pela fixação ou introjeção de modelos sem interpretações ou transformações do sujeito” (IAVELBERG, 2017, p. 17).

A escola tradicional por muito tempo imperou no ensino do desenho. Nessa abordagem, a arte era a retratação e imitação da realidade, principalmente, o ensino das técnicas, como: linhas, luz, sombras, proporções, perspectivas. Foi com esse enfoque que o desenho adentrou às escolas regulares.

De acordo com Iavelberg (2017):

O desenho natural, decorativo e pedagógico, este último usado para ilustrar aulas, compunham o programa de desenho da escola tradicional. Numa didática feita de treinos de habilidade e aprendizagem por cópia de modelos, com passos de dificuldade progressiva orientada pela lógica adulta, não se consideram as diferenças individuais. (IAVELBERG, 2017, p. 14).

Wojnar (1966 *apud* Iavelberg, 2017) elaborou um estudo histórico das produções apresentadas nos primeiros congressos internacionais de desenho e destacou que a técnica e a imitação dominaram as teorias do ensino de desenho até o congresso internacional de 1908, que ocorreu em Londres. Na ocasião, os participantes, influenciados pelo movimento da Escola Nova, que acontecia em diferentes áreas do conhecimento, fizeram a primeira referência ao desenho livre, ao esforço criador e não mais à imitação e à técnica. Surgia a escola renovada em oposição à escola tradicional de arte, a valorização da livre expressão.

Segundo Cola (2014), no Brasil, a metodologia da livre expressão ganhou força com o manifesto de 1922, propagado por Anita Malfatti, Tarsila Amaral, Mário e Oswald Andrade, entre outros, que trouxeram para as escolas as ideias modernistas e seu modo de ensinar arte (ou não ensinar), que valorizava a espontaneidade da criança.

A ênfase não estava mais no ensino de técnicas ou na apresentação de modelos e obras de grandes pintores, aliás, julgavam o estudo das grandes obras da humanidade uma influência prejudicial à livre criação. A livre expressão priorizava a singularidade e sensibilidade natural da criança. Nesta metodologia a aprendizagem do indivíduo decorre somente do próprio ato de fazer (aprender fazendo).

Sobre o assunto, Cola (2014) escreve:

Conceituações estéticas, estudo de pinturas legadas pela história, trariam sérios prejuízos ao papel compensador que a Educação Artística desempenharia na vida do aluno. Seriam obstáculos que impediriam e frustrariam o fazer artístico de forma plena. A história da arte, a análise de obras artísticas são elementos que falseiam o poder criador. Interessa ao educador ou é função dele criar condições especiais que sejam propícias à livre expressão. Deverá ir ao encontro do aluno com sua sensibilidade, e não com a sua ciência. Pode-se, desta forma, destacar a qualidade romanceada do discurso e a forma romanceada com que apresenta os aspectos didáticos. O educador já nasce com as faculdades, com o dom para o ensino. O conhecimento, a ciência em nada pode contribuir para seu desempenho didático. A criança já possui em si o verdadeiro, o conhecimento a ser adquirido. (COLA, 2014, p. 24).

Cola (2014) afirma, ainda, que nesta metodologia, o ambiente ganhou atenção especial com áreas específicas, “laboratórios” para o desenvolvimento das experiências artísticas. O ambiente deveria disponibilizar materiais para despertar a intuição da criança, a visão que a criança tem do mundo não deve sofrer interferência do professor ou influências do meio.

Entre as décadas de 50 e 60 tem início o período pós-moderno, com a Pop Art. As influências sociais na arte são reconhecidas pelos artistas que adotam em suas obras posturas críticas frente às culturas de massa, que incentivavam o consumo e os valores capitalistas propagados pela mídia. Neste período, a arte se aproxima da vida cotidiana, o artista Andy Warhol é um dos principais expoentes da Pop Art (COLA, 2014).

No Brasil, a Pop Art ecoou entre muitos artistas como possibilidade de resposta ao momento ditatorial vivido. Segundo Cola (2014), a arte-educação foi extremamente influenciada pelo período pós-moderno, modificando a forma de entendimento da construção do repertório expressivo do indivíduo. A arte não estava alheia aos acontecimentos históricos e sociais, pelo contrário, era influenciada por eles (possibilidade de afetar e afetar-se), sendo assim, não era possível que a criança criasse suas produções alheia às interações do seu meio social, pois ela sofre influências das pessoas, da cultura, da história e dos meios de comunicação em massa.

Se a criança reinterpreta os fatos de sua vida, o ensino da arte deveria considerar as diferentes possibilidades de viver experiências, portanto a criança deveria ter acesso à produção artística da humanidade, às técnicas que lhe possibilitassem aperfeiçoar sua reinterpretação e ultrapassar o senso comum (IAVELBERG, 2017). Visão que se aproxima da abordagem crítica.

Silva e Lampert (2016) afirmam que, entre as décadas de 80 e 90, a professora Ana Mae Barbosa criou a abordagem triangular para o ensino da arte. A abordagem baseada em três pressupostos: o ler, o fazer e o contextualizar, que propiciaria ao indivíduo conhecer o processo histórico da arte no mundo, compreender seus significados, para se apropriar e utilizar esse conhecimento conscientemente, tornando-se um apreciador com senso crítico. Nesta abordagem, tanto professor quanto aluno deveriam conhecer as obras de arte, frequentar museus e galerias, discuti-las, apreciá-las, identificar suas técnicas, entendê-las em seu contexto histórico e social, não só para fazer arte, mas para habituar-se a apreciá-la, ou seja, para formar público.

De acordo com as autoras:

Por meio da percepção crítica de ensino da arte, compreende-se que é papel do campo de conhecimento das artes visuais gerar novas problemáticas e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gestar a produção, divulgação, legitimação e circulação do conhecimento, não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autônomas e colaborativas centrando na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais. O que se busca é compreender a forma como se constituem o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas no mundo em que vivemos. (SILVA; LAMPERT, 2016, p. 91).

Este breve passeio pela história do ensino da arte, guiado pelos olhos de especialistas, que retrataram como as mudanças no contexto artístico mundial influenciaram o trabalho de arte-educadores, buscou fornecer noções básicas sobre as origens das metodologias de ensino da arte mais comuns nos meios educacionais: o ensino tradicional, a livre expressão, bem como o pouco propagado ensino sociocrítico, abordagem mais ao encontro de nossas ideias.

Na segunda parte, subseção 2.2, faremos um breve questionamento sobre como essas mudanças na concepção de arte e na forma de ensiná-la chegaram ao ensino regular da Educação Infantil.

2.2 Breve contextualização da arte nos documentos oficiais para a Educação Infantil

Kuhlmann Jr. (2000) relata que a educação brasileira no início da república tinha como base o modelo pedagógico de jardim da infância froebeliano e valorizava a moral, a cortesia, a obediência às regras e o senso estético (na figura de modelos prontos), que eram disciplinados e conduzidos pela professora (em sua maioria, mulheres).

O fortalecimento dos Jardins de Infância no Brasil corroborou a concepção assistencialista científica assumida pelo Estado, que se deslocava das influências europeias para as americanas, principalmente com os Estados Unidos da América (1922).

Essa concepção valorizava a ideia de saúde e assistência no âmbito educacional, de forma a ensinar os cuidados básicos de higiene para os filhos dos operários. Esse foi o objetivo que permeou a educação para crianças pequenas por muito tempo, momento em que surgiram cursos de especialização em puericultura para as profissionais que atuavam com as crianças (a concepção assistencialista, com algumas variações, esteve forte nas instituições infantis até a década de 80, período em que começaram as manifestações pelos direitos das crianças e o vínculo dessas instituições aos setores da educação).

O termo jardim da infância se manteve ao longo dos anos, mas distanciando-se do conceito original. Aos poucos, o papel da professora como mestra condutora foi abandonado, pois, para a Escola Nova, a aprendizagem da criança ocorria de forma natural, assim como seu desenvolvimento (KUHLMANN Jr., 2000).

De acordo com Kuhlmann Jr.:

Desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (KUHLMANN Jr., 2000, p. 15).

Faria (1999), ao retratar os parques infantis criados na gestão de Mário de Andrade, na secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cita suas inspirações modernistas no movimento da Escola Nova que, como vimos anteriormente, principiou a metodologia da livre expressão. Faria (1999) destaca a enorme contribuição dos parques infantis na gestão de Mário de Andrade (1935 a 1938), uma abordagem não-escolar integrando cuidado e arte para os filhos das classes operárias. Destaca, também, o empenho e estudos do intelectual, Mário de Andrade, sobre o desenvolvimento da infância e do desenho.

A ideia de criar parques infantis ecoou por diversos municípios que inspiraram-se na arquitetura dos prédios, nas propostas de brincadeiras ao ar livre e no incentivo aos trabalhos manuais, porém o contato das crianças com as manifestações populares raramente foi propagado. Das ideias de Mário para a infância, o que foi adotado por cada município foi o que melhor convinha à política municipal de cada lugar.

Nesse sentido, não havia propostas ou investimento para a formação docente em serviço que fosse além do artesanato, ou seja, uma formação crítica e reflexiva-teórica docente. Afinal, o movimento da Escola Nova defendia que as crianças se desenvolviam de forma natural à medida que exploravam os materiais disponíveis sem a interferência dos/as professores e, por isso, a formação docente era um gasto desnecessário.

Tebet (2018), ao resgatar as memórias da Educação Infantil no município de São Carlos, constata:

O primeiro Parque Infantil do município em prédio próprio projetado especialmente para o atendimento de crianças foi inaugurado em 04 de setembro de 1955 na Vila Nery e hoje é conhecido como EMEI Cônego Manoel Tobias. Ele foi proposto para a cidade com o objetivo

de se constituir como um Parque Modelo. A influência da proposta dos Parques Infantis de Mário de Andrade, instalados em São Paulo desde 1935, é evidente. É possível afirmar que a principal distinção entre ambos é que os parques infantis paulistanos se configuravam como um projeto governamental de educação não escolar voltado essencialmente para atender crianças de família operária, enquanto o primeiro parque infantil são-carlense, localizado na Vila Nery, atendia, sobretudo, a classe média que ali habitava. (TEBET, 2018, p. 32).

Observamos que, mesmo o princípio original das escolas parque, que era garantir o atendimento de qualidade aos filhos da classe operária, não foi respeitado, pois priorizou-se bairros de classe média. Mesmo o projeto arquitetônico característico dos parques infantis, que contemplava salas amplas e as grandes metragens de áreas verdes para que as crianças pudessem brincar, devido ao alto custo de investimento, foram logo substituídas.

De acordo com Tebet (2018),

E a partir da década de 1970 a prefeitura deixou de investir no modelo dos parques infantis e começou a investir em EMEIs. A principal diferença entre os Parques Infantis e as EMEIs era a grande área externa dos primeiros, destinadas a atividades livres e práticas esportivas. De acordo com dados de Palhares (1990, p. 74), a área total do Parque Infantil Carmelita Rocha Ramalho, por exemplo, era de 4.156 m², dos quais 3.542 m² eram de área livre. A relação área total por criança, nessa EMEI, era, na época, de 15,98 m² por criança. Por outro lado, o projeto das EMEIs não prezava tanto pelo espaço. (TEBET, 2018, p. 35).

No âmbito profissional, a falta de estudo formativo sobre o próprio papel do/a profissional da Educação Infantil não propiciou a reflexão coletiva sobre as novas tendências, com isso muitos/as professores/as, seguindo imposições ou modismos, incorporaram, equivocadamente, alguns pontos das novas ideias à sua prática tradicional – a exemplo da propagação de que a intervenção e orientação do professor seria prejudicial ao desenho da criança.

Importante ressaltar que, na Educação Infantil, as políticas educacionais⁹ para as crianças pobres possuíam objetivos assistencialistas e higienistas, com pedagogias de submissão e compensação, que tinham em comum a compreensão de

⁹ De acordo com KUHLMANN Jr. (2000) foram muitas as instituições assistencialistas em nível federal. Em 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil que, em 1934, tornou-se a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1937, criou-se o Ministério da Educação e Saúde. Em 1940, surgiu o Departamento Nacional da Criança (DNCR). Em 1977, tem início o Projeto Casulo publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), retornando às ideias assistencialistas do início do século.

que as crianças se desenvolviam de forma natural e, portanto, não eram necessários maiores investimentos na formação teórica dos/as profissionais.

Após um grande movimento de luta pela educação promovido pelos estudiosos da infância e pelos movimentos sociais, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) promulga a inclusão da Educação Infantil (creche: zero a três e pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses) como a primeira etapa da educação básica (a lei anterior era a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Outro documento fundamental para reflexão sobre como as manifestações e mudanças na história do ensino de artes impactaram o ensino dos/as profissionais das redes públicas de Educação Infantil, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI).

A seção dedicada às artes visuais (que abrange o desenho) divide-se nos seguintes subtemas: “Presença das Artes Visuais na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”, “A criança e as artes visuais”, “Objetivos”, “Conteúdos” e “Orientações gerais para os professores”. Essas temáticas são coerentes com os movimentos de educação artística da época, reconhecendo que a criança em sua interação com o meio sofre interferências deste, pensa e reelabora seu fazer a partir de suas experiências. Entretanto, da tríade fazer, apreciar e contextualizar, pertencentes à metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, o documento (RCNEI) enfatiza o fazer e apreciar e, como terceiro ponto, menciona o refletir. Trindade (2011) chama a atenção ao fato de que, em momento algum, o texto aprofunda a base da reflexão, enfatizando e exemplificando as bases do fazer e apreciar.

Arce (2001), ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), denuncia uma fundamentação teórica com bases pouco aprofundadas, reduzindo-se a “meras informações” que tornam as ideias e conceitos dos textos fragmentados. Assim, também, a falta de provocação à reflexão docente e o caráter manualístico do documento, visam substituir, economizar e “aligeirar do ponto de vista teórico” a formação docente. Este formato “cartilha”, que desconsidera o saber docente, caracteriza a política neoliberal que sustenta o documento.

A autora destaca, ainda, os quatro pilares do neoliberalismo para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares incentivam a competitividade, valorizando as diferenças individuais e a ideia de meritocracia, portanto o Estado deve se comprometer em suprir o mínimo das

necessidades sociais (educação, formação, alimentação, etc.), cabendo ao indivíduo buscar melhorias e aperfeiçoamentos (ARCE, 2001).

Desta maneira, a formação docente sai das mãos do Estado e fica sobre a responsabilidade do próprio profissional, que, se desejar ser valorizado por sua competência, deverá seguir os modelos estabelecidos e pagar cursos rápidos de qualificação profissional, investindo em sua qualificação e aumentando suas chances no mercado.

Sobre a fragmentação teórica e a descontextualização histórica e política, Kuhlmann Jr. (1998) reflete:

Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo ideias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizadores para práticas irrefletidas. No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendem a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar os imprevistos das situações reais, a que as propostas que rejeitam a teoria fazem supor. Daí, a formação dos educadores exigir a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 6).

Na Educação Infantil, o que nos parece ter se popularizado da proposta de ensino de arte sugerida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sobre a tríade fazer, apreciar e refletir, foram diferentes entendimentos do fazer. Embora o documento afirme ser reflexivo e valorizar o legado artístico e de técnicas, ainda apresenta sugestões que podem ser interpretadas pelos leitores com conotação escolanovista ou tradicional. Por exemplo, citamos a orientação para que os docentes incentivassem as crianças à: “criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório” (BRASIL, 1998).

Em 17 de dezembro de 2009, a resolução n. 05 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), lei que estabelece princípios e diretrizes

para a elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil. De acordo com o documento, as propostas pedagógicas deverão pautar-se nos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

A normativa tem como eixo a interação e a brincadeira e define a concepção de criança como sujeito de direitos histórico, que interage e pensa sobre os acontecimentos de sua vida e focaliza a aprendizagem na participação das crianças. A arte, em suas diversas formas de manifestação deve estar presente no contato e respeito com as diferentes culturas, como legado cultural da humanidade e pela ampliação de experiências com diferentes linguagens expressivas, que promovam à criança o conhecimento de si e do mundo, cabendo ao professor planejá-las de forma intencional (BRASIL, 2009). Embora, em seu texto também não explicita origens teóricas, o caráter mandatório e regulador da lei obrigou os estados e municípios a repensarem ou readequarem suas propostas pedagógicas.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Curricular Comum para o ensino básico, fundamental e médio (BNCC), com o objetivo de definir um conjunto de competências gerais para a educação. Importante ressaltar o momento político vivido durante o processo de elaboração e homologação da lei (BNCC), descrito pelos autores abaixo citados:

Esse processo de construção foi marcado por disputas teóricas, ideológicas e políticas. No âmbito dessas disputas, ocorre o “impeachment” da Presidenta Dilma Rousseff, fato que paralisa o andamento de formulação da BNCC, que, à época (abril de 2016), já estava na sua segunda versão, encaminhando-se para a terceira e última. A derradeira versão foi publicada pelo governo que assume o comando do país, sob a liderança de Michel Temer, no ano de 2017, trazendo alterações em seu texto final que desfiguraram boa parte do que havia sido construído. (BARBOSA; DEL RIO; MELLO, 2019, p. 155).

Barbosa, Del Rio e Mello (2019) afirmam que a elaboração final do documento sofreu pressões políticas de organizações não governamentais que defendiam os

interesses dos grandes grupos empresariais. A pressão religiosa e moralizante também atuou de forma ostensiva, embora o ensino seja laico. Os recortes e alterações interferiram no texto original e muitas ideias ficaram dúbias, dando margem a várias interpretações.

Contudo, o documento também trouxe avanços para a Educação Infantil, como a prioridade dada aos seis direitos da criança quanto a sua educação, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento enfatiza os seis direitos como estruturais para aprendizagem por sua consonância com as especificidades da infância. Desta forma, a normativa estabelece que tais direitos sejam contemplados no planejamento docente de forma intencional (BRASIL, 2018).

De acordo com o documento, as crianças aprendem pela interação com o mundo e por múltiplas experiências com o conhecimento, estas experiências não devem ser isoladas, mas planejadas em interdisciplinaridade. Lê-se no documento:

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40).

A questão é que sem a reflexão crítica docente sobre sua prática à luz da teoria, sem a compreensão coletiva destes direitos e da definição conjunta do significado de experiência haverá muitas interpretações, tanto dos direitos quanto do que é experiência entre os/as docentes, inclusive de uma mesma instituição.

Entre os campos de experiência, encontramos o denominado “Traços, sons, cores e formas”, que é delineado em experiências específicas divididas em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). O documento ressalta que o espaço educativo deve possibilitar o convívio com diferentes manifestações artísticas da sociedade populares e eruditas, como produções artísticas, exposições, manifestações de tradições que acontecem em seu meio social e no mundo, de modo que promova o desenvolvimento do senso estético e crítico e a apreciação artística. Deve, ainda, promover o contato e a livre exploração de diversas formas de arte (audiovisual, plástica, teatral, dança), possibilitando que a criança exercite a autoria (coletiva e individual) em traços, sons, formas, gestos. (BRASIL, 2018).

O documento recebeu muitas críticas (AGUIAR, DOURADO, 2018; MONTEIRO, CASTRO e HERNECK, 2018) por seu caráter prescritivo e por periodizar o desenvolvimento ao dividir as experiências em grupos etários. A crítica mais consensual entre os teóricos foi a de que o documento, ao impor um currículo comum, tira das mãos do professor a possibilidade de pensar sua realidade e elaborar coletivamente o currículo com os docentes de sua escola.

Ao longo da história, as definições, metodologias e políticas educacionais para a Educação Infantil foram influenciadas por interesses ideológicos, econômicos, políticos e empresariais e a formação crítica e emancipatória não atende a esses interesses. Mesmo que a legislação contemple em sua redação ideais de cidadania e transformação, a possibilidade de sua efetivação está vinculada à formação de professores/as com consciência, com fundamentação teórica e compromisso político com as classes populares.

Não defendemos a ideia de que especialistas em arte devam trabalhar na Educação Infantil como professores em uma disciplina separada. Nosso temor é que ao delegar a responsabilidade com o desenvolvimento artístico aos especialistas, em aulas de uma hora distribuídas na semana, as/os professoras/es de Educação Infantil se desobriguem com a educação estética, o que poderia ocasionar a restrição das experiências artísticas a um ou dois momentos por semana para as crianças.

Por esse motivo, defendemos que, para a formação inicial docente, os cursos de pedagogia revejam suas ementas, contemplando as expressões artísticas. Os profissionais de Educação Artística devem estar em todas as unidades educativas, mas atuando na formação continuada de professores polivalentes, em que se estabeleçam parcerias de projetos no cotidiano.

Defendemos a necessidade dos/as profissionais da Educação Infantil tornarem-se professores pesquisadores e que, ao investigarem sobre arte, desenvolvam as habilidades do pesquisador que envolvem a dúvida, o levantamento de hipóteses sobre sua práxis, que tenham conhecimento teórico sobre o desenvolvimento psíquico infantil e sobre a importância do desenho nesse processo. Uma formação que aborde a arte como eixo reflexivo, bem como uma valorização profissional que lhe forneça condições (financeira e reflexivamente) de apreciar a arte, frequentar museus, galerias, espetáculos de música e dança, cinemas, teatros, tertúlias, etc. Uma formação crítica que permita ao profissional ler nas entrelinhas e avaliar as propostas políticas que costuram as propostas educacionais oficiais e as

implicações em sua prática na educação e formação das crianças. É neste sentido que eles podem favorecer o desenvolvimento expressivo da criança, questionando-se: qual o significado do desenho para o desenvolvimento infantil?

O tema desenho infantil motivou muitos estudos sobre o desenho, estes ditaram tendências e formas de pensar o desenho, portanto é necessário antes conhecer os principais estudos para, posteriormente, organizarmos nosso referencial teórico.

Muitos pesquisadores como Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017), Kellogg (1969) e Vigotsky (2009, 1995) investigaram a importância do desenho infantil, seja pensando no desenho como forma de avaliar a personalidade e a inteligência, seja dedicando-se a estabelecer padrões gráficos para cada fase da infância ou preocupados com a expressão genuína e com a evolução do desenho.

A seguir, elaboramos uma síntese das ideias dos principais pesquisadores que influenciaram o ensino do desenho no Brasil, são eles: Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969).

2.3 Principais pesquisadores que influenciaram o ensino do desenho no Brasil

O desenvolvimento do desenho infantil tornou-se interesse de estudo em muitas áreas de conhecimento. De acordo com Mèredieu (2017), principalmente ao final do século XIX, o tema se evidenciou após o reconhecimento da infância como período específico da vida, bem como pelas ideias de Rousseau (2010), através das quais a criança deixou de ser vista como um “adulto em miniatura”.

A princípio, o ensino do desenho era realizado por meio de técnicas e de reprodução de modelos. A estética almejada era a estética adulta (ensino tradicional). De acordo com Lavelberg (2015), o advento do período Modernista e do movimento da Escola Nova, liderado por John Dewey (2010), trouxe novas ideias acerca do ensino, que repercutiram no ensino da arte.

Neste período, Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969), entre outros pesquisadores, dedicaram-se a interpretar os desenhos de crianças e apresentaram perspectivas sobre o desenho infantil. Esses autores tinham, como ponto comum, a intenção de identificar traços e percursos gráficos semelhantes entre as crianças de um mesmo período etário, organizando o processo evolutivo do desenho em etapas.

Iavelberg (2017) aproxima Vigotsky (2009) dos autores citados anteriormente, ao mencionar as suas contribuições sobre o desenho, afirmando que “a abordagem de Vigotsky sobre o desenho infantil é modernista, na esteira do pensamento de sua época” (IAVELBERG, 2017, p. 25).

Coetâneo de Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969), Vigotsky (2009), dentre suas investigações, abordou a temática do desenho. Entretanto, embora vivendo no mesmo período histórico que esses autores e sendo afetado por semelhantes inquietações, frutos da época, há, entre ele e os referidos pesquisadores, diferentes concepções e olhares para o tema, principalmente, em sua intencionalidade e suas raízes políticas e teóricas.

Nessa breve síntese sobre cada um destes autores, não procuramos aprofundar o assunto, e sim apresentar as perspectivas sobre o desenho que mais influenciaram o seu ensino no país. Alguns pesquisadores brasileiros já trilharam esse caminho e, brilhantemente, argumentaram sobre o assunto, entre os quais: Silva (1993), Ferreira (1996), Japiassu (2005), Trindade (2011). Entretanto, essa revisão foi fundamental para a composição do desenho argumentativo que nos propusemos a realizar. Nela, defendemos a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e seus colaboradores como possibilidade de ampliar o olhar do/a professor/a sobre o desenho na Educação Infantil. Pretendemos, ainda, questionar a ideia de aproximação entre as raízes do Movimento Escola Nova, simpatizado pelos autores citados, e as raízes teóricas de Vigotsky.

A escolha de Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969) decorre da grande influência deles no ensino do desenho na área da Educação Artística e, quanto a isso, não questionamos seu reconhecimento. Contudo e, exatamente por causa disso, buscamos apresentar uma possibilidade de compreender o desenho da criança pela sua importância para o desenvolvimento psíquico infantil.

2.3.1 O desenho Infantil segundo Luquet

George-Henri Luquet, em 1913, apresentou suas investigações sobre o desenho infantil a partir do estudo e acompanhamento dos desenhos de sua filha Simonne. Iavelberg (2017) afirma que Luquet (1969) foi pioneiro no estudo do desenho infantil e trouxe muitas contribuições à sua compreensão.

Luquet (1969) destacou que o desenho para a criança não tem uma aplicabilidade prática, mas um fim em si mesmo, ela o faz por diversão. O desenho tem caráter de jogo e ela brinca ao desenhar, porém leva a sério sua produção, inicia involuntariamente e, depois, quando percebe que pode controlar as marcas no papel, o faz voluntariamente.

Para Luquet (1969), o repertório gráfico da criança está vinculado ao lugar em que vive, a sua experiência visual, pois ela desenha utilizando modelos internos (imagens do que conhece se fixam e se cristalizam na memória, como uma fotografia) e tem como intenção reproduzir os objetos da realidade conhecida. Segundo ele:

Nenhum termo convém melhor que o de realismo para caracterizar o desenho infantil no seu conjunto. Realista, antes de mais nada pela natureza de seus motivos, dos temas que trata. Um desenho consiste num sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma, mas esta forma pode ter, na intenção do desenhador, duas finalidades diferentes. Pode ser executada pelo prazer que proporciona à vista, pelo seu simples aspecto visual, ou para reproduzir objetos reais. Pode ser, segundo a linguagem da escola froebeliana, uma “forma de beleza”, ou uma “forma de vida” (LUQUET, 1969, p. 123).

Luquet (1969) afirma, ainda, que a criança tem uma inclinação natural ao realismo. Assim, o autor delineaia quatro fases sucessivas do desenho até chegar ao realismo visual que se assemelha com o olhar adulto, são elas: 1) realismo fortuito: a criança sente prazer em desenhar, o qual a encoraja a desenhar novamente (passa do gesto involuntário ao premeditado); 2) realismo falhado (ou fracassado): ao se esforçar para atingir um desenho realista, a criança encontra dificuldades e comete erros, que ela pode perceber e se incomodar e corrigir (refazer o desenho, riscar o erro, etc.) ou disfarçar (contar uma história que o justifique); 3) realismo intelectual: nesta fase, o desenho traz os elementos dos objetos reais, a criança desenha tudo o que sabe sobre o objeto (LUQUET, 1959). Ao se ater aos pormenores do objeto (mesmo os invisíveis), ela se perde da imagem do objeto real. 4) realismo visual: a criança desenha, respeitando a perspectiva e conquista a originalidade do desenho ao se aproximar da arte adulta.

Iavelberg (2017) considera que Luquet (1959), ao defender que a criança aprende por modelos prontos (desenhos de outras pessoas) e utilizando padrões da visão dos adultos como comparativo, aproxima-se das ideias propagadas pelos jardins de infância de Froebel (1895), que adotavam um ensino tradicional para o desenho.

Mèredieu (2017) critica o caráter preparatório nas fases de evolução do desenho propostas por Luquet (1959). A autora define as fases de Luquet (1959) como uma série de etapas para atingir a visão adulta e, portanto, a estética infantil não é valorizada, ao contrário, deve ser superada.

Para Luquet (1959), a criança, ao desenhar, tem a intenção de reproduzir o real, esta realidade é a maneira de ver adulta, entretanto a criança fracassa, o que ele denomina de incapacidade sintética e se esforça, ao longo das etapas, para atingir a realidade visual que se aproxima dos padrões adultos. Para o autor, a imagem que a criança tem sobre os objetos e as coisas do mundo é uma imagem interna semelhante a uma fotografia. Luquet (1959) não se preocupou em investigar os processos psíquicos envolvidos ou em explicar como essas mudanças de uma etapa para outra acontecem, para o autor as etapas do desenho são externas e dependem dos modelos estabelecidos pelos adultos, o que identificamos como um ensino tradicional.

Vygotsky (2009), ao contrário, se preocupou exatamente com o desenvolvimento psíquico da criança, como ele ocorre em cada momento do desenho e qual o significado de cada escalão nesse processo de desenvolvimento. Vygotsky (2009) baseou-se nas investigações de Kerschensteiner (1905) sobre as fases do desenho para explicar, em cada uma, o que acontece com os processos de desenvolvimento psíquico da criança.

De acordo com Vygotsky (2009), a criança busca representar a realidade, mas a maneira como ela a vê é diferente da visão adulta, a criança destaca em seus desenhos o que lhe chama mais a atenção, o que sabe ou interessa. Sua percepção sobre o que vê não é imutável ou padrão, como uma fotografia, ao contrário muda à medida que se relaciona com o outro e, assim, apropria-se de novos conhecimentos, signos e significados do mundo cultural, o que lhe possibilita novas impressões, percepções e interpretações, ou seja, enxergar o que não havia visto e atribuir novos sentidos pessoais. Portanto, segundo Vygotsky (2009), não há padrões adultos a atingir, o que a move é o desejo de que seu desenho seja reconhecido pelo outro, como representação das coisas do mundo como ela vê ou de suas ideias, o desenho comunica. Vygotsky (2009) explicou os processos psíquicos envolvidos nos desenhos de transparência ou radiografados, denominado por Luquet (1959) como realidade intelectual.

Durante a etapa do realismo intelectual (LUQUET, 1959), a criança compreende que um desenho, para ser próximo do real, deve ter todos os seus

elementos, mesmo os que não estão visíveis aos seus olhos, mas que ela sabe que existem, independentemente “do ponto de vista donde é focado quer de qualquer ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade” (LUQUET, 1959, p. 150).

Vygotsky (2009) explica que o desenho de transparência ou radiografado (como veremos na seção posterior) é o desenho realizado de memória. A criança, mesmo diante do objeto, recorre à memória para desenhá-lo, ela desenha tudo o que sabe e guarda em sua memória sobre o objeto e não o que está a sua frente.

2.3.2 O desenho Infantil segundo Viktor Lowenfeld

De acordo com Lavelberg (2017), Viktor Lowenfeld (1980) teve enorme influência na Educação Artística brasileira a partir da década de 70. Com ideias claramente escolanovistas, ele defendeu o ensino centrado na criança, a livre-expressão e o desenho espontâneo.

Para Lowenfeld e Brittain (1980), a criação é um processo interno que vem do próprio ato de criar e possibilita o desenvolvimento do eu e da auto expressão, “dado que un trabajo artístico no es la representación de una cosa, sino más bien de las experiencias que tenemos con la cosa” (LOWENFELD, BRITTAİN, 1980, p. 64).

Para os autores, as influências externas, os modelos e o legado artístico da humanidade são ditatoriais, pois estimulam a imitação e a reprodução de um padrão adulto, interferem com estereótipos e inibem a expressão da criança de forma livre. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1980):

Sin embargo, es evidente que el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de creación puede proporcionarle nuevos enfoques y conocimientos para desarrollar una acción en el futuro. Probablemente, la mejor preparación para crear se a la creación misma. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1980, p. 17).

Segundo Lowenfeld e Brittain (1980), a criança aprende pelos sentidos, cheirando, tocando, vendo, participando ativamente na relação com os elementos e materiais e essas sensações e emoções singulares são expressas sob a forma arte.

Para os autores, o papel do professor é estimular a criança a explorar o ambiente e os múltiplos materiais e, por meio da experiência, dos seus sentimentos,

ela desenvolve o processo de criação e este processo pode ser usado em outras áreas do conhecimento. O professor deve estimular a criança para que ela crie problemas internos a partir dos materiais (impulso criador) e busque suas próprias respostas internamente, autoexpressão. Afirmam, ainda, que a visão estética adulta é centrada no resultado final, na perfeição, e a criança se interessa pelo processo, pelo ato de fazer.

Observamos na definição das fases do desenvolvimento, criados por Lowenfeld (1980), a periodização do ensino, ou seja, que o desenvolvimento ocorre linearmente e por etapas sucessivas, em que a aprendizagem acontece de acordo com o nível de desenvolvimento em vigor (IAVELBERG, 2017).

As fases do desenho infantil segundo Lowenfeld e Brittain (1980) abrangem: a) garatuja: etapa composta por três estágios. A garatuja descontrolada é o primeiro estágio, nele, a criança desenha sem intenção nenhuma de desenhar, apenas pelo prazer de rabiscar; posteriormente, ocorre a garatuja controlada, estágio em que a criança já rabisca de forma intencional (aparência de bolinhas, cruces, quadrados, etc.) e, na sequência, o estágio da garatuja nomeada, em que a criança dá nome a seus desenhos e seus traços possuem significado; b) etapa pré-esquema: surgem as primeiras representações humanas com os bonecos “girinos” ou “cabeças com membros”, formas geométricas e diversos desenhos flutuantes, sem linha demarcando o horizonte ou conexão entre imagens; c) esquema: nesta etapa aparecem linhas demarcando o horizonte e o céu. As formas dos desenhos são mais definidas (detalhadas) e a criança já desenha cenas, ou seja, os desenhos têm conexão; d) pseudo realismo: o desenho representa uma ação, tem intenção crítica e tentativas de perspectiva; e) etapa da decisão: domina a perspectiva e o efeito de luz e sombra, tem consciência do que quer expressar e usa suas habilidades artísticas para isto.

Lowenfeld e Brittain (1980) são os autores que mais se relacionam com as bases escolanovistas. Para os autores, as crianças independem das relações com os adultos e da apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade para criar, pelo contrário, esse tipo de relação com o adulto e com o conhecimento pode prejudicar o processo de criação da criança. A partir da sua experiência com o objeto, de suas explorações, a criança é capaz de problematizações internas, ou seja, de autodesafiar e chegar a soluções criadoras.

Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, defendemos que os adultos têm papel fundamental no desenvolvimento do processo de criação das crianças. É por meio do outro que a criança se apropria do mundo cultural e desenvolve suas funções psíquicas superiores. A criança sem a mediação adulta, sem o acesso aos conhecimentos da humanidade, embora manipule e explore os materiais disponíveis, não atingirá a sua potência criadora.

Para Vygotsky (2009), o processo de criação acontece a partir do conhecimento das funções sociais e culturais dos objetos, situações sociais e conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo do tempo pela humanidade. Estes são combinados com a experiência presente da criança com o objeto, situação ou fenômeno, de forma que ela possa estabelecer novas relações, apropriar-se e, assim, atribuir significados às suas emoções, concedendo-lhes sentidos pessoais, criando algo totalmente novo, totalmente seu.

De acordo com Vygotsky (2009),

Quando, baseando-me nos estudos e relatos dos historiadores e dos viajantes, imagino de mim para mim o quadro da Grande Revolução Francesa ou o Deserto do Sahara, tanto num caso como no outro, o panorama que obtenho é fruto da função criadora da imaginação. Esta não se limita a reproduzir o que eu assimilei de experiências passadas, mas cria, a partir delas novas combinações (VYGOTSKY, 2009, p 19)

É o/a professor/a quem planeja o ambiente e as experiências com as quais a criança irá se relacionar. O/a docente disponibiliza materiais, espaços e ferramentas para que a criança experimente e, mediante a observação, também pode inferir e elevar essa experiência a um nível superior de complexidade.

2.3.3 O desenho segundo Florence Mèredieu

Para Mèredieu (2017), o desenho infantil está subordinado ao adulto, a criança só pode desenhar se um adulto lhe oferece materiais e, cabe a ele, também, determinar quais materiais. A criança, no momento da rabiscção, é livre das amarras e influências adultas, pois sua criação é instantânea, seu traço é dinâmico, efeito do gesto que o produziu. Na contemporaneidade, grandes artistas (Paul Klee, Hans Hartung, Joan Miró) buscaram resgatar essa liberdade do traço, o prazer do gesto e a originalidade gráfica em suas obras.

lavelberg (2017, p. 45) discute que Mèredieu (2017) propõe o resgate da gestualidade na arte contemporânea, em que os artistas possam movimentar-se sem amarras convencionais, expressar-se com o corpo todo, de forma semelhante às explorações das crianças. Entretanto, denuncia que a criança é privada ou tem pouco acesso à produção artística de seu tempo e das influências da arte em seu meio.

Segundo Mèredieu (2017),

A “arte infantil” situa-se aquém da fronteira que dissocia a vida cotidiana da arte considerada como atividade de luxo, ela ignora esse corte que o adulto estabelece entre a cultura e a vida, corte que a torna um ser mutilado, castrado de uma parte de si mesmo. Real e imaginário indissolúveis, o pensamento mágico da criança evolui à maneira do jogo, que funciona ao mesmo tempo como simulacro e como verdade: tudo é suscetível de ser transmutado nesse universo, e intercâmbios perpétuos se produzem nesse meio em que palavras ainda são coisas e as coisas são maleáveis como não podem ser os signos da linguagem adulta (MÈREDIEU, 2017, p. 23).

Para a autora, a evolução do desenho depende da evolução da linguagem e da escrita. A criança tem prazer em deixar sua marca gráfica, sua inscrição no ambiente em que vive, atraída pela possibilidade de decifrar e usar a escrita adulta para comunicar-se. Antes de ter acesso ao código formal, ela arrisca e constrói um repertório de signos gráficos, antes de comunicar ela os utiliza para se expressar (MÈREDIEU, 2017).

Mèredieu (2017) apoiou-se nos estudos de Stern (1966), que criou uma gramática do desenho, inspirado nas ideias do linguista Ferdinand Saussure, para compreender o desenho como uma língua e, portanto, possui um vocabulário e um valor próprio. À medida que a criança desenha e amplia seu repertório, as formas simples são reutilizadas “imagens residuais” (MÈREDIEU, 2017, p. 34) em outras configurações e combinações. Dessa forma, um quadrado, um sol, um triângulo, bolinhas, entre outros, constituem o vocabulário infantil, ou seja, dependendo da idade, em crianças da mesma fase, os signos gráficos são semelhantes.

Mèredieu (2017) analisa o desenho como expressão da personalidade e destaca o papel da pré-escola na estimulação do desenho espontâneo, bem como, em possibilitar à criança construir seu repertório gráfico (do traço ao signo). Segundo a autora, à medida que começa a frequentar a escola, a criança tem seu repertório gráfico individual desconsiderado e começa a receber a imposição de um padrão de códigos gráficos adultos. O desenho torna-se um recurso para aprender outras áreas.

“Ele serve assim, para “ilustrar” a aula de história ou de ciências naturais, qualquer valor específico e qualquer autonomia lhe são recusados” (MÈREDIEU, 2017, 155).

Mèredieu (2017) utilizou a perspectiva genética para explicar como acontecem as fases do desenho infantil e sua evolução. A autora se fundamenta em Stern (1966) para afirmar que as crianças criam seus próprios signos em seus desenhos, construindo assim um repertório que reutilizam em novos desenhos. Para ela, o desenho é uma linguagem gráfica, em que os signos criados pelas crianças em seus traços compõem uma gramática que pode ser reutilizada em novas e mais elaboradas composições.

Para Mèredieu (2017), a representação no desenho da criança não está em primeiro plano e a necessidade de comunicação verbal, no momento do desenho, vem do adulto, que necessita decifrar os signos utilizados pelas crianças. Posição que, como veremos na próxima seção, está distante da vigotskiana, pois a fala (externa e interna) é fundamental para o planejamento e orientação da criança no ato de desenhar.

2.3.4 O desenho espontâneo de Rhoda Kellogg

Rodha Kellogg (1969) dedicou mais de vinte anos ao estudo e apreciação de desenhos infantis (sem contato com as crianças, apenas com as produções delas), interessada pelas garatujas, analisou mais de 300 mil desenhos de crianças entre dois e quatro anos.

Kellogg (1969) identificou que a criança, ao desenhar, natural e espontaneamente elege traços derivados de rabiscos básicos, ou seja, estes sinais são constantes em seus desenhos e surgem de sua própria percepção. A criança elege uma série de símbolos preferidos e lança mão, em seus novos desenhos, recombina-os. Para a pesquisadora, o rabisco espontâneo é o momento em que a criança desenha com livre expressão. Nesse sentido, a simbolização gráfica segue um padrão universal para todas as crianças (círculos, cruzes, mandalas, diagramas, etc.). Kellogg (1969) classificou 20 tipos de representações gráficas.

À medida que a criança entra na escola e começa a sofrer interferências em seus desenhos, com a imposição de padrões adultos, ela perde sua espontaneidade (COLA, 2015). Iavelberg (2017) afirma:

Para Kellogg “ver é crer”, o desenho desenvolve-se a partir de observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica. Apoiada na teoria *Gestalt*, acredita que as formas geradas estão condicionadas às tendências do cérebro humano para a produção de boas formas, como se existissem estruturas pré-formadas determinando a produção e o reconhecimento das formas simples (IAVELBERG, 2017, p. 48).

Kellogg (1969) classifica os momentos gráficos em estágios que compreendem: 1) estágio dos padrões: riscos explorando o papel, rabiscos básicos e padrões; 2) estágio das figuras: diagramas, círculos, quadrados e cruces; 3) estágio do desenho: combinações entre diagramas, mandalas, sol, etc. Estas uniões possibilitam as primeiras formas humanas; 4) estágio das expressões pictóricas: as temáticas tomam forma e surgem as representações humanas, figuras de casa, plantas, etc.

Kellogg (1969) afirmava que a criança, espontaneamente, ao explorar seus traços e riscos no papel, criava padrões gráficos, um repertório que poderia utilizar para criar outros desenhos. Para a autora, a interferência adulta é prejudicial à criança, pois interfere nesse processo espontâneo, apresentando formas adultas de desenhar.

Em nosso entendimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a criança está se relacionando com o outro (ambiente, pessoa, objeto, elemento natural) e, nessa relação intencional ou casual, apropria-se de influências sociais, estéticas e outras. Quando está em um ambiente educacional, essa influência deve ser intencionalmente planejada de modo a potencializar seu desenho e ampliar seu conhecimento.

2.4 Vigotsky e o movimento da Escola Nova: mesmo tempo histórico, mas, contextos, perspectivas e linhas teóricas diferentes.

Muitos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (SHUARE, 1990; VERESÓV, 2010; SIRGADO, 2000; PRESTES, 2010) apontaram que a forma fragmentada e, muitas vezes, deturpada com que a tradução do trabalho de Vigotsky (2001, 2003, 2012) chegou ao ocidente (e ao Brasil), dificultou a compreensão da teoria e disseminou muitos conceitos de forma equivocada, em muitos casos ligando Vigotsky (2001, 2003, 2012) aos escolanovistas ou progressistas. Seria um dos motivos dessa confusão o fato de algumas leituras americanas sobre sua obra aproximarem-no da concepção de educação liberal de Dewey (2010).

Todos viveram no mesmo tempo histórico e os autores, anteriormente citados, foram influenciados e simpatizantes do movimento da Escola Nova (originário nas ideias de John Dewey), que impactou a época. Por que não concordamos que a concepção escolanovista e a concepção vigotskiana poderiam ter aproximações teóricas?

Diante dessa questão, faz-se essencial apontar, mesmo que sucintamente, as diferenças entre John Dewey e Vigotsky e, desta forma, também demonstrar que, embora contemporâneos, Vigotsky, Luquet, Lowenfeld, Mèredieu e Kellogg viveram em diferentes contextos histórico, político e social.

Ressaltamos que, a fim de não incorrer no erro de uma escrita fragmentada a respeito das investigações sobre arte e desenho de Vigotsky (1999, 2009, 2010) e seus colaboradores, abrangeremos na próxima seção a nossa reflexão sobre o desenho na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Por hora é necessário dizer que, ao explicar os fundamentos da criação no desenvolvimento do desenho da criança, Vygotsky (2009) apoiou-se nas investigações de Kerschensteiner (1905) sobre o desenho infantil, e utilizou os desenhos coletados por Kerschensteiner (1905) para explicar como acontecem as mudanças entre esses escalões no desenvolvimento do desenho e quais os reflexos no desenvolvimento psíquico da criança.

Vygotsky (2009) apresentou quatro escalões, a saber: 1) fase do esquema; 2) formalismo ou esquematismo na representação plástica; 3) fase da representação fiel; 4) perspectiva refletindo o aspecto real do objeto. Esses escalões, a princípio, se assemelham às fases apresentadas por Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969), pois todos demonstram que o desenvolvimento do desenho tem fases que são comuns a todas as crianças.

Observamos que os quatro escalões citados por Vygotsky (2009) compõem o processo de desenvolvimento do desenho, mas o foco do autor era explicar o processo de criação artística, portanto é nesse foco que estão as grandes contribuições do autor ao tema, o que o diferencia dos outros autores citados. Nesse sentido, optamos por discutir estas contribuições, abrangendo a totalidade de sua obra na seção posterior (referencial teórico).

Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969), entre outros pesquisadores, dedicaram-se a interpretar os desenhos infantis e apresentaram perspectivas sobre a evolução do desenho infantil. Esses autores têm,

como ponto comum, a intenção de identificar traços e percursos gráficos semelhantes entre as crianças de um mesmo período etário, organizando o processo evolutivo do desenho em etapas.

Vygotsky (2009) dedicou-se a investigar o papel da “imaginação criadora”, a “atividade de criação” no processo de desenvolvimento psíquico da criança. Nesse processo de investigação sobre as implicações da imaginação no desenvolvimento da criança, por meio da arte (teatro, literatura e desenho), ele apresentou fundamentos importantes para a compreensão do papel da atividade criadora no desenvolvimento humano, como um processo histórico e cultural.

Embora contemporâneos, Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017), Kellogg (1969) e Vygotsky (2009), em suas investigações sobre o desenho, tiveram como principal diferença o contexto histórico e político vividos, bem como as bases teóricas, motivações e intencionalidades que impulsionaram suas pesquisas. Luquet (1969), em uma abordagem mais tradicional e Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017), Kellogg (1969) (influenciados pela Escola Nova) se dedicaram ao estudo das fases e marcas do desenho infantil e viveram um regime político diferente de Vygotsky (2009).

A busca de Vygotsky (2009) pela investigação e compreensão do lugar do desenvolvimento do desenho no desenvolvimento psíquico da criança e a afirmação de que este não está alheio ao contexto histórico e cultural, também é a marca diferencial fundamental entre eles. A aproximação de Vygotsky (2009) com o escolanovismo é equivocadamente percebida, por que os fundamentos de sua pesquisa têm raízes totalmente opostas, ou seja, as concepções de Vygotsky (2009) não são semelhantes às de Dewey (2010).

Medeiros (2013) argumenta que John Dewey (2010) era um liberal (defensor do modelo capitalista) e dialogava com o modelo liberal instituído no seu país. Diante do momento crítico, vivido com a recessão econômica e o pós-guerra, que abalou esse modelo econômico e político, Dewey (2010) fez críticas e propôs mudanças para melhorá-lo, mas não o extinguir. Propôs uma nova visão educacional, que fortalecesse o pensamento democrático e propiciasse ao homem buscar formas de superar possíveis crises (econômicas) de forma a conciliar as tensões sociais, visando a manutenção do capitalismo.

Para Dewey (2010), uma sociedade desejável seria:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens. (DEWEY, J. 2010, p. 108).

Para Dewey (2010), a educação deveria propiciar as mesmas oportunidades a todos, sendo que, aqueles individualmente dotados de maior “talento” poderiam sobressair-se, ou seja, o sucesso ou fracasso seria responsabilidade do indivíduo. A educação deveria preparar os indivíduos para terem iniciativa individual e adaptarem-se às novas situações provocadas pelos intercâmbios do mundo comercial e industrial, das classes abastadas e operárias. O autor propõe uma sociedade em que todos, imbuídos do mesmo objetivo de ampliar os horizontes comerciais e econômicos, se ajudariam, nesse sentido, não haveria necessidade da luta de classes (DEWEY, 2010).

Segundo Medeiros (2013):

O pragmatismo deweyano propõe o desenvolvimento da capacidade inata de o ser humano aprender (DEWEY, 1971, p.43), indicando que, em alguns casos, o ser humano pode alcançar bom êxito na vida sem ter, contudo, frequentado a escola. Atribui, portanto, à educação, a função de não prejudicar o ser humano em suas capacidades naturais de aprender, conviver e produzir. (MEDEIROS, 2013, p.122).

Dewey (2010) defendeu o homem livre (pilar do liberalismo), participante na sociedade, porém, para isso, era necessária uma mudança de cunho moral na educação, visando uma sociedade em harmonia. A formação de um perfil de homem criativo, proativo, livre para agir, produzir e tolerante, que a educação liberal visava formar, correspondia às novas necessidades do mercado industrial e sua expansão e não à consciência crítica do homem sobre suas condições sociais e possibilidade de transformação. Como afirma Medeiros (2010):

(...) Keynes e Ford convergiram para uma necessária implementação de um plano de intervenção social sobre a formação da ética e da moral do trabalhador americano. Sob esse aspecto, podemos considerar que Dewey será um forte aliado no plano de restauração da economia capitalista dos Estados Unidos, com suas proposições para a educação. (MEDEIROS, 2013, p. 83).

A obra de Vigotsky (1995, 1997, 2009) não pode ser lida sem considerar o contexto, o momento histórico e político em que ele viveu. Embora a época vivida por Vigotsky (1995, 1997, 2009) fosse o período de efervescência do movimento da Escola Nova, inspirado nas ideias de Dewey (2010), que defendia o liberalismo, o contexto em seu país era outro e o compromisso político ideológico que o movia também.

Dewey (2010) defendia a manutenção do sistema capitalista, a colaboração entre classes e sua harmonia, pois a transformação social seria “ilusória” (MEDEIROS, 2013). Posição contrária às ideias de Marx (1989, 1993), que declarou que a luta de classes move a história. Contrário ao capitalismo, Marx (1989, 1993) revelou a face oculta de sua produção: a mais valia. Revelou, também, a ideologia alienante que sustentava o poder dominante da classe detentora dos meios de produção. Defendeu a necessidade do movimento operário (proletariado) subverter a ordem de poder da sociedade moderna (domínio burguês). Este movimento de transformação um “movimento real que supera o estado de coisas atual” ocorreria por meio da consciência de classe e do materialismo histórico-dialético. (MARX, 1993, p. 52). Para Marx (1993), a libertação é um ato histórico, não de adaptação do homem às novas situações (sujeitas as necessidades econômicas e comerciais), mas de transformação pela atividade consciente do homem da sua condição real de vida.

A Rússia, na época União Soviética, vivia um outro momento histórico, instaurava um outro sistema político. Vigotsky (1995, 1997, 2009) tinha como referencial o Materialismo Histórico-Dialético, sagrava-se, academicamente, a superar a crise da psicologia (mundial) e buscar seu reconhecimento como ciência. Vigotsky (1995, 1997, 2009) dedicava-se a formular uma nova metodologia de pesquisa científica (qualitativa) para o estudo do desenvolvimento humano, sugerindo métodos de investigação que, para além da descrição dos fenômenos, também os explicassem (IVIC, 2000).

De acordo com Veresov (2010):

En vez de sólo describir los estadios del desarrollo, la teoría psicológica debería hallar las vías de cómo explicar el desarrollo (incluidas sus fuentes, leyes, condiciones, fuerzas motrices, contradicciones y mecanismos subyacentes). El desarrollo siempre es un proceso muy complejo y contradictorio pero, antes que todo, es un proceso de cambio cualitativo (VERESOV, 2010, p. s/n).

Para além das questões mundiais, Vigotski (2000), comprometido com ideais políticos e coletivos de seu país, participava de projetos que possibilitassem e preparassem os indivíduos a utilizar as ferramentas históricas e sociais para a transformação das suas condições de vida. Desta forma, desvendar, compreender e descobrir maneiras de potencializar o desenvolvimento psíquico humano era primordial e, para tanto, era necessário investigar a sua origem, ou seja, o desenvolvimento psíquico da criança.

Neste momento, pretendemos discutir duas terminologias utilizadas pelos dois teóricos, a princípio parecidas, *vivência* e *experiência*, pois, na medida em que entendemos seus conceitos e suas origens, a aparente semelhança se desfaz. A escolha dos termos experiência e vivência deu-se por suas utilizações correntes no campo da educação e das artes e, conseqüentemente, no ensino do desenho. Para a Escola Nova, a experiência é fundamental no desenho. A teoria vigotskiana interpreta os termos distintamente e enfatiza a vivência estética na arte tendo um fundamental papel no desenvolvimento humano.

O primeiro ponto a ser esclarecido trata-se do significado das relações sociais para as duas teorias. Quando Dewey (2010) propõe que o espaço educativo, a escola, deva reproduzir a sociedade, ser uma mini sociedade dentro da sociedade, ele fala de uma sociedade liberal capitalista. Poderíamos pensar, então que, ao reproduzir a sociedade, reproduz-se também a valorização do individualismo, do mérito, da atribuição do sucesso ou fracasso ao talento e ao esforço individual?

Na afirmação de Dewey (2010)

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade. (DEWEY, 2010, p. 44).

Para Dewey (2010), a escola deve simplificar o ambiente complexo da sociedade para facilitar a compreensão da criança, ser um ambiente purificado, que não permita a entrada das questões “maléficas da sociedade”. Deve ainda promover a harmonia das tendências de conflito, pois “influências antagônicas” podem desunir as famílias e a escola deve harmonizá-las.

Entretanto, os assuntos que envolvessem crimes, calamidades, injustiças, os processos eleitorais que são pautas dos meios de comunicação e conversas que as crianças costumam ouvir em casa, não são experiências que as crianças levam para a escola? Os acontecimentos de seu bairro, as diferentes formas de moradias ou a falta dela, as gritantes diferenças de condições sociais, esses assuntos não seriam abordados nas escolas? Como buscar consenso diante da diferença social e econômica? O foco no consenso e não nas contradições possibilitaria o desenvolvimento da reflexão crítica? A tolerância buscada poderia ser confundida com passividade e conformidade em relação a sua própria situação no mundo, uma vez que cabe ao indivíduo e seu talento fracassar ou ter sucesso no meio social?

Dewey (2010) coloca a criança no centro do processo educativo e o seu interesse próprio como disparador das experiências e da aprendizagem. Mas, qual criança é essa, uma vez que ele defende o capitalismo? Define experiência como uma interação que afeta os dois participantes e à medida que tem uma nova experiência, recorre à antiga para interpretar a nova, quanto mais experiências, maior e mais elaborado torna-se o conhecimento, pois uma experiência contempla muitos conhecimentos:

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência, etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para o outro. Houve, por meio daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo. (DEWEY, 2010, p. 34).

A experiência, nesse sentido, estaria vinculada ao utilitarismo, ao que posso usufruir da relação com o outro e não sobre empatia e entender o seu lugar. Qualquer experiência serviria para que o indivíduo recorresse à própria experiência, frente aos novos desafios, se ele deve buscar o consenso e não a transformação social? Em que a vivência se diferencia da experiência?

De acordo com Prestes (2010), com as traduções do russo para outras línguas, pela dificuldade de encontrar um sinônimo para algumas palavras russas em seu idioma e ao buscar aproximações ou substituições semelhantes, as traduções acabaram por confundir o significado de algumas palavras utilizadas por Vigotsky (1925,1934, 1986, 2005) em suas obras. Segundo as pesquisas das autoras Toassa e Souza (2011), este é o caso da palavra *Perejivânie*,

Um primeiro aspecto: perejivânie não é um termo que se apresente incidentalmente na obra vigotskiana. Conforme verificamos em Vigotski (1916-1925/1986; 1931/2005; 1934/2005; 1933-1934/2001), ele atravessa a sua obra e adquire uma história própria, constituída numa interlocução textual com diversos outros autores (mormente russos e alemães). Contudo, acessar tais textos é árdua tarefa – razão pela qual muitos estão completamente à margem do trabalho dos comentadores do bielorusso, no Brasil e no exterior. (...). Essa condição é similar ao próprio conceito de vivência, palavra imperfectiva na qual se expressam mutantes relações dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma parte. (TOASSA; SOUZA, 2011, p. 758).

Prestes (2010) afirma que, para o inglês, a palavra *Perejivânie* é traduzida como experiência, mas essa tradução não é correta, primeiramente, porque existe em russo uma palavra para experiência e, em segundo lugar, porque não faz jus à complexidade do significado do conceito criado por Vigotsky (1925,1934, 1986, 2005). “Então, a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito de *perejivânie* de Vigotsky (1925, 1934, 1986, 2005) é **vivência**” (PRESTES, 2010, p. 123, grifos da autora). Em consulta ao dicionário Houaiss, a autora encontra uma definição para a palavra vivenciar que pensa ir ao encontro do sentido que Vigotsky (1925, 1934, 1986, 2005) utiliza: vivenciar é definida como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001, p. 2875 *apud* PRESTES, 2010, p. 123).

Delare Jr. e Passos (2009) fizeram um levantamento sobre os vários sentidos que a palavra *Perejivânie* assume nas obras vigotskianas e encontraram: vivência, emoção, experiência emocional, aflição. Os autores alertam para a complexidade da palavra, que não pode ser entendida como experiência psíquica, pois, na verdade, é uma parte dela.

Toassa e Souza (2010) afirmam que, nas obras de Vigotsky (1925,1934, 1986, 2005), a palavra vivência está relacionada à “análise dos dramas e conflitos humanos” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 6). As autoras demonstram a importância do conceito de

vivência para Vigotsky (1925, 1934, 1986, 2005) para além da experiência, uma unidade que envolve emoção, afetação e destacam a sua complexidade no que se refere à consciência humana e à dialética entre o voluntário e o involuntário e na relação da criança com o meio. (TOASSA; SOUZA, 2010).

Para Veresov (TOFFANELLI; FRANCO, 2021), entender o significado dado por Vigotsky (1928) À palavra *perezhivanie* é essencial para compreender sua teoria. Veresov (TOFFANELLI; FRANCO, 2021) afirma que muitas traduções definiram a palavra como experiência no sentido de trabalho, o que não condiz com o significado atribuído a *perezhivanie* por Vigotsky a partir de 1928, quando iniciou sua investigação sobre a Teoria Histórico-Cultural. Veresov (TOFFANELLI; FRANCO, 2021) explica que *perezhivanie*, na obra de Vigotsky (a partir de 1928), pode ter dois significados. O primeiro (P1) “é uma espécie de ‘prisma’ através do qual o estímulo é refratado” (TOFFANELLI; FRANCO, 2021, p. 6), o autor explica que, nas palavras de Vigotsky, *perezhivanie* é a forma interna como a criança percebe, entende, interpreta conscientemente uma situação de sua vida e reage emocionalmente. O segundo sentido da palavra (P2) é um conceito teórico, uma abstração que nos permite compreender o lugar e o papel do meio social e a influência do meio social no desenvolvimento infantil, trata-se de definir a situação social de desenvolvimento (abordaremos esse conceito na próxima seção).

Contudo, todos os autores reforçam a necessidade de aprofundamento dessa investigação sobre o conceito de vivência nas obras de Vigotsky (1925,1934, 1986, 2005), o que não nos propomos a fazer nesse trabalho. No momento, ressaltamos a diferença entre o significado de experiência para os escolanovistas e o conceito de vivência para a Teoria Histórico-Cultural, porque se fará necessária para a compreensão do referencial que subsidia esta pesquisa.

O que brevemente tentamos demonstrar foram as diferenças entre a Escola Nova e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky (1925, 1934, 1986, 2005). Embora contemporâneos, possuíam interesses de pesquisa e raízes filosóficas diferentes. As raízes do escolanovismo estão fincadas no sistema capitalista, na manutenção do poder dominante.

Saviani (1995) analisa a mudança de interesses e valores na passagem do ensino tradicional para o movimento Escola Nova. O autor ressalta que o ensino tradicional teve como pauta a educação para todos e foi um movimento que surgiu no período em que a burguesia buscava ascender ao poder, nesse momento, era

fundamental que todo o indivíduo tivesse acesso à educação para se contrapor à realeza e ao poder da igreja, portanto defendiam a igualdade para todos e quantidade (o ensino deveria atingir a todos).

De acordo com Saviani (1995), a partir do momento em que a burguesia assumiu o poder, os seus interesses mudaram e, para se manter no poder, era necessário conter os movimentos políticos educacionais e sindicais que se formavam.

A necessidade burguesa de que novos valores fossem propagados atribuiu as injustiças sociais ao fracasso da educação e apoiou um novo movimento, a Escola Nova. “Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou para o plano técnico-pedagógico.” (SAVIANI, 1995, p. 62). Desta forma, a necessidade de qualidade substitui a quantidade e a valorizada igualdade perde espaço para a valorização das diferenças individuais. A escola nova propagou um ensino de qualidade para poucos, criando um abismo entre a educação das classes pobres e das classes altas. Segundo o autor, a valorização apenas da experiência da criança sem a possibilidade dela apropriar-se do conhecimento elaborado não traz qualidade ou liberdade às classes pobres, mas submissão:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, por que ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1995, p. 66).

Outro ponto importantíssimo de divergência nas propostas evolutivas de Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969) e Vygotsky (2009) é a visão maturacional sobre o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento é biológico e cultural (Filogênese e Ontogênese)¹⁰. Não ocorre de

¹⁰ “Filogênese: história do desenvolvimento de uma espécie vegetal ou animal. Em psicologia, esse conceito é utilizado para definir as mudanças da psique devidas à evolução histórica da sociedade humana.” (MUKHINA, 1996, p. 307).

“Ontogênese: desenvolvimento do organismo desde o estado da célula geradora até o final da vida individual. Em psicologia, o conceito de “ontogênese” é utilizado para definir as mudanças que se produzem no psiquismo da criança por meio da educação e do ensino” (MUKHINA, 1996, p. 310).

maneira uniforme, linear e natural, mas sofre as influências do meio e, ao mesmo tempo, o influencia: por meio das e nas relações sociais, saltos podem ocorrer no desenvolvimento (aprendizagem propulsiona o desenvolvimento), bem como retrocessos.

Embora Vygotsky (2009), ao analisar o trabalho de Kerschensteiner (1905) sobre o desenho, na obra *Imaginação e arte na infância*, proponha escalões de seu desenvolvimento, pelo conjunto de sua obra, podemos interpretar que não se trata de uma visão maturacional do desenvolvimento infantil. Ao longo de seu trabalho, Vygotsky (2009) apresenta o desenvolvimento como dinâmico e a aprendizagem como propulsora desse desenvolvimento. Em sua concepção de desenvolvimento, há apenas um nível de desenvolvimento, o atual ou real, que é aquilo que o indivíduo já sabe e já aprendeu, e uma Zona de Desenvolvimento Próximo, que é aquela em que a pessoa pode aprender com colaboração e passar a fazer sozinha. Essa concepção demonstra, então, que os escalões são pontos de referência para a avaliação diagnóstica do desenvolvimento do desenho.

Compreendemos, portanto, que, quando Vygotsky (2009) se propõe a analisar questões psíquicas no desenvolvimento do desenho infantil, ele o faz na obra de Kerschensteiner (1905), que encontra traços comuns em um mesmo período de desenvolvimento do desenho, como outros pesquisadores citados. Entretanto, embora esses traços do desenvolvimento do desenho sejam comuns e coincidam com determinado período do desenvolvimento infantil, interpretamos que este período esteja relacionado ao momento sensível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (que abordaremos futuramente). Sendo assim, não estão presos à idade cronológica, o que significa que estes escalões podem se antecipar ou não, mediante as possibilidades sociais vividas.

Até o presente momento, esboçamos a trajetória do desenho no meio social e na história humana, reafirmando que, ainda hoje, ele é muito necessário na vida em sociedade. O desenho nas relações com o outro é ferramenta para comunicação e para si mesmo, é fonte de planejamento, recordação e expressão artística e emocional. Esta seção procurou traçar um breve panorama sobre os movimentos da arte, seus reflexos na educação artística, assim como as suas influências na legislação da Educação Infantil na abordagem à arte (no qual o desenho se insere) e seus reflexos na prática docente.

Este panorama contribui para a argumentação, sobre a necessidade do/a professor/a de Educação Infantil compreender o papel da arte no desenvolvimento infantil para, intencionalmente, garantir que o desenho contribua para o mesmo e se torne ferramenta para comunicação e autonomia da criança. Na próxima seção, abordaremos os pressupostos teóricos e metodológicos à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Figura 11. Calvin e Hobbes 2



Fonte: Calvin e Hobbes, por Bill Watterson 1992 https://www.instagram.com/calvin_haroldo_br/

3 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No decorrer deste trabalho, ao brevemente contextualizarmos os caminhos do ensino da arte e, portanto, do ensino do desenho na Educação Infantil do país, encontramos duas abordagens que se destacaram: a tradicional e a escolanovista. Ainda que muitas outras experiências e abordagens de ensino diferentes coexistam no panorama da educação atual brasileira, os resquícios destas duas vertentes ecoam em muitas práticas docentes (SAVIANI, 1995).

Essas duas abordagens teóricas, muitas vezes, ressurgem com outros nomes, ou ainda, veladas e deturpadas em políticas educacionais descontextualizadas, mas impostas às escolas por intermédio de documentos oficiais truncados, que misturam diversos campos teóricos como se fossem um único, gerando confusão entre os conceitos, e ainda propagados por meio de cursos rápidos de atualização docente, geralmente, comerciais, que banalizam tais conceitos teóricos ao evitarem a reflexão crítica que necessita de tempo.

Ainda que estas vertentes possuam diferentes concepções de criança, de ensino da arte (consequentemente do desenho) e do papel docente, observamos que elas geralmente utilizam o mesmo vocabulário pedagógico em vários discursos. Encontramos, frequentemente, frases tais como: as crianças são protagonistas; a criança não aprende porque não está desenvolvida, é preciso aguardar a criança estar madura; o/a professor/a deve escutar a criança; as propostas educativas devem partir do interesse da criança; o ensino deve favorecer a autonomia; o professor/a tem que observar a criança; a criança é produtora de cultura; as atividades educativas devem ensinar brincando; entre tantas outras. O leitor, ao se deparar com uma frase destas, sem a devida fundamentação de sua origem ou aprofundamento teórico, pode compreendê-la a partir do que sabe (o conhecimento aprendido não é apropriado da mesma maneira para todos), o que pode desvirtuar o sentido original da proposta escrita e levar a equívocos conceituais.

O propósito desta seção é aclarar os aspectos fundantes da Teoria Histórico-Cultural. Desta forma, objetivamos apresentar as origens, os conceitos e significados dos termos por nós utilizados, bem como, estabelecer contraposições entre as concepções vigotskianas e as demais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

3.1 O desenvolvimento cultural na Teoria Histórico-Cultural

Em 1930, Vigotsky (1996) utilizou a historicidade como eixo e apresentou a hipótese de que o meio social, por ser geral, é fonte de desenvolvimento dada a interação da criança com o adulto que lhe apresenta a realidade, que é social. Segundo ele, o desenvolvimento do organismo e da psique da criança está condicionado por dois fatores: o hereditário e o social (ELKONIN, 1996, p. 387).

Para compreender o desenvolvimento da psique humana pela via da historicidade é necessário entendê-lo em duas perspectivas entrelaçadas: o âmbito da estrutura social e das relações pessoais (PINO, 2000). Para fins organizacionais, abordaremos cada uma delas em momentos separados, entretanto, uma compõe e é composta pela outra.

3.1.1 O desenvolvimento humano no âmbito da estrutura social

Esta primeira perspectiva aborda o desenvolvimento histórico da estrutura da sociedade: as organizações, as mudanças sociais, os modos de vida, suas convenções e regras, as tragédias e conquistas, os movimentos de luta, as ideologias, a economia e a política, os avanços tecnológicos, os conhecimentos científicos, as criações artísticas. Em suma: a sociedade é estruturada e movida pelas atividades de produção, por suas organizações e normas gerais, que regulam as relações entre seus integrantes no espaço social e de trabalho.

O acesso dos grupos sociais aos bens produzidos, sejam eles materiais ou intelectuais, também movimenta a sociedade. Esse acesso é permeado de contradições e desigualdades, criadas pelos próprios seres humanos em sua luta pelo poder e que tem como reflexo os diferentes níveis de consciência dos indivíduos sobre seu lugar e papel em todo este processo de produção (VÁZQUEZ, 1977).

Por meio da atividade produtiva no trabalho coletivo os seres humanos, ao longo da história, transformaram a natureza para satisfazer as suas necessidades, o que, conseqüentemente, modificou suas condições de vida e sua própria conduta. Essa é a grande diferença entre a espécie humana e as espécies animais que vivem em sociedade (formigas, abelhas, cupins, etc.): a transformação consciente da natureza. Os seres humanos são produto e produtores da sociedade, pois ao

transformarem a natureza, por meio de sua atividade produtiva, transformam a si mesmos (LEONTIEV, 2012).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a consciência humana é desenvolvida nesse movimento de transformação e ação intencional (união entre teoria e prática) do indivíduo na sociedade, o que internamente provoca a transformação de si mesmo. Assim, a consciência do indivíduo é desenvolvida na relação com os outros por intermédio da apropriação e internalização dos meios que possibilitam sua ação e comunicação no meio social (meios materiais e espirituais¹¹), de modo que consiga, a partir de um significado, estabelecer relações e dominar sua conduta. De acordo com Vygotski (1995), o processo de tomada de consciência acontece por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹².

No exercício de sua atividade produtiva¹³, os seres humanos criaram instrumentos materiais para facilitar a sua ação na natureza, atuando como mediadores¹⁴. Estes objetos mediadores interpõem-se entre o ser humano (sujeito) e o objeto da atividade que deve realizar, auxiliando-o na obtenção do resultado (SHUARE, 2010).

Os seres humanos, em sua convivência social, também criaram formas de comunicação para se relacionarem no trabalho coletivo. Estas formas de relação são comparadas aos instrumentos materiais por, também, serem mediadores. Entretanto, Vygotski (1996) não as considera realmente “ferramentas” sociais (ele faz uma analogia), pois as formas criadas para facilitar as relações humanas são diferentes das formas materiais. Vygotski (1996) define estas formas de comunicação como estímulos mentais criados pelos indivíduos para mediar indiretamente suas relações. Eles dirigem-se ao pensamento e são meios que possibilitam ao indivíduo expressar e controlar as suas reações, bem como controlar a reação do outro.

Vygotski (1995) explica que as ferramentas ou instrumentos são destinados a mudar a natureza, portanto alteram o objeto da atividade (externamente), já os signos não mudam nada no objeto, eles agem internamente no sujeito da atividade (transformando-o). Estas formas de comunicação possibilitaram a criação de novas

¹¹ Espirituais, neste caso, não tem relação com religião e sim com o pensamento, com as ideias.

¹² O conceito de processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores será discutido mais adiante.

¹³ O conceito de atividade é muito importante para a compreensão da teoria histórico cultural e será discutido em destaque.

¹⁴ O conceito de mediação também será enfatizado posteriormente.

condições naturais (tudo o que provém da natureza) e artificiais (tudo o que é criado pelos seres humanos) para a existência humana, bem como a criação de novas necessidades (naturais e sociais, coletivas e individuais).

Esses meios facilitadores da ação e da comunicação humana são compostos pelos signos e significados. Estes constituem uma forma de existência para além do mundo natural, um mundo artificial criado pelos seres humanos e denominado por Vygotski (1995) de mundo cultural. O desenvolvimento cultural propicia o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, “ellas son producto del desarrollo social de la conducta y no biológico” (VYGOTSKI, 1995, p. 34).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a cultura está além de um conjunto de tradições, comportamentos, modos de viver e manifestações artísticas. A cultura é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 34).

Pino (2000) explica que a cultura, para Vigotsky, compreende tudo o que é obra do ser humano, tudo que é fruto de sua atividade produtiva para transformar a natureza e criar o mundo artificial (instrumental, técnico e simbólico), um mundo marcado pela semiótica. A cultura em sua totalidade é produzida na vida social e no trabalho, em seu movimento histórico. “Atribuir significação às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produzir cultura.” (PINO, 2005, p. 54).

Diante do significado de cultura posto, é relevante esclarecer que, para a Teoria Histórico-Cultural, a criança não produz cultura, pois ela está em processo de desenvolvimento e apropriação cultural. Arce e Baldan (2012) alertam sobre a necessidade de tomar cuidado com visões educativas idealizadas que afirmam que as crianças nascem prontas para criar, que a produção de cultura é algo “inato”. Segundo as autoras, ao julgarmos a criança capaz de criar algo do nada, sem apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente ou sem a possibilidade da colaboração adulta, poderemos estar corroborando com a visão de senso comum, a manutenção da ideologia dominante e de políticas desigualitárias.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de que, neste momento histórico, os/as docentes não fechem os olhos às artimanhas da política neoliberal que favorecem as ideologias dominantes e se posicionem com criticidade para, em sua

práxis docente, desvelarem essas situações e propiciarem uma educação consciente e de qualidade a quem educam.

O conhecimento produzido ao longo do tempo, desde o mais simples ao mais complexo, vem sendo compartilhado pelas gerações mais velhas às gerações mais novas. Este legado, também, é fruto de movimentos e lutas por melhores condições de vida nas sociedades capitalistas, que, ao mesmo tempo que exercem o controle sobre os indivíduos, também produzem a contra hegemonia.

Uma das instituições importantes para isso é a Escola. Assim, nas relações sociais, ocorre a propagação de meios de controle e manutenção do “status quo” para preservar a hegemonia e domínio da classe social com maior poder aquisitivo, naturalizando formas ideológicas, consumistas e de supremacia americana e europeia (econômica, padrões comportamentais, constructos, etc.). Por outro lado, também cria caminhos para o desenvolvimento da consciência política dessa propagação e de suas consequências para a vida de todas e todos que estão fora da classe hegemônica. Portanto, a não naturalização destas situações é fundamental e possível por intermédio da educação e, assim, dentro dela, pelo tipo de atividade que a escola desenvolve com as crianças, jovens e adultos.

De acordo com Arce e Baldan (2012), a opção por uma educação sem a mediação intencional dos significados e sem o conhecimento mais elaborado, que apenas valorize o que a criança faz no momento, pode ser extremamente prejudicial (mais do mesmo).

Vivemos em uma sociedade excludente e desigual, caso a escola não possibilite o acesso às ferramentas culturais, poderemos encontrar situações em que predomine, nos meios sociais em que a criança conviva, somente o acesso ao conhecimento imediato e ao senso comum. Em muitas situações, o imediato é conduzido pelo conhecimento prático e é pobre de conhecimento elaborado e oportunidades de desenvolver o senso crítico e reflexivo sobre a realidade. Nesse caso, a criança estaria à mercê de ideologias dominantes (ARCE; BALDAN, 2012).

As autoras, apoiadas nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, afirmam que a criança não produz cultura, e sim, “(...) a criança apropria-se da cultura existente, contudo ao objetivá-la, a modifica, pois imprime os traços históricos, sociais e culturais do seu tempo, que guarda peculiaridades diferentes do tempo infantil dos adultos que a educam” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 196).

O desenvolvimento psíquico dos seres humanos, para a Teoria Histórico-Cultural, engloba então: o biológico, o social e o cultural¹⁵. Envolve os processos da filogênese e da ontogênese para além do tempo cronológico, do tempo histórico (relativo ao desenvolvimento do processo de humanização da sociedade e dos sujeitos). O desenvolvimento psíquico não ocorre em etapas fixas, mas, de acordo com as relações estabelecidas e as condições de vida do sujeito, podem ocorrer saltos e retrocessos (VIGOTSKI, 2012).

Portanto, o desenvolvimento psíquico não possui etapas evolutivas fixas. Visto que o desenvolvimento cultural se dá no meio social, pelas relações sociais, ao contrário das vertentes teóricas maturacionais que acreditam que é necessário o amadurecimento do desenvolvimento biológico para que a criança esteja preparada para a aprendizagem. Para Teoria Histórico-Cultural é a aprendizagem que promove o desenvolvimento Cultural/psíquico e, inclusive, interfere no desenvolvimento biológico. Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico desenvolvem-se por caminhos independentes um do outro e de forma específica para cada um. Entretanto, por meio de um complexo movimento superior de síntese, eles se entrelaçam.

Vygotski (1995) explica que a estrutura do mundo cultural, as criações artificiais humanas (instrumentos feitos pelo homem) para agir e transformar a natureza, bem como os meios artificiais (signos e significados) criados para o domínio de sua conduta, estão adaptados aos seres humanos. Da mesma maneira que um ser humano, a princípio, necessita da mão para segurar e utilizar uma ferramenta, o acesso aos bens culturais depende da possibilidade de comunicação pela linguagem (palavra, escrita, etc.).

La utilización de las herramientas y los aparatos, presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicas del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. (VYGOTSKI, 1995, p. 41).

¹⁵ Pino (2000) explica que, para a Teoria Histórico-Social, o termo social tem relação com as formas de organização que extrapolam o mundo natural e são formas de sociabilidade humana. A cultura está ligada ao social, é histórica e composta por tudo o que o homem cria em sua atividade humana e social e que tem caráter instrumental, técnico e simbólico. Nas palavras do autor, “para Vygotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais)” (PINO, 2000, p. 54).

De acordo com Vygotski (1995), para compreender o processo de desenvolvimento cultural é fundamental entender três conceitos, são eles: o conceito de Signo, de Sinalização e Significação.

Segundo ele, a denominação de Signo é dada aos estímulos-meios criados pelos seres humanos artificialmente para dominar a sua conduta e a conduta dos outros. O conceito de Sinalização é comum aos animais e aos seres humanos, porém, para os animais, os sinais permanecem apenas elementares (sobrevivência) e se dão pela forma de contágio (ao perceber o perigo de um predador, o animal grunhe, corre assustado e todos os outros animais ao seu redor também correm). Já os seres humanos, afora os sinais elementares, diante da necessidade de comunicação em suas relações de trabalho, criaram sistemas de sinais superiores e compreendidos por todos. Estes sistemas de sinais e seus significados são transmitidos aos seus descendentes por meio da linguagem (VYGOTSKI, 1995).

A diferença entre os animais e os seres humanos está no conceito de Significação. Este consiste na criação e na utilização consciente de signos pelos seres humanos, ou seja, sinais artificialmente criados por eles, como a palavra (fundamental na relação entre os sujeitos, na representação do mundo social/cultural, bem como para o pensamento), que definem e traduzem os objetos da realidade em conteúdos sociais que são compreendidos por todos.

De acordo com Leontiev (1978), a palavra sempre se refere a grupos e classes de objetos (não apenas ao objeto). Em virtude disto, cada palavra é uma generalização encoberta. Os significados, representados por conceitos são abstrações a partir da realidade (VIGOTSKY, 1982, 1995).

Vygotski (1982) explica:

Para transmitir a otra persona cualquier sensación o contenido de la consciencia no hay otro camino que catalogar el contenido que se transmite dentro de una clase determinada, de un grupo de fenómenos, y eso exige necesariamente, como sabemos, la generalización. Resulta, por consiguiente, *que la comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del significado verbal*, es decir, que la generalización sólo es posible cuando se desarrolla la comunicación. Por tanto las formas superiores de comunicación psíquica, propias del hombre, son únicamente posibles gracias a que éste con ayuda del pensamiento, refleja la realidad de forma generalizada (VYGOTSKI, 1982, p. 22, grifos do autor).

Nesse sentido, à medida que o sujeito se relaciona, apropria-se dos significados culturais. Significado que, a princípio, é social, externo a ele (intersíquico) e se converge em interno (intrapsíquico), ou seja, o social converge em pessoal, é interiorizado pelo sujeito (singular) de forma ativa e se conecta às suas experiências pessoais, conhecimentos, necessidades e interesses (VYGOTSKI, 1995).

Ao longo do processo de desenvolvimento cultural, o ser humano deve adquirir o domínio dos meios externos de conduta cultural e, internamente, o autodomínio do comportamento, o desenvolvimento da personalidade e da consciência. “La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo” (VYGOTSKI, 1996, p. 34).

Nesse processo histórico e social, além de modificar o mundo natural e da adaptação biológica, o ser humano modifica seus procedimentos e formas de atuação e conseqüentemente seu comportamento. Cria, também, novas formas de conduta mais adequadas às novas configurações sociais (reequilíbrio entre ser humano e meio), isto é, cria formas de conduta especificamente culturais. O próprio sujeito cria meios artificiais (autoestimulação), para controlar suas reações e dominar sua conduta, bem como a conduta do outro (VYGOTSKI, 1996).

De acordo com Vygotski (1996):

El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con la ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. (...) el principio de la significación según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo que dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo (VYGOTSKI, 1996, p. 85).

Para viver em sociedade, o ser humano não apenas deve apropriar-se das regras e instrumentos culturais, mas também adequar a sua conduta a essas convenções. Essa adequação não ocorre de modo passivo, tão pouco é invariável ao longo dos tempos. Pelo contrário, muda, de acordo com o tempo histórico, as relações estabelecidas por cada indivíduo e sua interpretação pessoal a partir de sua vivência em um determinado momento de seu desenvolvimento. As funções psíquicas superiores são o produto da interação complexa e mediada entre o ser humano e o mundo social. (ELKONIN, 1996).

O conhecimento do mundo cultural acumulado historicamente pela sociedade é compartilhado pelos seres humanos mais velhos aos seres humanos mais jovens, em outras palavras, a partir do nascimento (e até antes mesmo disso), o bebê deve ser inserido, e se apropriar da forma de viver e comunicar-se, na sociedade a qual faz parte. Desde o nascimento, as crianças entram em contato com um mundo de significados e têm acesso a toda a sua complexidade. Seja pela linguagem que os adultos e outras crianças utilizam ao se relacionarem com ela, pelo vocabulário que escuta, nos objetos que manipulam, nas atitudes humanas que observam e pela interação nas organizações sociais a que têm acesso.

A cada momento de sua vida e de seu desenvolvimento, dependendo das possibilidades de interação com o meio, ela interpreta esse mundo e identifica os signos sob a forma de palavras, relacionando-os à imagem e função dos objetos. Inicialmente, para ela, a palavra tem relação apenas ao nome da coisa e sua utilidade e, aos poucos, compreende o seu significado, tornando-se capaz de realizar generalizações.

Desta forma, a cada momento de seu desenvolvimento, ao se deparar com uma mesma palavra, a criança pode não compreender, compreender parcialmente ou totalmente, seu significado em cada período. Ao longo de seu processo de desenvolvimento, principalmente por meio do processo educacional, ela poderá ampliar sua compreensão do significado de uma palavra e estabelecer ligações entre as complexas relações que permeiam sua constituição (sua universalidade), apropriando-se conceitualmente (abstração).

Essa ampliação da rede de significados depende tanto de elementos internos quanto externos e é continuamente alimentada com a mediação do/a professor/a, por novas experiências e informações que transformam o conhecimento já existente em um conhecimento mais elaborado. “z do próprio conhecimento... científico, filosófico e artístico” (SOUZA LIMA, 2007, p. 17).

Nesse sentido, não basta que a educação se concentre naquilo que a criança sabe e conhece¹⁶. A educação precisa ir além, desafiá-la a investigar e aprofundar seu conhecimento, oferecer ambientes em que ela conheça e utilize as ferramentas intelectuais em suas relações com o meio, que tenha contato com o conhecimento

¹⁶ Mais adiante abordaremos o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo.

elaborado, que tenha acesso aos conceitos e às redes de significados que se ligam a eles, de modo que a criança consiga estabelecer relações.

No entanto, o desenvolvimento cultural não é dado e nem é igual para todos, mas é uma construção progressiva que se dá ao longo do tempo, em inúmeras situações relacionais, com contradições, dúvidas, retomadas e reorganizações. Shuare (2017) afirma:

A história do psiquismo humano é a história social de sua constituição. Uma vez constituída, entretanto, não está dada de maneira direta no desenvolvimento das estruturas orgânicas da criança, senão que está pressuposta como qualidade da qual o sujeito deve apropriar-se. Assim como o psiquismo não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não o é tão pouco no curso do desenvolvimento individual. As transformações que experimenta são tanto estruturais quanto funcionais. (SHUARE, 2017, p. 62).

O acesso aos signos e significados pode ocorrer de duas maneiras: a informal e a formal. É informal, quando ocorre por meio das relações que o indivíduo estabelece com seu meio, com as pessoas que convive e observa. A fala é um sistema de signos apreendido nessa relação informal. De modo informal, geralmente, aprendemos os conceitos espontâneos, simples, que são aplicados no dia a dia de modo prático.

O modo formal é quando o ensino é intencional, ele é o principal responsável pela formação de conceitos teóricos, ocorre por meio da educação, na escola. Ela é a instituição oficial designada pela sociedade para mediar a relação entre o estudante e o legado histórico e cultural, possibilitando-lhe o acesso aos instrumentos intelectuais (signos e rede de significados) e o conhecimento científico. No modo formal, o ensino deve, intencionalmente, dirigir-se ao desenvolvimento cultural para potencializar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (que abordaremos mais adiante).

É importante ressaltar que, ao enfatizar a necessidade de a escola mediar o conhecimento acumulado, não estamos coniventes com o ensino tradicional, fragmentado, em que o professor entende a criança como ser passivo “como uma esponja” que irá absorver passivamente os conteúdos e lições ditados pelo professor (VIGOTSKI, 2000). Para a Teoria Histórico-Cultural, todos os envolvidos no processo educativo são ativos, o/a aluno/a, o/a professor/a e o meio:

Por consiguiente, el proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos. Por eso es incorrecto concebir el proceso educativo como un proceso plácidamente pacífico y sin altibajos. Por el contrario, su naturaleza psicológica (pág. 120) descubre que es una complejísima lucha en la que están involucrados miles de las más complicadas y heterogéneas fuerzas, que constituye un proceso dinámico, activo y dialéctico, que se asemeja al proceso evolutivo del crecimiento. Nada lento, es un proceso a saltos y revolucionario, de combates incesantes entre el hombre y el mundo. (VIGOTSKI, 2000, p. 165).

Na Teoria Histórico-Cultural, a ênfase está nas relações entre as crianças, educadores e meio, principalmente, na atividade (não é qualquer uma, mas as que se dirijam aos processos de desenvolvimento psíquico) da criança no meio socioeducativo. Contudo, isso só ocorrerá se houver um planejamento intencional docente que ofereça um ambiente com acesso aos meios auxiliares, propiciando a relação com o conhecimento mais elaborado.

Ressaltamos que o papel do/a professor/a é fundamental, pois ele/a intencionalmente deve, a partir da observação, do diálogo e vínculo com a criança, investigar sobre o que ela sabe, problematizar situações e oferecer ambientes mediadores para que ela entre em contato com o que precisa saber (interesse/necessidade). A partir do que ela conhece, o professor organiza o ambiente e possibilita os instrumentos materiais e intelectuais, bem como questiona e apoia a criança para que ela supere seus limites.

Desta forma, o docente pode regular a atividade da criança e dirigi-la ao encontro do conhecimento (científico, artístico, técnico), nesse sentido, o papel docente é o de mediador¹⁷. Vigotski (2000) é enfático: “La educación debe estar organizada de tal modo que no se eduque al alumno, sino que éste se eduque a sí mismo” (VIGOTSKI, 2000, p. 156).

Afirmar que a criança educa a si mesma, não significa que o docente deva abandoná-la à sua própria sorte, apenas oferecer a experiência e deixá-la sozinha com o que ela sabe para que, em um passe de mágica, construa o conhecimento elaborado. A criança educa a si mesma, quando a educação se dirige aos processos de desenvolvimento psíquico. Quando a ação que realiza tem sentido e significado para ela, quando compreende o porquê de fazer a sua parte, pois sabe da sua ligação

¹⁷ Mais à frente abordaremos os conceitos de mediação e da Zona de Desenvolvimento Próximo.

com todo o processo. Entende a relação da atividade que realiza com o motivo que a impede a realizá-la. O desenvolvimento humano interior é fruto das relações sociais, podemos afirmar que o singular nasce no coletivo, como veremos a seguir.

3.1.2 O desenvolvimento humano no âmbito das relações sociais

A segunda perspectiva histórica é dada pelas relações pessoais. É por meio do outro que a criança se reconhece como humana, apreende o mundo circundante e o uso social de seus objetos e significados (VYGOTSKI, 1996). O meio é uma fonte de desenvolvimento importante na formação da personalidade e das qualidades humanas específicas e o outro tem fundamental participação nesse contato e aprendizado do indivíduo.

Os seres humanos mais experientes são fundamentais para integrar os mais novos ao mundo social, uma relação que parte do vínculo emocional. A qualidade desse desenvolvimento é dada pela qualidade das relações pessoais estabelecidas entre a criança e o meio, entre a criança e o outro (adulto, outra criança, objeto, elemento natural, animal).

De acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento cultural compreende três momentos dialéticos: em si, para os outros e para si. O “em si” tem relação com a realidade dada, seja ela biológica, natural ou situacional. O momento “para os outros” trata da significação, qual o significado social daquela realidade ou como o outro a traduz culturalmente; e o “para si” é apropriação e interpretação pessoal que o indivíduo faz dessa significação, que apreende na relação com o outro. Podemos dizer que o indivíduo se vê, a priori, pelos olhos do outro. “La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es lo proceso de formación de la personalidad” (VYGOTSKI, 1996, p. 149).

Vigotski (2000) exemplifica esses momentos por meio da origem do gesto de apontar no desenvolvimento do bebê, situação em que o bebê tenta pegar um objeto distante esticando seu braço, mas não o alcança. A mãe, ao perceber a posição de seu braço, dá sentido ao movimento do bebê como se ele realizasse o gesto de apontar e lhe traz o objeto. Ao longo do tempo, após as contínuas traduções da mãe, o bebê relaciona seu movimento à situação e passa a utilizar o gesto como indicação de forma intencional, ou seja, “só capta a significação do seu ato através do outro” (PINO, 2000, p. 66).

Nesta relação entre o eu e o outro, a significação é apreendida pela linguagem (gestual, verbal, escrita, etc.), como explica Pino (2005), o outro (o ambiente, o objeto, a criança mais velha ou coetânea, os adultos com quem convive e ressaltamos o papel docente) é fundamental no processo de humanização das crianças:

Com efeito, na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o outro— ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. (PINO, 2005, p.66, grifo do autor).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a imitação tem um importante papel nesse processo de apropriação do legado cultural. Ressaltamos que a imitação não tem sentido de cópia, pois se trata da interpretação pessoal ao comportamento do outro, a partir do contexto dado, das experiências vividas, das condições de vida. “El propio proceso del imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro” (VYGOTSKI, 1995, p.137).

Na relação com o outro, por meio dessas apropriações de significados, por meio do confronto e oposição do outro e ao outro ou na busca de semelhanças com ele, o sujeito se percebe (singular). Assim constrói sua personalidade pessoal, definida como: conjunto de relações pessoais, encarnado no indivíduo (funções psíquicas, construídas pela estrutura social) (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Da mesma forma, na relação com o outro, nas vivências pessoais e na apropriação da produção cultural da humanidade, o sujeito constrói seu conhecimento de mundo. “Para nosotros la concepción del mundo es todo aquello que caracteriza la conducta global del hombre, la relación cultural del niño con el mundo exterior” (VYGOTSKI, 1995, p. 328).

O outro tem o papel de provocar emoções, disponibilizar mediadores, promover a inserção social da criança num grupo, apresentar as normas sociais, a função social dos objetos e os seus significados ao sujeito. Na relação com o outro, criam-se situações reais que exigem condutas que são socialmente aceitas.

O outro ensina como a criança deve se comportar no grupo para ser bem aceita. Ensina de maneira direta ou indiretamente, por meio de cobranças, expectativas, questionamentos, oposições, aprovações, reprovações e incentivos. Uma vez que, neste momento da vida, a criança ainda não controla seu comportamento e suas emoções elementares, esse controle vem primeiro de fora, do outro.

Nessa relação, tanto o meio social, como os outros integrantes, por meio da linguagem, apresentam ao sujeito mecanismos de regulação do comportamento. Da mesma forma, o outro exige adequação às vigências sociais que diferem em cada sociedade e a cada tempo histórico. No decorrer do desenvolvimento cultural, o próprio sujeito busca meios de autorregular a sua conduta sem abandonar sua singularidade.

Diante disso, ressaltamos que a Teoria Histórico-Cultural trata a interferência do adulto de modo diferente de outras teorias: ela não é algo prejudicial à criança, pelo contrário, é fundamental em sua apropriação do mundo cultural e, reafirmamos, principalmente no meio educacional. O problema da educação brasileira atual não está na interferência docente e sim no como ela acontece.

As relações entre os sujeitos não são uniformes e dependem do lugar social que ocupam. Em outros termos, dependem das exigências e expectativas que estipulam, a posição que o sujeito ocupa entre as pessoas que o rodeiam (família, escola, amigos, trabalho) (VYGOTSKI, 1994). As circunstâncias concretas da vida alteram o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas (VYGOTSKI, 1994). Bozhóvich (1985) alerta que, além dos fatores externos, das expectativas do grupo social quanto à conduta do sujeito (seu lugar social), há também os próprios interesses e necessidades do sujeito (posição interna). Ambos (expectativas externas e interesses internos) devem coincidir para que realmente a situação vivida influencie no seu desenvolvimento. A situação social vivida, para além da expectativa externa, internamente é interpretada pela criança a partir de suas próprias aspirações, por meio de sua posição interna:

La posición interna se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar. Precisamente, esta posición interna condiciona la estructura de su actividad hacia a la realidad, hacia los que lo rodean y hacia a sí mismo, y es a través de ella que se interpretan en un momento determinado las experiencias provenientes del medio (BOZHÓVICH, 1985, p. 140).

Logo, esse conceito de “situação social de desenvolvimento” é fundamental para compreendermos as necessidades de apropriação dos conhecimentos pelas crianças. Ele é formado por fatores externos e internos ao indivíduo: o lugar social que ocupa e sua posição interna.

Ressaltamos que, no processo de desenvolvimento humano, ou de humanização dos sujeitos, as duas perspectivas históricas do desenvolvimento cultural se entrelaçam: a estrutura da sociedade e as relações pessoais. A primeira diz respeito ao processo de produção da cultura e a segunda ao processo de apropriação dessa cultura (PINO, 2005).

A humanização parte do pressuposto que, para viver em sociedade, os sujeitos necessitam adequar sua conduta às formas culturalmente criadas. Contudo, essa adaptação não é passiva, o ser humano, ao apropriar-se das condutas globais da sociedade, interpreta tais condutas a partir de suas vivências e lhes atribui sentido pessoal, mas sem abandonar o conteúdo social, o que compõem sua personalidade. O ser humano tem poder de decisão, suas escolhas são definidas por ele mesmo à medida que cria e utiliza estímulos meio para organizar sua conduta e justificar suas escolhas, por meio da voluntariedade. Utilizamos a explicação de Mello (2018) para explicar o conceito de voluntariedade:

Na Teoria Histórico-Cultural o conceito de voluntariedade contrapõe-se ao sentido de espontaneidade, o primeiro indica intencionalidade, motivos conscientes, cujos significados e sentidos são imbricados, de forma a impulsionar a ação e o desenvolvimento da atividade. (MELLO, 2018, p. 85).

O domínio consciente das formas culturais corresponde ao domínio consciente de sua própria conduta e a possibilidade de transformar o meio, a si próprio e suas condições de vida. O desenvolvimento psíquico acontece nessa relação entre sujeito e meio, orientada pelo outro e propiciada, principalmente pela linguagem, especialmente pela palavra. A palavra define significados e dá forma às ideias, tornando-os visíveis ao outro. “El lenguaje, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad” (VYGOTSKI, 1995, p. 148).

De acordo com Leontiev (2013), o período da infância, prioritariamente o período denominado por ele de pré-escolar¹⁸, é fundamental para o processo de

¹⁸ A denominação de pré-escolar utilizada por Leontiev, Mukhina, entre outros pesquisadores da teoria, tem relação com o período de desenvolvimento da atividade principal. Esta não deve ser associada às ideias assistencialistas e políticas compensatórias que visam um ensino preparatório para as crianças de baixa renda conseguirem acompanhar o ensino da primeira série fundamental. A Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural não tem papel de guarda, de preparação para o ensino futuro nos moldes tradicionais e mecanicistas. A Educação Infantil tem fundamental importância para a socialização das crianças, no desenvolvimento psíquico da criança, na formação de sua personalidade e no

formação primária dos mecanismos da personalidade e da conduta. De acordo com o autor:

En los años preescolares se amarran los primeros nudos, se establecen las primeras conexiones y relaciones que forman la nueva unidad superior de la actividad y, al mismo tiempo, la unidad superior del sujeto, es decir, la unidad de la personalidad. Es por eso que el periodo de la infancia preescolar es tan importante en esta formación de los mecanismos psicológicos de la personalidad. (LEONTIEV, 2013, p. 17).

Nesse processo de apropriação do mundo social, o sujeito necessita compreender, decifrar e utilizar o mundo cultural conscientemente para transformar a si e as suas condições de vida. Para tanto, busca dominar as leis sociais e históricas, os comportamentos aceitos socialmente e, assim, regular sua conduta orientando-se pelo social. Essa relação social, essa busca pela melhor comunicação e apropriação do mundo cultural, exige do sujeito mais que funções elementares, exige o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotsky (1994) afirma que, primeiramente, os atributos superiores aparecem nas relações sociais e, somente depois, são internalizados pelo sujeito como funções:

This principle consists of the fact that the child's higher psychological functions, his higher attributes which are specific to humans, originally manifest themselves as forms of the child's collective behavior, as a form of co-operation with other people, and it is only afterwards that they become the internal individual functions of the child himself (VYGOTSKY, 1994, p. 353).

Vygotsky (1994, 1995) põe de manifesto a importância do duplo processo de desenvolvimento do intersíquico ao intrapsíquico. O autor explica que, nas relações sociais, por meio da palavra, os signos, os conhecimentos culturais são usados como ferramentas para a comunicação entre os adultos e as crianças e entre criança e outra criança (aqui damos ênfase no papel docente, cuja função é mediar o contato da criança com o conhecimento cultural).

desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os períodos de desenvolvimento são marcados pela atividade principal responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores em cada período da vida. No Brasil, os vigotskianos não têm utilizado a nomenclatura pré-escolar para evitar confusões conceituais e reafirmar a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento dos processos psíquicos e apropriação do conhecimento na infância.

Esses conhecimentos culturais, que surgem da mediação entre a criança e o mundo social, são internalizados pelas crianças e convertem-se em funções psíquicas. Desta forma, toda função psíquica superior é uma relação humana interiorizada. Melhor dizendo, converge de uma categoria externa (interpsíquica), quer dizer, social, para uma categoria interna de apropriação pessoal (intrapíquica). “El medio de la influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Em síntese, para além do mundo natural, o ser humano criou o mundo cultural, um mundo de signos, conceitos, conhecimentos (artísticos, científicos, filosóficos e outros) e convenções sociais que foram e são produzidas ao longo da história da humanidade para facilitar a comunicação entre si. À medida que se apropria e utiliza esses meios auxiliares para agir externamente no meio social, o sujeito também se desenvolve internamente em suas funções psíquicas superiores. O outro exerce um papel mediador fundamental nessa apropriação e desenvolvimento, pois é na relação com o outro que surge a necessidade de se comunicar e de se apropriar desse patrimônio cultural da humanidade.

Como vimos, o desenho tem na sociedade essa função comunicativa e expressiva. Nesse sentido, tanto no âmbito das relações sociais quanto na relação estabelecida com o outro (adulto ou criança, fenômeno, objeto e conhecimento), a criança que desenha recebe influências. Mais ainda, é por meio desta relação com o outro que o processo de seu desenvolvimento cultural se dá, bem como de sua própria personalidade (é pelo outro que o sujeito se reconhece). É na relação com o outro que acontece o processo de desenvolvimento do desenho e das funções psíquicas superiores.

3.1.3 Processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Como dissemos anteriormente, o desenvolvimento cultural é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O ser humano possui em seu aparato biológico, funções elementares (como a atenção involuntária), herança recebida de seus antepassados, que viveram nos primórdios da humanidade. As funções elementares tiveram um papel fundamental na pré-história do ser humano para a sua sobrevivência no mundo natural, cheio de ameaças e dificuldades (como caçar o alimento ou fugir de um predador).

Contudo, ao longo do tempo histórico, com o surgimento do trabalho coletivo e das ferramentas materiais, bem como do surgimento de meios auxiliares do simbólico mundo cultural, o comportamento humano assumiu novas formas de conduta especificamente culturais e essas funções elementares do cérebro deixaram de ser essenciais (embora continuem presentes) e outras funções se fizeram necessárias, originando as funções psíquicas superiores.

Ressaltamos que esta condição superior não está dada ao ser humano, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá no processo de desenvolvimento cultural, nas relações sociais. Fato que levou Vygotski (1995) a investigar, apoiado no processo histórico, a gênese dos processos superiores no desenvolvimento cultural das crianças.

Desta forma, a mãe constrói vínculos emocionais com o bebê à medida que o bebê demonstra seus desconfortos, ela passa a interpretar as necessidades do bebê, nesta relação ele aperfeiçoa suas formas rudimentares de comunicação, o choro, o olhar, o riso e, principalmente, a aquisição da linguagem. Neste processo, que exige a interpretação e significação destas formas rudimentares pelo adulto que cuida da criança, essas formas vão se “encaixando” em condutas sociais, ao percebê-las e buscar utilizá-las para satisfazer suas necessidades, o bebê desenvolve-se psiquicamente.

Na interação social, neste exercício diário de relacionar-se, do bebê com “o outro” (familiar, professora, criança mais velha, coetâneo) e estabelecer significados sociais tem início o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “La relación social no es el ‘área’, ni el campo y tampoco el ‘nivel’ donde aparece la función mental; la relación social misma deviene función individual humana” (VERESOV, 2010, s/n).

Leontiev (2013) afirma que a vida do ser humano é constituída por um sistema de processos coerentes (orgânicos e culturais), provocados pela sua participação/interação no grupo social, por meio das mudanças em sua atividade¹⁹ e que o obrigam a mudar sua conduta.

De acordo com Vygotski (1995) o conceito das funções psíquicas superiores:

El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a

¹⁹ O conceito de Atividade principal será abordado mais à frente, por agora é fundamental enfatizar sua relação com o historicismo e com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre no desenvolvimento social do indivíduo, em suas interações com o outro para a apropriação do mundo cultural, na percepção de si e de sua possibilidade de ação intencional, neste mundo, por meio de ferramentas externas. E, principalmente, no controle da própria conduta (VYGOTSKI, 1995).

Veresov (2010) explica que, para Vygotski (1995), não é qualquer interação social que contribui para o desenvolvimento dos processos das funções psíquicas superiores do indivíduo e, sim, as denominadas “categorias” nas relações sociais. Afirma Veresov (2010) que, ao denominar “categorias”, Vygotski (1995) não intencionou atribuir hierarquias, mas remeteu-se ao significado do termo em russo, em sua utilização no ambiente teatral. Categoria, nesse sentido, seria um evento dramático, ou seja, algo que abala, confronta, desafia, afeta emocionalmente e internamente o indivíduo (VERESOV, 2010). Portanto, as interações sociais que vão ao encontro do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores são as que afetam internamente, mexem com as emoções, desestabilizam e, assim, desafiam o indivíduo a pensar e buscar soluções.

O que reforça a importância do papel docente na Educação Infantil enquanto colaborador, que observe o momento ideal para questionar as certezas imediatas das crianças, criando necessidades e ampliando sua curiosidade. De forma intencional, cabe ao docente oferecer materiais e meios auxiliares diversificados, organizando ambientes ricos em bens culturais, que, mediante o acesso ao conhecimento científico, artístico ou filosófico, desafiem a criança a investigar, pensar e confrontar suas hipóteses e reelaborar conhecimentos coletivamente.

As funções psíquicas superiores, embora sejam diferentes entre si, não compõem um conjunto de elementos somados, elas estão inseparavelmente conectadas, formam um todo integrado. Por mais que todas as funções estejam conectadas, uma pode ficar em maior evidência que outra, dependendo de determinado momento da vida do indivíduo, das suas relações sociais e da mediação com o meio, sob a influência de necessidades historicamente e culturalmente criadas (VYGOTSKI, 1995).

Apresentamos, alguns parágrafos atrás, uma definição do próprio Vygotski (1995) sobre as funções psíquicas superiores. Nesta síntese, retornamos a ela para destacar a afirmação do autor de que o desenho é um meio auxiliar externo do pensamento e do desenvolvimento cultural e em conjunto com as funções psíquicas superiores especiais formam as funções psíquicas superiores. Portanto, o desenho se apresenta como meio auxiliar e como função psíquica superior, o que mais adiante, na subseção destinada ao tema, iremos tratar. Contudo, o desenho na Teoria Histórico-Cultural também se apresenta como uma forma de atividade (a atividade produtiva). Na próxima subseção, abordaremos, então, o conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural e o significado de atividade produtiva.

3.1.4 O conceito de atividade na Teoria Histórico-Cultural

A palavra atividade é comum no repertório docente e dependendo da abordagem de ensino que fundamenta as concepções do/a professor/a (mesmo quando ele não é consciente delas), o sentido de atividade pode assumir diferentes nuances, embora de alguma maneira, todas estão vinculadas ao ato de fazer.

Corrêa (2008) entrevistou um grupo de professoras da Educação Infantil e identificou que, para elas, a atividade servia para determinar o que fazer com as crianças e em que momento fazer ao longo da rotina diária. Não é incomum observarmos a aplicação, pelos docentes, da palavra atividade em relação ao fazer, ao ensino e ao aprendizado²⁰ e à promoção da autonomia das crianças, entretanto,

²⁰ De acordo com Mello (2018, p. 44): “Ensino e Aprendizagem são dois processos diferentes, embora relacionados entre si: a atividade de ensino e a atividade de aprender, nos sugerindo que cabe à docência investigar qual ensino, como ensinar e para quem com base em avaliações diagnósticas e formativas sem perder o foco de quem aprende e como aprende. Assim, ambos os processos: de ensinar e de aprender devem ser intencionais, em níveis cada vez mais aprofundados, da parte de quem ensina e de quem aprende na medida em que as relações interpessoais se intensificam.”.

igualmente não é rara a dificuldade quanto à explicação das relações entre a atividade e o desenvolvimento psíquico da criança.

Não estamos afirmando que a maioria docente não saiba que a atividade proposta contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, mas que, em muitos casos, existe a dificuldade de explicitar o como ela contribui ou não. Fator que pode ser explicado pela superficialidade com que a temática do processo de desenvolvimento psíquico infantil é abordada em muitos cursos de formação docente.

As definições de atividade não estão alheias às influências das principais abordagens teóricas que compõem a história da Educação Infantil, bem como a história da formação de professores/as e das políticas públicas brasileiras para a infância. Quando ouvimos de um/a professor/a a denominação “atividade livre”, podemos estabelecer a relação com uma abordagem de educação que concebe que a aprendizagem da criança se dá de dentro para fora e que o desenvolvimento é espontâneo, portanto, bastaria o contato com o ambiente e os materiais para a criança aprender fazendo, livre da interferência docente.

Da mesma forma, ao ouvirmos a denominação atividade dirigida, em muitos casos, como sinônimo de atividades prescritivas e mecânicas, podemos estabelecer relação com abordagens tradicionais de ensino, em que as crianças são “uma tela em branco” vazias de conhecimentos e devem ser preenchidas pelas instruções advindas do/a professor/a.

Por outro lado, também existem casos em que o planejamento docente não acontece e a rotina educativa acaba marcada pelo imediatismo. Nestes casos, a palavra atividade também é utilizada. Muitas vezes associada a “trabalhinhos”, geralmente com tarefas fragmentadas e que podem ter resquícios das duas abordagens anteriores, sem a percepção docente. Desta forma, colar, pintar, preencher pontilhados, desenhar, modelar são atos propostos e realizados sem ter claro o seu porquê, tanto para a criança que o fará, quanto para o/a professor/a que a propõe, ou seja, o trabalho docente sem intencionalidade e a criança sem visão do objetivo. O fato é que o planejamento docente ou a ausência de planejamento, sempre será influenciado por concepções de ensino, sejam elas conscientes ou não e, estas, influenciarão nas possibilidades propostas para experiências das crianças com o conhecimento.

Segundo Ostetto (2000), o trabalho docente de qualidade na Educação Infantil tem como marca a intencionalidade nas propostas planejadas, nas escolhas

realizadas pelo/a professor/a. O planejamento docente tem, em suas entrelinhas, a concepção do/a professor/a sobre criança, infância e de seu próprio significado.

Embora acordemos com a afirmação posta sobre planejamento e a sua intencionalidade, achamos necessário evidenciar duas questões fundamentais que não foram mencionadas: a necessidade de formação continuada em serviço, que tenha qualidade e a questão política do trabalho docente. A formação continuada deve ser espaço de estudo, reflexão teórica sobre sua práxis e discussão com os pares para desvelar preconceitos, ideologias e aprofundar bases teóricas, assim como o estudo do conhecimento científico (domínio do que ensina/propõe).

A formação inicial e continuada docente deve ser guiada pelo processo histórico e propiciar ao docente os instrumentos para a sua apropriação do conhecimento científico, artístico, filosófico, e para a análise e reflexão de seu trabalho e da realidade social da qual ele/a e seus alunos fazem parte, enfim, instrumentos que possibilitem a transformação social. Nesse movimento, o/a professor/a pode transformar a si mesmo e seu conhecimento docente. O professor, nessa perspectiva, é também um pesquisador dos processos educativos e do desenvolvimento infantil.

A respeito da questão política, o/a docente deve ter clareza de qual o seu posicionamento frente às ideologias dominantes, as discriminações e desigualdades sociais e como isso reflete intencionalmente em seu planejamento e na educação das crianças, bem como em sua participação no movimento coletivo de valorização profissional da docência.

De acordo com Vigotski (2000, p. 457) “consciente o inconscientemente, la educación siempre se orienta según una línea clasista”. A escola é uma instituição social sustentada pela política dominante capitalista, ou seja, pela classe que detém o poder financeiro, bem como o domínio sobre os instrumentos de produção e comunicação. Portanto, a escola, em suas relações, acaba reproduzindo consciente ou inconscientemente a ideologia dominante.

Vigotsky (2000) alerta que a educação pode formar tanto sujeitos escravos quanto sujeitos livres; tanto sujeitos alienados, quanto sujeitos conscientes; tanto pessoas individualistas, quanto pessoas com senso coletivo. A diferença está no envolvimento com a realidade, na busca pela essência histórica. É o compromisso docente com a classe pobre, com os direitos sociais, com o conhecimento, com a realidade, com a transformação dessa sociedade desigual e das condições de vida da população, que fazem a diferença e dão sentido à intencionalidade pedagógica.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural o/a professor/a que busca possibilitar uma educação transformadora, que favoreça o desenvolvimento de processos de autonomia e da consciência aos educandos, necessita desvelar (para si, para o coletivo docente, para seu aluno) estas situações ideológicas em sua prática por meio da reflexão à luz do conhecimento teórico, o que significa o domínio de sua práxis.

Desta forma, o/a docente poderá oferecer à criança a possibilidade mediada de se relacionar com o mundo cultural, social e com a realidade em sua essência, o acesso às ferramentas materiais e intelectuais que mediam a relação da criança com o conhecimento científico e com os meios culturais, que desenvolvem as funções psíquicas superiores e os processos do autodomínio de sua conduta e da formação de sua consciência.

Essa não é uma trajetória simples e demanda a clareza de processos de desenvolvimento psíquicos e de conceitos que são centrais para a Teoria Histórico-Cultural. Diante disso, é premente compreendermos o conceito de atividade, que diferentemente da definição prática de senso comum, exposta acima, envolve grande complexidade e deve ser entendido em sua perspectiva histórica.

De acordo com o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1989), a atividade do ser humano deu origem ao desenvolvimento histórico social dos seres humanos e, conseqüentemente, ao próprio desenvolvimento individual. Vigotsky (1997) foi o primeiro psicólogo russo que relacionou o materialismo histórico-dialético ao estudo da psicologia, revolucionando-a. Nessas bases, ele analisou o conceito de atividade para o desenvolvimento psíquico e, a partir dele, outros pesquisadores aprofundaram o conceito (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988). Shuare (2017) afirma que, para o materialismo histórico e dialético, a atividade determina a essência humana, ou seja, a humanização do indivíduo ocorre por meio de sua atividade com os instrumentos culturais (materiais e intelectuais). Davidov (1988) explica o conceito de atividade nessa perspectiva filosófica-psicológica materialista:

La esencia del concepto filosófico-psicológico materialista dialéctico de actividad es que refleja la relación del sujeto humano como ser social hacia la realidad externa, relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio se esta realidad. La forma inicial y universal de tal relación son las transformaciones y los cambios instrumentales dirigidos a una finalidad, realizados por el sujeto social, de la realidad sensorial-objetal, o sea, la practica material productiva de las personas. Ella constituye la actividad laboral creativa de los hombres, sobre cuya las bases surgen y se desarrollan, en la historia

de la sociedad las diferentes formas de la actividad espiritual de las personas (cognoscitiva, artística, religiosa etc.). Sin embargo, cualquiera de estas formas derivadas de actividad está ligada invariablemente con la transformación por el sujeto de uno u otro objeto que tiene forma ideal (DAVIDOV, 1988, p. 11).

Leontiev (1978) foi quem aprofundou o conceito de atividade, chamado por alguns autores atuais estadunidenses de “teoria da atividade”. Entretanto, tal conceito foi desenvolvido por Vigotsky, Leontiev e Luria, trio denominado “Troika”. Assim, quando a atividade social, que é exterior (processo intersíquico), é apropriada²¹ pelo sujeito que a realiza, ela é internalizada por ele (processo intrapsíquico) e transforma-se de social para atividade pessoal. Mas, não é qualquer atividade realizada pelo sujeito que é internalizada e provoca mudanças psíquicas. A atividade passa a ser interna quando o seu significado corresponde ao sentido para quem a executa.

O sentido pessoal (fruto de suas experiências, emoções, desejos e necessidades) é o motivo, o porquê ou a intenção que impele o indivíduo a desempenhar a atividade e o significado é o conceito socialmente acordado, fruto do movimento histórico-social. (LEONTIEV, 1978). “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2012, p. 68).

Os motivos são fundamentais para dar sentido à atividade. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, há dois tipos de motivos: os motivos externos e os motivos internos. Os motivos externos são aqueles que não se dirigem ao objetivo final da atividade (a criança quer ir à escola, porque ganhou uma mochila nova e quer mostrar aos amigos) e o motivo interno é aquele que se dirige ao objetivo final da atividade (a criança quer ir à escola, porque quer aprender a ler e escrever). O motivo interno é a garantia de que a atividade realizada alcance êxito (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2015).

A atividade tem em sua constituição os elementos: caráter objetal (a utilização dos objetos construídos pelos seres humanos ao longo dos tempos para satisfazer suas necessidades), estrutura da atividade (ações, necessidade, objeto e motivo),

²¹ De acordo com Leontiev (1978), o processo de apropriação ou assimilação é a reprodução pelo indivíduo das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. (...) a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p.169). As aquisições do desenvolvimento ontogenético da espécie humana.

consciência (passagem do externo para o interno), significação social (a representação da mesma para a sociedade em determinado tempo histórico), sentido pessoal (quando o indivíduo estabelece relação entre o que tem que fazer, o significado social e o motivo pessoal que o impele) e alienação, quando o que tem que fazer não tem relação entre significado e o sentido pessoal (ASBAHR, 2005).

As atividades são impelidas por um motivo e formadas por ações. As ações são as possibilidades, as formas de alcançar o objetivo, as ações são conscientes. As ações são compostas por operações, ou seja, as etapas de execução de um ato, são as etapas técnicas para realizar a ação e que, geralmente, após apreendidas, passam a acontecer de forma automática. As operações são externas (quando realizadas com um objeto) e internas (quando verbalizadas ou pensadas sem precisar do objeto).

Uma atividade pode englobar várias ações interligadas, assim como pode se tornar uma ação quando perde seu motivo. Da mesma forma uma ação pode se transformar em atividade a partir do momento que passa a ter um motivo próprio. Uma mesma ação (objetivo) pode ser composta de várias operações (condição dada para alcançar o objetivo) (LEONTIEV, 1978, 2012).

Segundo Leontiev (1978), a evolução da divisão do trabalho coletivo originou a fragmentação de uma atividade com um objetivo comum em ações diferentes, realizadas por diferentes sujeitos e com operações cada vez mais específicas. Na divisão do trabalho, as ações em sua totalidade correspondem a um objetivo social comum, mas ao mesmo tempo contém objetivos individuais que podem ser diferentes de pessoa para pessoa, bem como não coincidirem com o objetivo social comum. As necessidades e motivos da sociedade são históricos e são transformados ao longo do tempo. Para cada necessidade satisfeita, outras poderão surgir, tanto coletiva quanto individualmente, visto que o ambiente social influi nas necessidades e desejos pessoais. De acordo com Leontiev (1978):

Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da actividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objecto de uma acção não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objectivas sociais. (...) Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência Humana (LEONTIEV, 1978, p. 78/79).

Esta apropriação dos significados sociais não acontece com a mesma intensidade ou da mesma maneira ou, ainda, com igual valor para todos os sujeitos. A apropriação ou não de um significado para um sujeito depende do sentido pessoal que tal significado tem para ele.

O sentido é uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito. (...) Este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

É por meio das relações, mediadas por outros homens, que o sujeito tem acesso ao conjunto de significações acumuladas histórica e socialmente. Este acesso é propiciado pelas diferentes circunstâncias e experiências de cada sujeito em sua relação com o mundo circundante. À medida que estas vivências acontecem, deixam em cada pessoa diferentes impressões, sensações, imagens e percepções sobre os mesmos conteúdos, o que Leontiev (1978) denomina de conteúdo sensível.

A visibilidade dessa relação entre motivos coletivos e individuais, a relação do conhecimento prático e teórico na atividade, sua percepção pelo sujeito que realiza a ação que compõe a atividade, é um ato consciente. Consequentemente, a invisibilidade desta relação do todo, a execução fragmentada, a visão parcial de uma ação, em que o significado não coincide com o sentido ao indivíduo, é um ato alienado (VÁZQUEZ, 1977).

Vázquez (1977), também fundamentando-se na concepção marxista, afirmou que a superação do senso comum e a ascensão à consciência filosófica da práxis se dá por meio da atividade material do ser humano social, à medida que abandona a consciência ingênua, o espontaneísmo e imediatismo e age intencionalmente, unindo a teoria e a prática em seu aspecto criador e transformador da realidade.

Kosik (1969) explicou o que é a práxis na concepção marxista:

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da

produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela *práxis*, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1969, p. 202).

Portanto, a *práxis* tem relação com a inventividade frente à realidade, ao mesmo tempo que propicia ao sujeito um movimento de autorreinvenção de si. Para tanto, as ações do sujeito devem ser movidas por motivos conscientes do porquê e para que realizá-las. Segundo Leontiev (1978), para que uma atividade se dirija ao desenvolvimento psíquico (consciência), ela deve acontecer a partir de um motivo que mobilize e impulse as ações do indivíduo de modo que ele visualize sua unidade social e que coincida com seu objetivo pessoal. O que determinado processo psicológico representa para o próprio sujeito que o realiza, ou seja, qual motivo o leva a realizar aquele ato, qual necessidade especial ou desejo ele busca satisfazer ou, mesmo, qual é o sentimento ou emoção que o impele. Portanto, o significado dos fatos, dos objetos e palavras é sempre o mesmo dentro de uma mesma sociedade, mas, de acordo com o conteúdo sensível de cada pessoa, o sentido pessoal pode variar.

De acordo com Leontiev (1978), existem atividades responsáveis por propiciar ao indivíduo o domínio da realidade objetiva que o rodeia. Essas atividades permitem a apropriação de um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas, este tipo de atividade foi denominado por ele de atividade principal (LEONTIEV, 1978).

O conceito de Atividade principal é definido como:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados (LEONTIEV, 2012, p.64)
 2. A atividade principal é aquela na qual processos particulares tomam forma ou são reorganizados (LEONTIEV, 2012, p.64)
 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p.64)
- Atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 65).

Para Leontiev (1978, 2012), os estádios de desenvolvimento psíquico da criança são norteados não pela idade, mas por uma sucessão de atividades principais, e o papel da educação das crianças é propiciar experiências e relações sociais que possibilitem essa atividade principal, pois esta determina a sua consciência.

De acordo com Solovieva e Quintanar (2015), somente na atividade do sujeito é que o desenvolvimento acontece, mas não é qualquer atividade e, sim, a submetida a um motivo. A ação é a parte consciente da atividade e é direcionada por um objetivo estabelecido. A princípio, na infância, este objetivo é determinado pelo adulto, o/a professor/a é quem planeja a atividade da criança e, posteriormente, à medida que se desenvolve, a própria criança será capaz de estabelecer o objetivo de sua ação. Neste sentido, se ainda não há interesse da criança em determinado assunto importante para seu desenvolvimento cultural, ou seja, interesse em realizar uma atividade, cabe ao docente criar esse motivo.

Segundo Leontiev (2012), a atividade principal tem como conteúdo: para o recém-nascido, a relação com a mãe, cuidadora ou um adulto com vínculo forte. Para o bebê, o conteúdo são os objetos (atividade objetiva), para a criança (de três a seis anos), a brincadeira e o jogo, para a criança mais velha, o estudo sistemático na escola e, para o adulto, o trabalho (LEONTIEV, 2012).

A mudança da atividade principal, para Leontiev (2012), não é uma simples questão etária e cronológica, mas tem relação com as condições históricas concretas, nas quais está ocorrendo o desenvolvimento, bem como com o lugar social que a criança ocupa nas relações sociais e, portanto, possibilita diferentes experiências e exige diferentes comportamentos.

É no espaço de Educação Infantil que as crianças brincam, trocam ideias entre os seus coetâneos e podem penetrar ativamente no mundo das relações humanas, assimilar as normas de comportamento, entender os papéis e funções sociais. A brincadeira e o jogo são as atividades principais nesse período, portanto, é por meio delas que a criança participa ativamente da sociedade em que vive. Contudo, isso não está dado e, para que a criança desenvolva esse processo de apropriação da conduta superior humana, ela necessita ter acesso ao mundo cultural por meio de propostas educativas planejadas intencionalmente pelo docente.

É fundamental que o/as docentes de Educação Infantil tenham a consciência de sua responsabilidade no processo de humanização das crianças. Os princípios, concepções e propostas docentes devem estar em consonância com o desenvolvimento psíquico da criança, com o compromisso de sua formação, enquanto sujeito consciente, capaz de estabelecer relação com o conhecimento científico, de pensar, agir e transformar suas condições de vida e a sociedade.

Muitos professores/as da Educação Infantil e acadêmicos têm utilizado o termo “crianças protagonistas” ou “protagonismo infantil”. De acordo com o dicionário Michaelis online (2021), o termo teve origem no teatro grego para designar o ator principal da peça teatral, o dicionário atribui como definição: participante ativo ou sujeito em destaque em um acontecimento.

Pires e Branco (2007) investigaram os diferentes significados atribuídos ao protagonismo na educação e encontraram a aplicação da palavra como sinônimo de autonomia, responsabilidade social, cidadania e, principalmente, participação. Os autores discutiram a vinculação da palavra protagonismo à palavra participação infantil e alertaram para a divergência de sentidos, pois a participação social envolve o conceito de coletividade e o protagonismo conduz à ideia de destaque de uma pessoa sobre as outras. Pires e Branco (2007) ainda questionam quais as possibilidades de participação das crianças nos processos decisórios.

Petrovsky (1984) define coletividade como a união de um grupo para realizar uma atividade com os objetivos, concepções, interesses comuns, interesses subordinados ao social. Nesse sentido, os interesses pessoais, embora existam, são colocados em segundo plano. Para que um grupo de crianças se torne um coletivo, é necessário encontrar um motivo comum que una os interesses na realização da atividade (motivo que pode ser encontrado pela observação e escuta atenta docente das conversas das crianças, de suas curiosidades e temáticas decorrentes).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança é o sujeito de sua atividade, portanto ativa em seu desenvolvimento. É na realização da atividade que a criança, por meio de ações conscientes, pode agir no meio social. Mas, como dito acima, não é qualquer atividade e sim a atividade que tenha sentido e significado para ela. Por meio da sua atividade, a criança desenvolve sua personalidade e o processo de apropriação do mundo cultural, das ferramentas materiais e intelectuais que constituem as qualidades humanas, ao se relacionar no meio social, prioritariamente ao frequentar a Educação Infantil. Quanto mais preparado for o profissional da educação para propiciar a relação da criança com o mundo cultural, ao planejar o acesso ao meio social e ao conhecimento acumulado de forma intencional, melhor será a qualidade dessa apropriação. Portanto, atividade na Teoria Histórico-Cultural não se trata de uma tarefa proposta pelo docente. A atividade é realizada pelo sujeito em seu processo de apropriação do mundo cultural, logo, a atividade é do psiquismo.

Vigotski (2000) afirma que a educação deve ultrapassar os muros da escola e propiciar que a criança se envolva com o entorno, com a comunidade, amplie sua rede de relações e consiga estabelecer conexões entre o conhecimento científico e a realidade. Schúkina (1978) alerta que uma criança desinteressada do saber, sem disposição para atuar, que não consegue estabelecer relações entre os conhecimentos da escola e a realidade vivida, não passa de um espectador da realidade. Nas palavras de Rubinstéin:

Lo fundamental de la educación - escribe en su última obra S. Rubinstéin - consiste precisamente en ligar con millares de hilos el hombre a la vida, de forma que todos los lados surjan ante él problemas importantes que le atraigan, que él considere como cosas propias y participe en su resolución. (RUBINSTÉIN, 1959 *apud* SCHÚKINA, 1978, p. 22-23).

Sendo assim, o educador deve buscar aguçar o interesse cognoscitivo da criança, desenvolver o prazer em conhecer, descobrir e investigar o conhecimento científico e o artístico por meio de sua atividade, esse é o caminho para que a criança se torne sujeito de sua própria educação. “El interés cognoscitivo es un importantísimo estímulo para que el niño se convierta de objeto de la educación en sujeto de la misma;” (SCHÚKINA, 1978, p. 23).

Neste sentido, as propostas devem ir ao encontro da atividade principal, responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Leontiev (2012),

Só com esse modo de estudo baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor de educação e da criação operando precisamente em sua atividade em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2012, p. 63).

Mukhina (1996) afirma que, para as crianças que frequentam a Educação Infantil, não só o jogo é a atividade principal responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, há também as atividades produtivas (desenho, modelagem, jogos de construção, pintura, recorte, colagem), que tem como diferencial a intenção da criança em criar ou construir um produto. Dessa forma, ela pinta, desenha, cola e constrói para além da satisfação que essa exploração possibilita, ela

conscientemente organiza suas ações para chegar a um resultado (desenhar o autorretrato ou um mapa para que outras crianças encontrem o tesouro que escondeu; construir uma casa para proteger os pássaros do parque; e outras possibilidades).

De acordo com Mukhina (1996), as atividades produtivas se diferenciam das outras por desenvolverem esquemas complexos do psiquismo. Isto se dá a medida em que a criança prevê (imagina) o produto final que irá realizar, planeja estratégias (ações) e antecipa etapas para realizar, soluciona problemas no decorrer do processo, bem como utiliza e busca novos conhecimentos e hábitos para alcançar o objetivo proposto. Neste sentido, a atividade produtiva é aquela que a criança realiza de forma consciente. De acordo com Mukhina (1996):

Quando uma criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando uma atividade produtiva. Mas quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem (MUKHINA, 1996, p. 179).

Podemos dizer que a atividade produtiva se difere pela tomada de consciência, no intuito de sua realização e alcance do objetivo proposto. Quando as ações da criança têm sentido e significado para ela. Contudo, mesmo nestes momentos, o papel do/a professor/a é fundamental. Seu papel está na elaboração da proposta, que deve ser intencionalmente pensada para motivar e dirigir-se ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, sem estereótipos e padrões adultos. Durante a realização pela criança, o/a docente colabora com questionamentos que auxiliam na organização das ações, confrontem certezas imediatas e também apresenta novas possibilidades, informações, técnicas e conhecimentos que possam ajudar as crianças na concretização de suas ideias e suas produções.

A criança adquire a maior parte de seus conhecimentos e hábitos em comunicação com o adulto, ao seguir seus conselhos e indicações quando brinca, desenha, constrói, no contato cotidiano, pelos motivos mais diversos. A aprendizagem é um aspecto da comunicação existente entre a criança e o adulto. (MUKHINA, 1996, p. 179).

Portanto, com a parceria dos coetâneos e do/a professor/a pela atividade produtiva, a criança pode pôr em exercício o processo de desenvolvimento da consciência. Ressaltamos que desenvolvimento da consciência tem relação com o

desenvolvimento cultural e se dá pela atividade principal (responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores), e pelas atividades produtivas que, propostas e realizadas intencionalmente, se dirigem a ela.

3.1.5 A Educação Infantil e os conceitos de Atividade Mediadora e Zona de Desenvolvimento Próximo na Teoria Histórico-Cultural

No decorrer desta seção, conforme fomos abordando os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, em vários momentos, a palavra mediar foi evidenciada, principalmente, relacionando-a ao papel da educação e da docência. O conceito de Atividade Mediadora é fundamental para entender essa teoria.

No dicionário, encontramos a definição da palavra mediar como sinônimo de: estar entre duas coisas, de intervir (MICHAELIS, 2021). Nesse sentido, quem ou o que medeia algo se coloca entre o indivíduo e o meio (natural ou artificial) para auxiliar no alcance de um objetivo. A mediação é o elo das relações com o meio, seja no emprego de artefatos materiais ou no emprego dos signos, ambos compõem a Atividade Mediadora.

Para além das ferramentas (ação externa), a Atividade Mediadora nas relações sociais, na interação com o outro, é realizada por meio da comunicação pela fala e dirige-se aos processos de natureza psíquica, é por meio da Atividade Mediadora que o ser humano influi sobre a conduta do outro e a sua própria.

De acordo com Vygotski:

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de otro modo, estímulos permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. Tanto en un caso, como en el otro, la función mediadora pasa a primer plano (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

Portanto, o uso dos signos eleva a atividade humana a outro patamar da Atividade Mediadora. À medida que o indivíduo emprega os meios auxiliares, ocorrem mudanças qualitativas tanto externas, na sua atividade prática, quanto internas, na atividade mental, no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, melhor dizendo, no processo de desenvolvimento da consciência.

De acordo com Martins (2012), para Vigotsky, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico” (MARTINS, 2012, p. 3).

A fala (que também é um meio auxiliar) é fundamental para essa mudança qualitativa na atividade. A criança, antes de dominar a fala, ao se deparar com as dificuldades, recorre a soluções imediatas, confusas e desorganizadas (sincretismo) e necessita do direcionamento adulto (pela fala) para organizar a sua conduta. A partir do momento em que aprende a falar (domínio do meio auxiliar), a sua fala em voz alta passa a direcionar suas próprias atitudes (fala egocêntrica). Vinculada à ação prática no meio circundante, a criança pensa em voz alta, o que muda também seu comportamento.

A utilização dos meios auxiliares possibilita a apropriação do comportamento social e a interiorização dos signos e conhecimentos culturais. Para além, a sua fala, que orienta sua atitude, planifica e organiza sua ação, é interiorizada, ou seja, intrapsíquica. A criança, mediante um problema, pode recorrer aos meios auxiliares que domina e, inclusive, criar estímulos mentais para planejar estratégias de solução, a manipulação direta é substituída por um complexo processo mental. Esses meios auxiliares criados pela própria criança, auxiliam a sua memória, fortalecem a tomada de decisão e o autocontrole de seu comportamento. Ou seja, a Atividade Mediadora possibilita o exercício da consciência (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Os meios auxiliares são os signos:

Ellos sirven al niño, fundamentalmente y en primer lugar, como un medio de contacto social con las personas que le rodean, y se aplican asimismo como medios para influir en sí mismo, como medio de autoestimulación, creando de este modo una forma nueva y más elevada de actividad en el niño. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 27).

A mediação entre a criança e o mundo circundante acontece o tempo todo, visto que, desde o nascimento, ela se encontra em relação com esse mundo. Por meio dos adultos que lhe são mais próximos, ela aprende a utilizar os instrumentos mediadores para agir neste mundo. Ocorre que esta mediação não acontece de forma proposital e está relacionada às formas de viver e às condições sociais, econômicas, culturais daquela família.

No cotidiano, o acesso aos signos e significados muitas vezes pode não ultrapassar o senso comum. Neste sentido, a sociedade delega a uma instituição, a educativa (Educação Infantil, Escola, etc.), a guarda e responsabilidade por garantir aos indivíduos o acesso a esse conhecimento, portanto não é algo espontâneo, mas intencional. O domínio dos meios auxiliares, ou seja, dos signos, significados e a apropriação do mundo cultural é fundamental para o processo de humanização da criança. E, como já dissemos, essa responsabilidade é das unidades educativas.

Na Educação Infantil a/o professor/a ocupa o primeiro grupo de relações para a criança, ou seja, por meio de vínculos emocionais e afetivos ela/e adquire grande influência na relação da criança com o meio circundante. Cabe a ela/e planejar intencionalmente essa relação. As relações sociais são fundamentais para que a criança amplie seu conhecimento sobre o outro (outras crianças, outros adultos, ambientes, natureza, sociedade) e, neste processo, amplie seu conhecimento sobre si mesma (o conhecimento de seu corpo e de suas potencialidades e o desenvolvimento da personalidade).

Dessa forma o/a professor/a precisa planejar o contato com os mediadores de diferentes formas: prioritariamente, pela disponibilidade de ferramentas materiais variadas na a relação com o mundo circundante e pelo acesso ao conhecimento científico, ao oferecer ambientes planejados que propiciem o contato com os meios auxiliares (os signos e significados sociais) e pela possibilidade da criança utilizá-los em suas relações.

Outra forma contempla a fala, a palavra que medeia a relação da criança com o outro (conhecimento, material, pessoa) e a comunicação docente com a criança por meio de problematizações, questionamentos e interferências que provoquem a necessidade de utilizar as ferramentas e os meios auxiliares para que a criança realize uma Atividade Mediadora.

Importante destacar que a mediação para Vigotsky (1995) é realizada pelos signos, pelos meios auxiliares, ou seja, a atividade mediadora é realizada pelo próprio sujeito, ela é uma atividade psíquica.

Entretanto, não é raro, no meio educacional, que o papel mediador seja atribuído ao docente, muitas vezes definido como apaziguar, unir, aproximar dois pontos de vista discordantes, igualando-os, o que não vai ao encontro do papel docente defendido na Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), a mediação pedagógica se contrapõe a esta definição e, é pautada na ontologia do ser social, ou seja, o ser em sua totalidade. Segundo os autores:

Cabe advertir que a mediação não pode ser considerada como um produto, pois esta noção não tem lugar na dialética, ela aceita apenas a ideia de processo, que se paute nas noções de movimento e de negação (...) Esse negar mútuo não permite que a mediação quando entendida como uma relação dialética compreende ideias que tem por base a homogeneidade, a aproximação ou o equilíbrio, ao contrário, ela tem por referência, a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio. O movimento e a negatividade da mediação só adquirem sentido na perspectiva da Superação, a superação do imediato no mediato. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 102).

Neste sentido, a mediação pedagógica pode ser realizada pelo/a professor/a quando ele/a propicia que as crianças superem o plano imediato no mediato, por meio do acesso ao conhecimento, ao legado histórico da humanidade. A “mediação entre o ser humano e os outros seres humanos só se realiza por meio da atividade produtiva” (MESZÁROS, 1981, p. 78 *apud* ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 105). Para superar o conhecimento imediato, as ideias do senso comum, e apropriar-se do conhecimento elaborado é fundamental a interferência e colaboração intencional do docente.

De acordo com Mukhina (1996), a curiosidade da criança sobre algo não é um incentivo suficiente para estimular a criança a obter conhecimentos, e sim o seu interesse em saber mais, em conhecer e aprender. Diante de um problema, intencionalmente colocado entre ela e o ambiente na realização da atividade de seu objetivo, a criança sai de sua zona de conforto e necessita buscar, na memória, experiências e conhecimentos vividos para formular hipóteses e servir de base para novas soluções, nesse momento, ela emprega meios auxiliares (a fala planificadora, seja verbal ou interna, é primordial) e,, principalmente, cria seus próprios meios auxiliares para lembrar, tomar decisões, recorrer ao pensamento, imaginação, e outros.

Essa é a grande riqueza da proposta planejada pelo/a docente, não se trata de “passar conteúdos”, mas de problematizar o cotidiano das relações sociais da criança. A criança ao encontrar um empecilho entre ela e o seu interesse, entra em um processo de investigações de possibilidades de resolução e, para tanto, emprega

a autoestimulação e, nesse processo, atinge o domínio de seu próprio comportamento por meio da Atividade Mediadora, ou seja, uma atividade consciente.

De acordo com os autores, esse processo permite à criança a liberdade de ação:

El niño se muestra capaz ahora de adaptarse a la situación gracias a *medios indirectos* y mediante el autocontrol y la organización preliminares de su conducta, lo que diferencia ésta de la conducta animal de modo esencial. En la conducta del niño se da como factor imprescindible, una actitud social hacia sí mismo y hacia sus acciones y esta actitud se plasma en actividad social transferida al interior del sujeto. El niño logra esto como resultado de un largo proceso de desarrollo adquiriendo con ello la libertad de comportamiento ante la situación, esa independencia respecto de los objetos del entorno inmediato de la que el mono carece, quien es, por tomar la expresión ya clásica (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 34).

Importante ressaltar que esse processo de Atividade Mediadora parte da relação social, é pelo outro que a criança se relaciona com a situação social. “El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 33).

Enfatizamos que a problematização intencional docente parte do conhecimento e observação de cada criança, daquilo que ela sabe para dirigir o problema àquilo que ela precisa saber (interesse/motivo) e, desta forma, propiciar que ela supere seus limites. O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo é o recurso que possibilita ao docente esta observação.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo é definido pelas atividades que a criança realiza com a colaboração do outro (no caso a/o professor/a ou um coetâneo). As atividades que a criança é capaz de executar sozinha, utilizando o que ela já sabe, denomina-se “nível de desenvolvimento atual”. O que a criança sabe pode ser identificado de muitas maneiras, pela imitação por ela das atitudes de adultos, nas brincadeiras e jogos que realiza, nas conversas em que formula hipóteses e faz questionamentos, durante as atividades realizadas com cooperação do professor e, principalmente, nas atividades compartilhadas com seu grupo de crianças.

De acordo com Vygotski (1982), identificar a Zona de Desenvolvimento Próximo possibilita:

La mayor o menor posibilidad que tiene el niño de pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1982, p. 240).

Nestes momentos, a escuta, a observação atenta e as anotações realizadas pelo/a professor/a lhe permitem realizar um diagnóstico do conhecimento sabido pela criança e pelo grupo (interesses, necessidades, conhecimentos). A reflexão teórica e prática da/o docente sobre o que foi diagnosticado e o conhecimento sobre desenvolvimento infantil são essenciais para a identificação das necessidades de aprendizagens das crianças.

A partir daí, a/o docente pode planejar, intencionalmente, propostas educativas para que o ensino seja dirigido à Zona de Desenvolvimento Próximo. “Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción en el desarrollo” (VYGOTSKI, 1982, p. 241).

Ressaltamos que, como afirma Vygotski (1995), a relação do ser humano com o mundo natural e social é uma relação mediada por ferramentas (elementos materiais externos que auxiliam na ação) e signos (elementos psicológicos, internos, sistemas de símbolos que auxiliam a memória, o planejamento, a tomada de decisão, etc.). Tanto as ferramentas quanto os signos aparecem primeiro, nas relações com o outro, externamente, e se colocam entre o ser humano e o mundo.

Os mediadores se interpõem entre o estímulo (o que motiva a ação) e a reação, fator que transforma uma relação direta em uma relação mediatizada e a eleva a um nível mais complexo e qualitativo estímulo-mediador-reação. A atitude direta e impensada é substituída por ações conscientes, que englobam a união de ferramentas e signos no alcance do objetivo, transformando-a em atividade mediada e elevando as funções psíquicas elementares em superiores. Leontiev (1978) destacou que Vigotsky tinha como base que as funções psíquicas superiores são de caráter mediador. A grande diferença está no domínio e possibilidade de planejamento do próprio comportamento do indivíduo ou do domínio do comportamento de outro. De acordo com Leontiev (1978):

Assim, por exemplo, o processo voluntário da “efectuação de uma acção” é inicialmente mediatizado por um sinal exterior, pelo qual um outro homem age sobre o comportamento do sujeito que efectua a acção considerada. Neste estágio de formação, a estrutura mediatizada não caracteriza o processo realizado pelo sujeito agente, mas o processo “interpsicológico” correspondente, isto é o processo em seu conjunto, no qual intervém tanto a pessoa que reage ao sinal realizando a acção como a ou as pessoas que dão o sinal. Só posteriormente, quando numa estrutura análoga o sinal de partida começa a ser dado pelo próprio sujeito agente (“auto-comando”), é que o processo adquire um carácter mediatizado “intrapicológico”, isto é, integralmente realizado por um só homem; nasce assim a estrutura elementar da acção voluntária, o acto da vontade (LEONTIEV, 1978, p. 154).

Ao longo do desenvolvimento humano, as acções do indivíduo nas relações humanas deixam cada vez mais de ser diretas para se tornarem mediatizadas e cada vez mais complexas. Os estímulos-meios utilizados na acção deixam de ser externos ou advindos de outros (adulto/criança) e se tornam interiorizados (processo do intersíquico para o intrapsíquico).

Contudo, isso não ocorre como um passe de mágica, na infância, a criança ainda não domina os instrumentos e signos para atingir seu pleno desenvolvimento e dependem do outro. No caso da criança que frequenta uma unidade educativa, depende das relações ali vividas com objetos, adultos e coetâneos. Depende das propostas educativas planejadas pelo/a docente para promover o contato e a utilização dos meios auxiliares para trilhar o percurso de seu desenvolvimento psíquico com qualidade (desenvolvimento das funções psíquicas superiores) e atingir toda a sua potência. Isso exige do/a professor/a de Educação Infantil o comprometimento com o conhecimento científico, com a educação pública de qualidade e com o desenvolvimento biopsicossocial e cultural das crianças.

Cabe ao docente a responsabilidade por sua humanização. Propostas intencionalmente planejadas para o desenvolvimento de atividades mediadoras, ou seja, que possibilitem à criança o acesso e a utilização, tanto das ferramentas materiais, quanto dos signos e seus significados, em uma união consciente dos dois planos. Essas são situações educativas que têm sentido e significado para as crianças e vão ao encontro de seus interesses (psíquicos) e necessidades (a necessidade é criada pelas condições históricas e culturais em que a criança está inserida).

De acordo com Venguer (1987), o/a docente não ensina a atividade, mas as acções para realizá-la. Por meio de planejamentos e problematizações, o/a professor/a

que interfere na relação da criança e o objeto situação e a incita a buscar a sua resolução para agir.

A criança, antes da ação prática, organiza e planeja a sua atuação, a princípio pela fala externa e, posteriormente, pelas ações de orientação (internas) que permitem explorar a situação do ponto de vista daquele momento, relacionando suas vivências e conhecimentos com as possibilidades existentes e desta forma, preparar-se para dar uma solução ao problema (VENGUER, 1987).

Ao docente cabe interferir na ação da criança, instrumentalizando-a com ferramentas materiais e intelectuais. Intencionalmente oferecer novos e variados materiais, bem como as suas técnicas de utilização, possibilitar o acesso aos signos e ampliar enredos de brincadeiras e de investigações, oferecer novos recursos, instrumentos e conhecimentos, elevando a atividade da criança a uma forma superior, a da Atividade Mediadora. A Atividade Mediadora compreende então a utilização consciente, pelo indivíduo, da união de ferramentas materiais e de signos em sua relação e ação com o meio.

Isso implica a habilidade do/a professor/a em tomar decisões, conhecer as crianças e suas realidades, escolher recursos e os materiais mais adequados, pesquisar informações e aprofundar conhecimentos, estabelecer parcerias com outras fontes conhecimento, pesquisadores e profissionais que se dedicam ao estudo da infância (como psicólogos, universidades). Posicionamento bem diferente da atitude rígida de detentor do conhecimento que preenche as crianças com o seu saber ou a atitude de espectador que apenas observa o que elas realizam sem interferir. Implica em parceria, em escuta, disponibilidade de olhar para a situação de um ponto de vista diferente e partilhar hipóteses, investigações e descobertas, ou seja, na construção de vínculos afetivos e de respeito a quem aprende e como aprende e sente.

Mas, o papel das emoções no desenvolvimento da criança não se restringe apenas à construção de vínculos, pois as emoções têm grande influência no desenvolvimento da atividade da criança, uma vez que os sentimentos determinam motivos, impelem ou paralisam ações. Nesse sentido, a seguir, abordaremos sucintamente o papel das emoções no desenvolvimento humano.

3.1.6 As emoções

Desde os primórdios, as emoções ocupam um lugar fundamental na vida do ser humano, no princípio, como função elementar, biológica e instintiva, era uma questão de sobrevivência no mundo. A vida em sociedade e a participação no mundo cultural provocaram um ponto de viragem no desenvolvimento da emoção como função psíquica superior.

Vigotski (2000) faz uma crítica às teorias de James-Lange sobre a formação das emoções, os autores afirmam que as emoções surgem a partir da percepção das reações do corpo aos estímulos externos e internos. De acordo com James e Lange, um estímulo interno ou externo pode provocar no organismo uma série de reações motoras, somáticas, secretoras e vaso motoras que, visivelmente, demonstram a emoção sentida por expressões corporais e alteram o organismo, o coração bate acelerado, a respiração ofegante, a sudorese, o tremor das mãos, as pernas bambas.

Vigotski (2000), para além do aspecto biológico, aponta a grande influência social nas emoções. A organização da sociedade em instituições, suas normas de conduta, signos e significados como responsáveis pela viragem da emoção, para além da função elementar, uma função psíquica superior. As emoções se desenvolvem a partir da apropriação dos significados da linguagem. Socialmente, o homem criou instituições que disciplinam comportamentos e emoções, como o amor entre duas pessoas, passando por fases como namoro e o casamento, ou mediante um ato de agressividade e violência é possível chamar a segurança pública. As experiências vividas, os sentimentos e percepções se unem e ganham um sentido pessoal. Como já dito, pela arte é possível vivenciar a criação estética e lidar com as emoções, tanto permitidas socialmente (conscientes), como não permitidas socialmente (inconscientes), pela literatura, música, dança, desenho, cinema. A partir do momento em que a palavra significou conceitos e sentimentos, possibilitou o controle corporal, formas de regular o comportamento e demonstrar suas emoções, contentamentos, discordâncias e raiva de forma aceitável socialmente.

A emoção tem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, o medo que, diante de um perigo, pode paralisar ou dar coragem ou a mesma agressividade que, em excesso, pode ser punida, quando controlada e canalizada impele o sujeito a agir destemidamente. Assim, as emoções, enquanto função superior e considerando as experiências vividas, o desenvolvimento histórico e social (ontogênese e

filogênese), permitem ao sujeito intencionalmente regular sua conduta e traduzir e expressar seus sentimentos sob formas socialmente aceitas.

Na infância, as emoções imperam e é na interação com os outros, na escola, com os amigos e nas vivências estéticas que a criança percebe a necessidade de controlá-los para melhor se relacionar na sociedade. Alegria, medo, raiva, tristeza, compaixão “a exteriorização dos sentimentos na criança é muito mais impetuosa, mais sincera e involuntária do que no adulto” (MUKHINA, 1996, p. 209).

Os sentimentos da criança são transpostos para personagens de histórias ou filmes, bem como podem aparecer no decorrer de uma brincadeira ou durante uma conversa de um enredo desenhado (desenhar personagens lutando e, de repente, começar a lutar). Afirma Mukhina (1996):

Uma das grandes características dos sentimentos na idade pré-escolar é que eles se tornam mais “razoáveis”, devido ao progresso intelectual da criança. A criança começa a conhecer o mundo circundante, a perceber as consequências de seus atos, a distinguir entre o bem e o mal. (MUKHINA, 1996, p. 209).

De acordo com Vigotski (2000), a emoção tem a mesma importância do pensamento e, além da regulação do comportamento emocional, tem um papel fundamental na educação. Os sentimentos intelectuais como a curiosidade, o interesse, a admiração, são essenciais na aprendizagem e apropriação do conhecimento e sua utilização na vida (sentido pessoal).

Assim como a emoção, todas as funções psíquicas superiores são fundamentais no desenvolvimento da criança, percepção, memória voluntária, formação de conceitos, pensamento. Neste trabalho, enfatizamos a função psíquica superior do desenho e suas relações com a consciência na infância. A próxima subseção é dedicada à arte (que contempla o desenho), à educação estética e ao desenho na teoria vigotskiana. A relação do desenho com as demais funções psíquicas superiores será analisada e discutida na seção destinada à análise dos dados.

3.1.7 O processo de desenvolvimento da consciência humana

O desenvolvimento da consciência humana está relacionado à constituição de sua vida social, especificamente, pelo surgimento do trabalho coletivo. Nos primórdios, quando o ser humano ainda não havia se fortalecido na cooperação mais intensa em sociedade, as suas emoções primárias (como o medo, a raiva/agressividade, a alegria e a tristeza) e seus instintos eram fundamentais para sua sobrevivência, elas o impeliam a agir (lutar ou fugir, atacar ou se aproximar). A satisfação pessoal estava em primeiro plano.

Entretanto, o trabalho e a vida em sociedade modificaram essa relação, sua satisfação pessoal passou a depender do coletivo, portanto a satisfação coletiva estaria em primeiro plano. O que tornou necessária a regulação de seus atos e de suas funções psíquicas. Nesse sentido se fez presente uma nova realidade. Segundo Leontiev (1978),

(...) a principal modificação de forma do reflexo psíquico aquando da passagem à humanidade residia no facto de a realidade se mostrar ao homem na estabilidade objectiva das suas propriedades, na sua autonomia, na sua independência para com a relação subjetiva que o homem mantém com ela e para com as necessidades efectivas deste último; de qualquer maneira ela' "apresenta-se" a ele, como se diz correctamente. Esta mesma "apresentação" é a tomada de consciência propriamente dita, é a transformação do reflexo psíquico inconsciente em reflexo consciente (LEONTIEV, 1978, p. 92).

A atividade psíquica assume, então, a qualidade de regular a atividade do sujeito, de trazer-lhe a visão da realidade objetiva de modo a mediar o conflito entre a necessidade ou desejos pessoais e os objetivos sociais diante de uma situação. Essa visão da realidade é interpretada pelo indivíduo, que lhe atribui um sentido pessoal e, a partir deste, direciona sua atividade. Ao refletir a imagem da realidade objetiva, expressa por meio da palavra, em uma conversa internalizada (consigo mesmo), a consciência possibilita ao homem analisar a situação por meio das experiências vividas, dos sentimentos e de seus conhecimentos. Por meio da atividade psíquica, o indivíduo pode "ler seu comportamento", trata-se de um processo de análise, síntese e generalização. (RUBINSTEIN, 1962).

Leontiev (1978) explica:

Chamamos de pensamento em sentido próprio o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. (LEONTIEV, 1978, p. 84).

Assim, o sujeito não precisa ver ou tocar em algo para saber de sua existência e propriedades, Leontiev (1978) cita os raios ultravioletas como exemplo. E atribui essa capacidade graças às mediações, segundo o autor elas são a via do pensamento e são possíveis quando “ submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos” (LEONTIEV, 1978, p. 84).

De acordo com Rubinstein (1962), a consciência reflete os sentidos próprios que a situação ou fenômeno tem para o sujeito e quais são as possibilidades de enfrentamento (ou não). Deste modo, ele pode, para além do momento presente, planejar as ações futuras, identificar quais as etapas para alcançar um objetivo e direcionar sua conduta para o resultado almejado.

Em um dado momento, um dos componentes, seja o conhecimento, a vontade ou as emoções, surge como força para comandar a atitude do sujeito. Esta pode acontecer num ato mecânico, involuntário (inconsciente), portanto descontrolado, ou, por meio da tomada de consciência, ser um ato refletido, regulado e intencional (consciente). Rubinstein (1962) enfatiza que:

[...] a medida que de la vida y de la vivencia inmediata, se destaca el reflejo del mundo circundante y de la vida propia, es decir, aparece el conocimiento de algo que se halla fuera del sujeto. Por ende, la conciencia presupone que el hombre se destaca respecto a lo que le rodea, que aparece el sujeto de la acción y del conocimiento adoptando una determinada actitud frente al mundo objetivo. La conciencia presupone siempre una actitud cognoscitiva respecto a un objeto que se encuentra fuera de la propia conciencia (RUBINSTEIN, 1962, p. 253).

Leontiev (1978) explicou como ocorre o desenvolvimento dos processos psíquicos (conscientes) e quais características essa atividade do sujeito deve ter para propiciá-lo. Ancorando-se no marxismo dialético, Leontiev (1978) afirmou que, diferentemente dos animais que realizam atividades práticas de forma instintiva para suprir suas necessidades de sobrevivência, o ser humano protagonizou um processo de transformação da natureza pela construção social.

No decorrer da história social, o ser humano, ao criar ferramentas e estratégias para modificar a natureza, deu origem ao desenvolvimento de formas de trabalho coletivo, o que uniu a prática e a teoria, a ação e o pensamento em sua atividade. Desta maneira, as relações sociais e históricas acarretaram necessidades para além da sobrevivência, as necessidades culturais, que só tem significado no meio social.

De acordo com Rubinstein (1962):

El proceso de formación de la conciencia está vinculado al del alumbramiento de una nueva forma del ser — del ser humano — de una nueva forma de vida; el sujeto de esta nueva forma de vida es capaz de rebasar los límites de su existencia solitaria y hacerse cargo de su relación con el mundo, con los demás seres humanos; es capaz de subordinar su vida a unas obligaciones, de hacerse responsable de los hechos en que ha participado y de lo que ha dejado de hacer; el sujeto de dicha nueva forma de vida puede plantearse problemas, puede modificar el mundo, en vez de adaptarse simplemente a las condiciones de vida que le son dadas; en una palabra, es capaz de vivir tal como vive el hombre y sólo él (RUBINSTEIN, 1962, p. 252).

Leontiev (1978) denominou essas necessidades e desejos culturais de motivos superiores (criados pelo próprio ser humano, para além de sua sobrevivência). O ser humano, ao se relacionar socialmente criou estratégias, formas especializadas, conhecimentos e técnicas para conquistar uma necessidade cultural. Segundo Rubinstein (1962), a organização do processo de trabalho coletivo demandou de formas de comunicação e a criação de signos e instrumentos comunicativos, culturais. Assim surgiu a linguagem e a palavra. A palavra sintetizava conceitos e conhecimentos de forma geral, tornando-se um bem social. A linguagem, a abstração das coisas reais, de seus significados sociais em forma de palavras, deu origem à consciência.

Pensamento e linguagem estão em íntima ligação. À medida que se encontram e tomam a forma de linguagem interior, permitem ao homem conversar de si para si, perceber-se, perceber a realidade e refleti-la de modo pessoal. Ter consciência de algo é refletir a realidade objetiva por meio de significados generalizados socialmente.

Neste sentido, Leontiev (1978) afirma que há a consciência social externa ao sujeito, que é dada nas relações sociais pelos outros, que determinam e controlam comportamentos socialmente aceitos, e a consciência individual (interna), que é dada pela apropriação e internalização destas pelo sujeito. O domínio dessas estratégias e o alcance das necessidades culturais tornou-se mecanismo de poder social, político e

econômico, determinando a divisão de classes sociais e o lugar ocupado por cada indivíduo na sociedade. Dessa maneira, por meio de sua ideologia, a classe dominante engendrou seu projeto de domínio separando a prática da teoria na execução do trabalho produtivo, bem como a consciência ingênua e prática e a consciência teórica (MARX; ENGELS, 1993).

De acordo com Leontiev (1978), a evolução da divisão do trabalho coletivo originou a fragmentação de uma atividade, com um objetivo comum, em ações diferentes, realizadas por diferentes indivíduos. Em seu trabalho, o sujeito pode realizar ações fragmentadas desvinculadas de seu significado para a sociedade (trabalho alienado) ou compreender a ligação da parte laboral que realiza dentro do todo da atividade e seu papel para a sociedade (trabalho consciente). Pode realizar seu trabalho apenas visando a questão salarial (não importa a visão total dos processos de produção, mas a ação prática) ou buscar realização pessoal no que faz (fundamental compreender os processos de produção, a relação entre a prática – teoria e o papel de cada sujeito no todo). Portanto, a percepção do todo ou não, em diferentes experiências, determina diferentes níveis de consciência. A práxis consciente depende do grau de consciência durante esse processo prático, de ação intencional de transformação e criação do indivíduo em determinado espaço da sociedade. (VÁZQUEZ, 1977).

Na infância, o processo de desenvolvimento da consciência tem início com o desenvolvimento cultural e o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para o momento em que a linguagem e o pensamento, processos que se desenvolvem paralelamente, se conectam. Além da comunicação, a linguagem desempenha uma função fundamental no desenvolvimento psíquico, que é o planejamento e regulação da conduta.

De acordo com Leontiev (1978):

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Leontiev (1978) ressalta que a educação tem papel primordial no desenvolvimento psíquico e da consciência, pois atua sobre as relações da criança

com a realidade e, portanto, sobre sua atividade. Segundo Vigotsky (1993), a princípio, ao se relacionar com o outro, a criança o faz verbalmente, pronunciando as palavras e anunciando suas ações. Posteriormente, em voz alta, ela elabora planos e organiza suas ações futuras, falando consigo mesma como quem fala com alguém (linguagem egocêntrica), o que demonstra que há intencionalidade (propósito/motivo) em sua ação, o que a converge à categoria de atividade consciente.

Por volta dos 4 ou 5 anos, essa linguagem social egocêntrica utilizada pela criança para planejar suas futuras ações deixa de ser verbalizada externamente (interpsíquico) e converge ao intrapsíquico, uma conversa consigo por meio do pensamento (VIGOTSKY, 1993; MUKHINA, 1996). “La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual” (VIGOTSKY, 1993, p. 59).

Para as crianças, de acordo com a especificidade da infância, a arena de possibilidades de relações sociais com o outro, com mundo objetivo, com as ferramentas culturais e com o conhecimento acumulado é o espaço educacional (a creche, a escola). É a unidade educativa o espaço coletivo que possibilita, intencionalmente, as relações da criança com outras crianças, com adultos, com o meio e com o conhecimento.

3.2 Arte, educação estética e o desenho infantil na Teoria Histórico-Cultural

Esta subseção é dedicada aos fundamentos do desenho na Teoria Histórico-Cultural. Inicialmente, na subseção 3.2.1, optamos por abordar a arte em sua totalidade (que abrange as diferentes possibilidades de manifestações artísticas: dança, teatro, literatura, pintura, desenho, cinema, música, fotografia, entre outros) a fim de contextualizarmos seu papel no desenvolvimento humano e seu lugar na educação.

A proposta de partir da arte para o desenho tem como objetivo demonstrar as relações e influências existentes entre as manifestações artísticas como todo (sendo assim, influem no desenvolvimento do desenho), evidenciando a necessidade de possibilitar à criança o acesso a todos os tipos de arte cotidianamente.

Pretendemos, dessa forma, aclarar os conceitos de vivência estética e de educação estética e artística na perspectiva vigotskiana, bem como a importância da

estética na vida das pessoas. Posteriormente, na subseção 3.2.2, enfatizamos o processo de desenvolvimento do desenho infantil.

3.2.1 A arte: para além do belo, superar o oculto e revelar o inédito

A arte sempre esteve presente nas obras de Vigotsky (1999, 2009, 2000), bem como de seus colaboradores. Interessava ao autor pesquisar os processos de criação e seus efeitos sobre a mente humana tanto para o artista quanto para o espectador da obra de arte, ou seja, o lugar da arte na consciência do sujeito.

De acordo com Vigotski (1999), a arte, em movimento dialético, em cada momento da história, recebe impressões da sociedade e influências do contexto vivido (ideologia, economia, etc.), o que confere seu caráter social e histórico. Essas impressões e influências possibilitam diferentes formas de ação, transformação e relação do ser humano com a obra. Uma obra de arte atravessa os tempos não pelo seu sentido literal, mas pelo significado que nela pode ser inserido por cada espectador em cada momento histórico. Portanto, a possibilidade de interpretação e vivência estética muda de uma geração para outra (VYGOTSKI, 1999).

A arte é simbólica, representação composta de signos e significados, ferramenta mediadora para comunicar e expressar sentimentos. Nesse sentido, integra o mundo cultural, dirige-se ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (as emoções, a percepção, a memória, a imaginação, a fantasia, a atenção voluntária, o pensamento) e, ao longo da história, acumula um acervo de obras, técnicas e estilos que precisa ser compartilhado com as novas gerações.

A arte é social e cultural e, de acordo com as investigações de Vigotsky (1999, 2009, 2000), assume diferentes papéis no desenvolvimento humano, tanto para quem a realiza quanto para quem a observa, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no âmbito das emoções, da criação, da fruição e da personalidade e no desenvolvimento consciência. Para Leontiev (2011):

O que é mais essencial na arte - isto é, a sua capacidade de transmitir significados pessoais humanos de realidade- não corresponde aquilo que a torna única, ou seja, a capacidade de exercer um impacto profundamente sentido no âmago da personalidade humana (LEONTIEV, 2011, p. 130).

As emoções são as primeiras responsáveis por mobilizar as ações humanas. Para a Teoria Histórico-Cultural, os processos do pensamento e das emoções não podem ser entendidos separadamente, as emoções movimentam os pensamentos. Vimos, anteriormente, que as emoções não estão alheias ao aspecto social, pelo contrário, o ser humano, no processo cultural de humanização, busca mecanismos de autocontrole para modificar e controlar a forma de externar seus sentimentos e adequar seu comportamento de maneira socialmente aceitável.

É na interação com o outro, no mundo social (com conhecimentos, normas sociais e signos) que os comportamentos do indivíduo são ou não aceitos socialmente, o que demanda deste (sujeito social) certo gasto de energia em ações que são socialmente realizáveis, no controle das emoções e atitudes durante as possibilidades sociais de experiência, que ele exercita conscientemente.

Desde a infância, nas relações que estabelece no mundo circundante com adultos ou outras crianças, a criança apreende formas de conviver com o outro e maneiras de expressar suas emoções que são socialmente aceitáveis. Nas relações estabelecidas entre a criança e seu grupo (família, coetâneos, adultos), os outros sinalizam para a criança se o seu comportamento é adequado ou inadequado à situação social vivida. Entretanto, as energias das emoções que não são socialmente aceitas, dos desejos e necessidades que não são realizáveis no meio social permanecem internas dentro do indivíduo (de forma inconsciente) e precisam ter vazão externa de alguma forma socialmente aceita.

Martins (2016) explica que tudo o que é consciente para o sujeito tem como conteúdo do motivo da ação o significado da palavra que é fruto das relações sociais e pode ser controlado por ele. Já o inconsciente é tudo o que é não verbal, o motivo não é perceptível na relação sujeito-objeto, portanto foge desse controle consciente.

De acordo com Martins (2016), Vigotsky superou as visões dicotômicas das correntes da psicologia que enfatizavam apenas a dimensão consciente ou apenas a inconsciente (evidenciando a patologia) para afirmar que na vida psíquica do sujeito ambas as dimensões se relacionam, “é lícito considerar que o inconsciente é potencialmente consciente e vice versa” (MARTINS, 2016, p. 678). Ainda nas palavras da autora:

Assim, na base da inconsciência de uma vivência reside a inexistência da conexão consciente atividade/motivos e, por consequência, a

inexistência de uma relação adequada para com a realidade. Isso é o que gera com frequência atos e sentimentos fora do controle da consciência, isto é, inconscientes, o que significa que a inconsciência da vivência consiste precisamente no fato de não penetrar no campo da consciência, entendida, então, como percepção do fenômeno dentro do sistema de relações objetivas que o sustenta. Todavia, como o número dessas relações é, em princípio, infinito, impossível se torna que tenhamos total consciência de todas elas, ou seja, nenhuma vivência se torna absolutamente consciente em todas as suas relações objetivas. Em contrapartida, não existe nenhuma vivência desligada de toda e qualquer relação objetiva, de sorte que nenhuma vivência pode ser absolutamente inconsciente. Tendo-se que a consciência não é um lócus do psiquismo, mas uma qualidade dos processos psicológicos, o fundamento do tratamento dispensado pela psicologia histórico-cultural à questão consciência/inconsciência das vivências é sua consideração como continuum de consciência, estruturado na base das relações concretas da pessoa com a realidade vivida. Disto resulta que a consciência real sobre qualquer fenômeno é representada pela unidade correlacional entre o que se tem consciência e aquilo que permanece inconsciente (MARTINS, 2016, p. 679-680).

As energias das emoções não aceitas socialmente, dos desejos e necessidades que não são realizáveis no meio social e permanecem inconscientes no interior do sujeito, precisam ter vazão de alguma forma, ou seja, tornarem-se conscientes e serem externadas socialmente. Essas energias não realizadas necessitam se realizar por outras vias, de forma saudável e socialmente reconhecida. A arte é essa via socialmente aceita, pois, por meio da criação artística e da vivência estética, possibilita ao sujeito transformar essa energia “não realizada” em ações conscientes.

De acordo com o prefácio de Paulo Bezerra:

A criação artística surge no momento em que certa energia, não acionada nem aplicada em um objetivo imediato, continua não realizada e migra para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas formas de atividade (BEZERRA, 1999, p. XV).

Se, para o produtor (artista ou pessoa que se propõem a criar), a energia não acionada pode ser transformada pela criação estética, para o observador, essa energia pode se tornar consciente pela vivência estética²², possibilitada ao sujeito que tem acesso à arte. Um livro, uma música, uma peça de teatro, uma escultura, um filme, desenho ou uma pintura, um desenho pode afetar o espectador e o leitor.

²² O conceito de vivência na Concepção vigotskiana foi tratado na subseção 2.4.

O assombro, essa sensação que perpassa todo o corpo em reações sensíveis, em emoções que, muitas vezes, são inexplicáveis em sua origem e força, não invadem o ser humano pelo simples contágio das emoções “transferidas” por uma obra de arte. Quando uma obra de arte vai ao encontro da necessidade ou desejo do sujeito (mesmo inconsciente), a arte provoca reações sensíveis.

De acordo com Vigotsky (1999), à medida que as reações sensíveis são provocadas e trazem à tona esse acúmulo de energia (conteúdos eróticos, ira, tristeza, ódio, paixão) trava-se internamente um embate entre o individual e o social, entre o conteúdo da energia (emoção, necessidade, desejo) e a forma. Pela fruição ou criação da arte (literatura, espetáculo teatral, dança, música, expressão gráfica, pintura) o conteúdo artístico transforma-se em individual, sem deixar de ser social.

À medida que uma obra de arte afeta o sujeito que a observa ou à medida que o sujeito realiza uma criação artística, a arte, seja pela criação estética ou pela vivência estética, possibilita ao espectador ou ao criador trazer à tona um conteúdo inconsciente. Esse conteúdo se torna consciente por meio da palavra, som, imagem, movimento ou objeto ao qual o sujeito atribui significado. Com um esforço emocional cognitivo e estético, o sujeito, por meio da ação, transforma a energia disforme e inconsciente em algo totalmente original, concreto e socialmente aceito.

Nas palavras de Vigotski (2000):

Las emociones no realizadas en la vida, encuentran salida y expresión en la arbitraria combinación de los elementos de la realidad, y sobre todo en el arte. A la vez, debemos recordar que el arte no simplemente da salida y expresión a una u otra emoción, sino que siempre la resuelve, liberando la psiquis de su oscura influencia. (VIGOTSKI, 2000, p. 555).

Desta forma, a vivência estética possibilita ao sujeito criar novos significados para o não verbalizado (inconsciente) de maneira consciente por meio do pensamento emocional (PERES, 2002). À medida que o sujeito estabelece o diálogo com a arte, ela possibilita múltiplas oportunidades ao artista e ao espectador de assumir diferentes papéis sociais, de se colocar no lugar do outro, perceber outras formas de viver a vida e exercitar a empatia e a alteridade. É por isso que, ao desenvolver contatos com a arte, um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas no sentido mais lato do termo (LEONTIEV, 2011, p. 133).

Paes (2011) afirma que o exercício da arte engloba a relação do sujeito com o meio em que vive, a apropriação do legado artístico da humanidade e a objetivação estética. Esse movimento da arte possibilita ao sujeito desenvolver a consciência da realidade social e distanciar-se da alienação. De acordo com Paes (2021):

Trata-se de pensar a realidade humana como relação dialética de constituição de uma unidade: quando o sujeito relaciona-se com aspectos da cultura à sua volta, internaliza e compreende as contradições sociais anteriormente existentes, possibilitando uma tomada de consciência da realidade e a transformação objetiva do mundo como sujeito histórico. (PAES, 2021, p. 3).

Leontiev (2011) afirma que o conceito de arte como “todo o conteúdo que se autodenomina arte” é muito usado pelos produtores industriais que visam o consumo em massa. Apoiada na função recreativa da arte que exige do sujeito pouco envolvimento, a indústria de massa bombardeia a mídia com uma arte para consumo imediato. Segundo o autor, esta “quase-arte” recreativa tem seu valor como um meio de descontração para o sujeito, entretanto Leontiev (2011) alerta para o perigo de restringir o acesso do sujeito somente a essa quase arte passageira.

A arte comercial e recreativa não se dirige ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não necessita da percepção, não requisita a memória voluntária, a atenção voluntária, a imaginação e pensamento (emocional e cognitivo). A quase-arte recreativa não exige esforço interno do sujeito e não possibilita a vivência estética.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a verdadeira arte é um importante meio para projetar o futuro em novas criações e projetos que alteram a realidade. Pela arte é possível a elaboração real de objetos, situações, ambientes. A arte está presente no dia a dia da sociedade, nas criações da moda, nas vestimentas e calçados, nas construções arquitetônicas, nas produções gráficas digitais, na gastronomia, no mobiliário, no design de equipamentos.

A arte é formativa, tem efeito no cognitivo, incitando curiosidades e descobertas de novos conhecimentos, propiciando a reflexão sobre a temática abordada e possibilitando novos pontos de vista. De acordo com Vigotski (2000):

Una obra de arte vivenciada puede realmente ampliar nuestra opinión sobre cierto campo de fenómenos, obligarnos a mirarlo con nuevos ojos, generalizar y unir hechos a menudo completamente dispersos. Ocurre que, como toda vivencia intensa, la vivencia de lo estético crea un estado muy sensible para las acciones posteriores y, por supuesto,

jamás pasa sin dejar huellas para nuestra conducta ulterior (VIGOTSKI, 2000, p. 533).

Para que a arte provoque reações sensíveis (estéticas), possibilite o desenvolvimento de vivências e criações estéticas, para que a arte tenha um papel formativo na personalidade do sujeito é necessário, desde a infância, o desenvolvimento de uma educação estética de forma intencional e planejada.

Em uma entrevista, o pesquisador João Francisco Duarte Jr. explicou a origem e significado da palavra estética:

Nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo estesia (tradução do grego aisthesis) – sendo a anestesia o seu oposto, a sua negação. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baumgartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética. (DUARTE Jr., 2011, p. 363).

Para Vigotski (2000), a estética é a capacidade humana de se relacionar e interpretar o mundo por meio de reações sensíveis, percebendo e se apropriando da arte e da beleza e criando significados pessoais. “La belleza debe dejar de ser una cosa rara y propia de las fiestas, para convertirse en una exigencia de la vida cotidiana. Y el esfuerzo creativo debe impregnar cada movimiento, cada palabra, y cada sonrisa del niño” (VIGOTSKI, 2000, p. 555).

A estética deve ser percebida no cotidiano não apenas na arte, mas nas relações do sujeito com o mundo, com os objetos, com as situações e com a sociedade, ou seja, deve fazer parte da vida comum e destacar, da apropriação coletiva, significados pessoais, promovendo o desenvolvimento da personalidade. As reações sensíveis possibilitadas pelo desenvolvimento estético para além da arte podem ser motivadas pelas situações reais, pela ciência e pelo ambiente. A natureza, em sua diversidade de plantas, cores e aromas ou um fenômeno natural, como a chuva ou o sol ao entardecer, entre outros, pode possibilitar reações sensíveis e a percepção do belo.

Contudo, para que isso ocorra é necessário o desenvolvimento de uma educação estética, e essa tarefa é responsabilidade das escolas. “Aquí está la clave para la tarea más importante de la educación estética: insertar las reacciones estéticas en la propia vida.” (VIGOTSKI, 2000, p. 554). A educação estética possibilita ao sujeito, a partir de um motivo, relacionar-se com o mundo de forma dialética (singular-

social). A partir do momento que é sensibilizada por meio de múltiplas experiências com as manifestações artísticas patrimônio da humanidade, a mente humana pode colocar em movimento suas experiências sociais, seus conhecimentos e percepções, funções psíquicas, suas vivências e sentimentos pessoais.

Nesse movimento histórico-dialético, pelo esforço criativo, o sujeito realiza conscientemente a interpretação dessas reações sensíveis, atribuindo-lhes significados que deixam de ser sociais e passam a ser pessoais e dão origem a novas ações, compreensão e pensamentos sobre esse mundo. Por meio da educação estética, o sujeito desenvolve formas sociais harmoniosas de reorganizar seus sentimentos de forma humanizada (PERES, s.d.). Nesse sentido, a educação estética não está relacionada apenas ao campo das artes, mas diz respeito à vida social e cultural do sujeito.

Vigotski (2000) criticou a forma como a experiência estética com as obras de arte (a literatura, a pintura, a música, e demais artes) eram propiciadas pela educação de seu tempo. Segundo o autor, a arte era apresentada aos educandos com objetivos que não tinham relação com seu desenvolvimento psíquico, mas visavam alcançar resultados pedagógicos, propiciar formação moralizante ou propiciar o prazer momentâneo (a arte pela arte). Ressaltamos que, ainda hoje, em algumas práticas educativas, na Educação Infantil, é possível nos depararmos com a utilização da arte como pano de fundo para conteúdos pedagógicos ou apenas como passatempo ou “recompensa”, como Vigotski (2000) descreveu, e, muitas vezes, o desenho está atrelado a essa prática.

Vigotski (2000) utilizou a literatura como exemplo para contestar uma ideia usual na educação estética: a arte como meio para introduzir conhecimentos, fatos históricos ou apresentar personalidades históricas, bem como para criticar as modificações ou adequações dos textos literários realizadas por professores/as. Segundo o autor, as alterações que substituem palavras ou simplificam o texto literário, durante a sua leitura para as crianças, subestimam a capacidade de entendimento das crianças. Vigotski (2000) enfatizou, também, que esse tipo de atitude destrói a arquitetura construída pelo autor da obra, descaracterizando-a e inviabilizando a possibilidade da vivência estética pela criança.

A segunda questão pauta de crítica por Vigotski (2000) está na utilização das obras de arte nas escolas unicamente para enfatizar conteúdos moralizantes. Ao supor que determinado conteúdo possa ser “inapropriado” ou necessita ser

“valorizado” para a criança, o adulto “exclui” ou “adoça” determinadas partes do livro em sua leitura, terminando a leitura com lições de moral. Em outros casos, exagera na leitura melosa para acentuar valores e virtudes. “El sentimentalismo no es otra cosa que la estupidez del sentimiento” (VIGOTSKI, 2000, p. 512). Para o autor, esse tipo de sentimentalismo proposto, nessa literatura, danifica o estilo artístico e não faz sentido à psique infantil.

Vigotski (2000) distingue o desenvolvimento moral de atitudes moralizantes. A moral, na Teoria Histórico-Cultural, é importante para a formação humana, está condicionada ao período histórico, à sociedade e classe social a que o sujeito pertence. A moral é fundamental para construir a visão de coletividade e está relacionada ao desenvolvimento da consciência e ao domínio da própria conduta. É nas relações que estabelece com o outro, no convívio em grupo, nas brincadeiras, na observação das atitudes adultas e nas experiências vividas, que a criança se apropria e desenvolve a moral. As ações moralizantes são coercitivas e buscam incutir valores das classes dominantes.

Nas palavras de Vigotsky, uma obra de arte, um livro, uma ilustração ou música não podem ser reduzidas apenas ao aspecto moral:

No basta decir que esto se encuentra en profunda contradicción con la naturaleza de la vivencia estética, es preciso observar que actúa de modo mortífero sobre la posibilidad misma de la percepción estética y de la actitud estética hacia las cosas. Se sobreentiende que con tal criterio la obra de arte queda desprovista de su valor independiente se convierte en una especie de ilustración de una tesis moral general; toda la atención se concentra precisamente en esto último y la obra de arte cae fuera de la percepción del alumno. Y, en realidad, con tal concepción no sólo no se crean ni educan aptitudes y hábitos estéticos; no sólo no se comunican la flexibilidad, sutileza y diversidad de las formas a las vivencias estéticas, sino que, por el contrario, se transforma en regla pedagógica la traslación de la atención del alumno de la obra a su significado moral (VYGOTSKI, 1999, p. 516).

Uma vivência estética a partir de um livro, uma peça de teatro, entre outras manifestações artísticas, podem despertar a percepção moral sem a ênfase moralizante adulta. Quando o conteúdo artístico vai ao encontro do interesse ou necessidade da criança e desperta simpatia (não necessariamente é o personagem destacado pelo adulto), pode possibilitar o desenvolvimento da empatia pelo enredo vivido pelo personagem e a oportunidade de se colocar no lugar do outro (VIGOTSKY, 2000).

O terceiro ponto analisado por Vigotski (2000) é a utilização da estética da arte pela arte, com um fim em si mesma, reduzindo a estética apenas ao sentimento agradável e imediato. Esta ideia desconsidera a peculiaridade infantil de que a criança necessita de experiências reais e concretas e que a vivência estética não é uma atividade passiva. Para além do prazer momentâneo ou da beleza, a relação com uma obra de arte exige uma atividade complexa do corpo como um todo. Afora os olhos e ouvidos, internamente, ela pode desencadear reações sensíveis e um processo estético de vivência.

Vigotski (1999) nos coloca um grande impasse sobre a educação estética. Qual o papel do/a professor/a no desenvolvimento estético da criança? Em qual momento a interferência do/a professor/a é pertinente e em qual pode ser pernicioso ao processo criativo e vivência estética da criança?

Em suas afirmações, destacamos pontos inegáveis a serem refletidos pela docência, o primeiro é que a arte é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança e, portanto, o legado artístico da humanidade deve ser acessível a ela. O segundo é que a correção de seu desenho de acordo com padrões adultos é prejudicial ao processo de desenvolvimento artístico e, mais ainda, ao desenvolvimento do processo psíquico de vivência estética que a arte possibilita.

Entretanto, se, por um lado, a interferência do olhar adulto pré-concebido inviabiliza a vivência estética e a criação estética da criança, por outro, a supervalorização das imagens da criação infantil que a impede de romper os limites da força espontânea em seu desenho também não contribui com o seu desenvolvimento. Sem a mediação de uma educação estética, a criação infantil pode permanecer elementar e pobre. Portanto, a interferência intencional do docente é fundamental para a educação estética (e será abordada adiante).

Mediante as denúncias realizadas sobre a utilização da arte na educação como recurso para apresentação de conteúdo, como forma moralizante de valores dominantes e apenas como entretenimento, Vigotski (2000) aponta que o caminho para a educação estética revolucionária seria a capaz de proporcionar vivências estéticas que contribuam para o desenvolvimento da consciência do sujeito desde a infância, que necessita de três abordagens intencionalmente planejadas pelos/as professores/a de modo a instrumentalizar a criança para que possa interpretar artisticamente suas apropriações. São elas: a Atividade Mediadora planejada pelo docente, problematizando situações e criando motivos ao encontro do interesse do

educando (dirigidas à Zona de Desenvolvimento Próximo); o acesso ao e o conhecimento do patrimônio cultural e artístico da humanidade, possibilitando à criança a sua apropriação e vivência estética e, a terceira: abordagem educativa em que se oferte múltiplas experiências com diferentes materiais e técnicas artísticas desenvolvidas ao longo da história.

De acordo com Vigotski (2000), o ensino de técnicas não deve ser mecânico ou descontextualizado, mas intencionalmente planejado em conjunto com as outras abordagens:

El valor formativo de estas técnicas es extraordinariamente grande como el de toda actividad laboral y compleja. En particular, se incrementa aún más como herramienta para educar en los niños la aprehensión de las obras de arte, porque es imposible penetrar hasta el fondo en una producción artística si es completamente ajeno a la técnica de su lenguaje. Y, por ello, una mínima familiarización técnica con la estructura de cualquier arte debe incorporarse sin falta al sistema de educación pública. En este sentido, actúan pedagógicamente con acierto las escuelas donde la asimilación de la técnica de cada arte se convierte en requisito infaltable de la educación (VIGOTSKY, 2000. p. 542).

Para Vigotski (2000), a educação estética e artística não deve ser utilizada apenas como entretenimento, ou para enfatizar outros conteúdos disciplinares, tampouco suporte para lições moralizantes ou apenas terapêuticas. A arte tem importante papel no desenvolvimento humano como arte.

De acordo com Peres (S/D) a morte precoce de Vigotsky impossibilitou a sugestão de uma forma integrada de ensino unindo a educação estética e artística e outros tipos de ensino de forma que todos sejam respeitados pela contribuição ao desenvolvimento psíquico humano. Desta forma, nenhuma disciplina seria utilizada ou destacada como mais importante que outra, mas comporiam um todo integrado, o que atualmente poderia ser compreendido como uma visão transdisciplinar.

Nesse sentido, em uma situação educativa intencionalmente planejada pelo/a professor/a, todas as possibilidades de conhecimento contempladas pela temática (a arte, as ciências, a história) podem ser transformadas em experiências para as crianças explorarem e se apropriarem, desde que as motivem (sentido e significado) e sejam dirigidas à Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD).

A educação estética, a arte, a beleza e o harmônico devem fazer parte do cotidiano da criança, na organização espacial (as frutas e legumes na barraca da feira,

as praças e construções, os jardins), na contemplação da natureza, nas manifestações populares, na observação do entorno. A possibilidade de desenvolver e ampliar a percepção estética da criança não pode ser descontextualizada das relações que ela estabelece com o meio em que vive.

Entender o lugar da arte na psique humana e como este processo se desenvolve nas crianças é necessário para que o/a profissional de educação possa pensar possibilidades de vivência estética, assim como seu papel nesse processo. A criação artística da criança acontece de forma diferente da efetivada pelo adulto e é fundamental entender como ela se dá e qual o lugar do desenho nessa relação. Especificaremos essa diferença a seguir.

3.2.2 O desenho na Teoria Histórico-Cultural

De acordo com Vygotsky (2009), aproximadamente dos três aos seis anos de idade (o autor denomina idade pré-escolar), a criança utiliza o desenho como modo de expressão. O desenho é a atividade produtiva predileta das crianças dessa faixa etária. Elas gostam de desenhar e não precisam de muito estímulo para fazê-lo, isso ocorre porque o desenho vai ao encontro da necessidade de comunicação, apropriação e interpretação do mundo circundante, um mundo cultural repleto de signos e significados. Vygotsky (2009) explica:

É evidente a existência de uma ligação interna entre a personalidade da criança nessa idade e o seu gosto pelo desenho. Manifestamente, a concentração das forças criadoras da criança no desenho não é um acaso, mas deve-se ao facto de ser precisamente o desenho aquilo que permite à criança dessa idade exprimir mais facilmente as suas inquietações (VYGOTSKY, 2009, p. 53-54).

As crianças passam por diversas etapas gráficas da atividade de desenho, esse processo de desenvolvimento do desenho tem momentos gráficos mais ou menos semelhantes para as crianças da mesma faixa etária. Vygotsky (2009) investigou quais os processos psíquicos envolvidos em cada um desses momentos e como ocorre a mudança de uma etapa para outra. O desenho, então, faz parte do desenvolvimento cultural e a cada etapa da vida infantil, à medida em que se relaciona com o outro, com os objetos e com o ambiente a percepção da criança sobre seu traço e sua representação muda.

Segundo Vygotsky (1995, 2009, 2000), o desenho possibilita o processo de interiorização (interpsíquico-intrapsíquico), é uma função psíquica superior, que se relaciona com outras funções psíquicas superiores (percepção, memória voluntária, atenção voluntária, pensamento, imaginação, formação de conceitos). O desenho também é um processo de domínio do meio externo de desenvolvimento cultural e do pensamento, além de ser um meio de expressão de ideias e impressões pessoais, ou seja, contribui para o desenvolvimento da personalidade, é fonte de vivência estética e criação e, ainda, um meio de comunicação com o outro.

Vigotski (2000) explica que o desenho da criança, independentemente de sua forma ou do senso estético:

Siempre enseña al niño a dominar el sistema de sus vivencias, a vencerlas y superarlas y, según una excelente expresión, enseña a la psiquis a elevarse. El niño que ha dibujado un perro, con eso ha triunfado, la superado y se ha elevado por encima de sus vivencias directas (VIGOTSKI, 2000, p. 537).

Nesse sentido, o desenho da criança não deve ser controlado ou modificado por critérios adultos, porque a expressão da criança precisa de liberdade. Vigotski (2000) afirma ainda que a criança tem particularidades e originalidade que devem ser respeitadas. Peres (s.d.) alerta para a grande diferença entre as afirmações de Vygotsky e as concepções da Escola Nova, afirmando que, devido ao pouco aprofundamento na teoria vigotskiana, muitos leitores acabam por aproximar as ideias dessas duas concepções (como vimos na seção anterior).

De acordo com Peres (s.d.), o movimento de autoexpressão artística infantil teve início com as ideias de Rousseau e se fortaleceu no movimento Escola Nova (escuela activa), tendo como principais expoentes Lowenfeld (1980) e Stern (1959). Nesta concepção, o desenho é natural e espontâneo e o papel docente se resume a organizar materiais. Peres (s.d.) afirma que a grande diferença entre a teoria vigotskiana e a Escola Nova está no papel adulto e comprova sua afirmação citando uma passagem do texto do próprio Vygotsky (2009) no livro “A Imaginação e a arte na infância”, que retrata a ação de Tolstoi e a compara com o papel do/a professor/a:

Peres (s.d.) menciona e analisa o parágrafo em que Vygotsky (2009) cita Tolstoi:

Importa subrayar que Vygotsky, cuando comenta la metodología educativa utilizada por Tolstoi, deja entrever cuáles van a ser sus posteriores tesis (las de las obras de madurez) sobre cómo enfocar la educación. Escribe: "Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba modos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más genuino de la palabra" (p. 62). Es decir, que los educadores deben tener un papel mucho más activo y participativo que el defendido por la escuela activa o el movimiento de la autoexpresividad. Deben erigirse en mediadores de la cultura. En promotores y facilitadores de la asimilación cultural. En el caso de la expresión literaria deben convertirse en mediadores de formas de describir y narrar que estén ayudadas por las formas propias de la cultura literaria de alto nivel. Y, aunque respecto a las artes visuales no es Vygotsky tan explícito, cabe suponer que debería promoverse también este enfoque educativo. (PERES, s.d., p. 3).

Reiteramos a importância da intervenção docente intencional e planejada para possibilitar o desenvolvimento do desenho em toda a sua potência. Nesse sentido, entender como o desenho surge na vida da criança, como se desenvolve e quais são os momentos comuns a todas as crianças é necessário para que o/a docente compreenda o processo do desenho e o processo de desenvolvimento infantil, podendo assim intervir e dialogar com a criança.

Desde bebê, a criança entra em contato com materiais gráficos, observa seus pais escrevendo, um irmão mais velho realizando tarefas escolares ou desenhando, o interesse em explorar esses objetos riscadores e as superfícies riscantes é incentivado pela família, que disponibiliza os materiais (enquanto o bebê está no colo da mãe que anota o recado ao telefone, ela entrega a caneta para o bebê se entreter). De início, essa relação da criança com o material gráfico se trata de uma atividade objetual dirigida à apropriação da função desses objetos e superfícies.

Entretanto, à medida que o bebê risca o papel, sua curiosidade dirige-se a investigar diferentes possibilidades de realizar marcas no papel ou superfície e, em determinado momento de seu desenvolvimento, ela se dá conta de que seu gesto, o movimento de seu braço pode controlar as marcas que faz no papel, um momento importante para que ela possa explorar suas possibilidades e formar seu repertório de traços e linhas.

O outro (adulto, criança mais velha) tem um papel fundamental neste processo, seja como modelo, ao utilizar os instrumentos riscantes, seja ao ofertar esses materiais para que a criança explore e, principalmente, ao significar os traços que ela realiza: você fez uma bolinha? Agora desenhe a mamãe, coloca o olho, e assim por diante. (VENGUER, 1987; SOLOVIEVA & QUINTANAR, 2016).

Aos poucos a criança começa a investigar seus traços e procurar sentido para nomeá-los (olha, eu fiz um gato; eu desenhei a mamãe), neste momento ela empenha-se em muitas tentativas para exercitar o controle de seus traços e adquirir um repertório gráfico básico criando para si um padrão gráfico (que lhe permita utilizar em outros desenhos), até o momento em que passa a planejar o seu desenho verbalmente, antes de traçá-lo, isto significa que ela apropriou-se da imagem do objeto e realiza sua imagem mental, podendo utilizá-la ao recorrer à memória, nesse momento ela tem como objetivo que seu desenho, sua representação, seja reconhecida pelos outros. O desenho passa a ser uma atividade (VENGUER, 1987).

Vygotski (1995) afirma que as crianças reconhecem os objetos desenhados, primeiro nos desenhos das outras crianças, isto é, antes de reconhecer no seu. Logo, o aspecto social, o grupo de coetâneos tem grande importância na percepção de si e de seu desenho. Nessa relação com o outro, a criança se apropria não só das características do objeto que pretende representar, mas também de conhecimentos sobre ele, um processo de pensamento em que ela tem ideias sobre o objeto e sua representação. De acordo com Venguer (1987):

La forma gráfica lo cual los niños representan los objetos está condicionada fundamentalmente por tres circunstancias: los modelos gráficos de que disponga el niño, la impresión visual del objeto y la experiencia táctil-motora adquirida durante la acción con el objeto. Además, el niño transmite, en su dibujo, no solo las ideas que tiene del objeto, también su conocimiento de este. (VENGUER, 1987, p. 144).

O desenho como atividade (conceito da Teoria Histórico-Cultural) aparece quando a ação da criança tem um objetivo consciente de representar um objeto ou situação, “el dibujo es una acción representativa, es decir, que es necesario que exista el objetivo de representar ciertos objetos, fenómenos o características.” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2015, p.15). Isto não significa que o seu desenho já possua formas reais na visão esperada pelo/a professor/a, o desenho infantil tem algumas fases

características em seu processo de desenvolvimento até chegar à representação do real. A princípio a criança representa o objeto de forma global, não se atém aos detalhes. Aos poucos, com a mediação docente, ela começa a detalhar seu desenho. As inserções e o vínculo emocional com o/a professor/a são fundamentais para que ela repense seu desenho e adapte-se à visão da cultura a que pertence.

Todo o processo exploratório no mundo circundante, o contato com a natureza, com os objetos, com os diferentes espaços e ambientes, e sua apropriação da função social dos objetos e o conhecimento do próprio corpo é fundamental para que a criança possa desenhar. Ao longo de seu desenvolvimento no processo de desenhar, a criança precisa se relacionar com o meio, tocar, sentir as formas, as texturas, temperaturas, comparar tamanhos, as cores, as distâncias, as perspectivas, bem como entender as situações sociais, sentimentos humanos, enfim, quanto mais conhecer o mundo real (natural e cultural) melhor a possibilidade de representá-lo (este ponto é de fundamental importância ao docente, que deve planejar ambientes para essas experiências). Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da percepção, imaginação, pensamento, formação de conceitos e memória voluntária, atenção voluntária, estão presentes e atuantes no ato de desenhar.

A atividade do desenho percorre um longo caminho até transformar-se em atividade criadora, a princípio, ela é uma função psíquica superior com o importante papel de meio auxiliar de comunicação com o mundo e, depois da fala, o desenho é a linguagem mais utilizada pelas crianças para se comunicarem. O desenho é um meio para a comunicação à medida que é utilizado para simbolizar e dar significados aos traços intencionalmente.

De acordo com Vigotskii (1987), a atividade criadora é vital ao ser humano. É por meio dela que ele projeta o futuro, planeja instrumentos para interferir no meio natural e pode satisfazer suas necessidades, aventura-se rumo ao desconhecido. Sem a atividade criadora, o ser humano não sobreviveria. Segundo o autor, todo ser humano é capaz de criar, entretanto, o processo criativo não é dado ou surge do nada, a atividade criadora é uma função combinatória. Para criar, o ser humano necessita da união entre a realidade e a fantasia, união que é fruto de suas experiências e da apropriação da cultura humana.

Para Vygotsky (2009), o indivíduo apresenta dois tipos de impulso: o primeiro, é o impulso reprodutivo que se encontra ligado à memória, ou seja, à medida que interage com o mundo circundante e vivencia experiências ele se apropria de

memórias que são utilizadas para solucionar outras situações semelhantes; o segundo impulso combina e cria, ou seja, a atividade humana não se limita apenas à reprodução, mas é capaz de criar novas imagens, reelaborar as experiências vividas, combinando-as em novas ideias. Essa capacidade do ser humano projetar-se para o futuro a partir das experiências passadas é responsável pelas mudanças e por sua atuação no mundo em que vive.

A necessidade ou o desejo motivam o processo imaginativo, que corresponde ao surgimento de novas imagens, estas impulsionam a atividade criadora (VIGOTSKII, 1987). Quanto melhor a qualidade e variedade de experiências vividas pelo indivíduo, melhor o repertório de conhecimento a ser utilizado no processo imaginativo.

Destacamos que a imaginação, ao contrário do senso comum, não flui naturalmente na criança, ela parte da realidade vivida, recorre às experiências, portanto a criança não tem mais imaginação que o adulto e este tem um papel importantíssimo em seu desenvolvimento, principalmente o docente:

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (VIGOTSKII, 1987, p 18).

A imaginação também é influenciada pelo contexto vivido, pelas possibilidades de interação e o momento histórico, cultural e econômico (VYGOTSKY, 2009). Para Vygotsky (2009), tanto a ciência como a arte permitem o uso da imaginação criadora, pois permitem uma multiplicidade de experiências, de possibilidades de relação com materiais, conhecimentos e fenômenos naturais e artificiais. Quanto maior a riqueza de vivências, maior a possibilidade da criança se apropriar de elementos que possam ser utilizados no processo de criação e imaginação. Ao buscar entender a atividade criadora na criança é fundamental que o/a professor/a compreenda as especificidades de seu processo de desenvolvimento psíquico.

De acordo com Vigotsky (2000, 2009), a criação estética do artista é diferente da criança, porque o adulto busca intencionalmente formas de se relacionar com o outro (pessoa, material, objeto) em sua forma e em suas materialidades, de maneira a provocar seu processo criativo e chegar a um resultado. A criança não se preocupa com o produto, importa a ela a vivência do processo, as relações, os sentimentos e a

possibilidade de jogo e brincadeira. A criação infantil é transitória e não se preocupa em criar valores objetivos (VIGOTSKI, 2000).

A criança necessita se apropriar do mundo natural, social e cultural, bem como conhecer a si mesma (formação da personalidade). Para ela, o mundo é um grande laboratório. Vázquez (1977) afirma que a criação artística não separa o interior do exterior ou o objetivo do subjetivo. É uma aventura, um risco, pois, mesmo que o artista tenha um projeto inicial, uma ideia, um interesse, os caminhos desse processo fogem ao seu controle e se distanciam. O curso tomado é imprevisível, rumo ao desconhecido e, somente ao final do processo criativo, a incerteza desaparece. De acordo com Vázquez (1977), a criação artística supõe uma elevação da atividade da consciência e, para tomar forma, requer a íntima relação entre o interior e o exterior, ou seja, do social intersíquico para o pessoal intrapsíquico.

As crianças lançam-se a um mundo desconhecido e com curiosidade, indagam tudo e todos de corpo inteiro. Olhos, mãos, pés, boca, nariz e pele se aventuram, por meio da brincadeira, do jogo e do desenho infantil, num processo de desenvolvimento da criação, portanto, quando a atividade é mediada (intencionalmente planejada com esse objetivo pelo/a docente), a consciência se eleva.

Ao final do processo de desenvolvimento do desenho, quando ele assume características de trabalho artístico (criação de uma obra de arte) ou produtivo (voltado para a propaganda, elaboração de projeto), a criação transitória da criança (que não tinha a finalidade de criar valores objetivos) se transforma e a criatividade e a técnica se encontram com um objetivo consciente de criação original, desenvolve-se então a práxis criadora (VÁZQUEZ, 1977). Nesse momento em que a função psíquica do desenho deixa de ser um meio auxiliar da comunicação e, conscientemente, assume o lugar principal na vida do indivíduo, se dá a passagem do desenho a um novo estágio superior de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2009).

Infelizmente, nem todos os indivíduos chegam ao final do processo de desenvolvimento do desenho, ou o percorrem com a qualidade necessária. Para a maioria dos seres humanos, quando o processo de escrita tem início, inicia-se também o processo de estagnação do desenho em muitas escolas. Com o advento da escrita, o desenho perde seu valor comunicativo e poucos são os incentivos para a continuidade do processo.

Vygotsky (2009) denuncia que a forma como a educação estética e, conseqüentemente, o desenvolvimento gráfico são abordados na escola, ora

supervalorizando o desenho infantil e negligenciando a atuação do professor como mediador, ora limitando-se ao ensino de técnicas e cópias de modelos, colocando o professor como controlador, conduz para que poucas crianças consigam atingir o seu potencial pleno e o ponto de viragem para o estágio superior de desenvolvimento do desenho enquanto função psíquica em sua práxis criadora. Mas qual o limiar entre liberdade e falta de orientação? Entre ter acesso às técnicas, instrumentos e possibilidades para melhorar a qualidade da comunicação gráfica e o pernicioso ensino de modelos e receitas técnicas estereotipadas?

Nesse sentido, pensar em formas de como promover o desenvolvimento de toda a potência do desenho na criança é fundamental, para o/a professor desde a Educação Infantil. Vygotsky (2009), dedicou-se a investigar o papel da “imaginação criadora”, a “atividade de criação” no processo de desenvolvimento psíquico da criança. Durante sua investigação, quanto às implicações da imaginação no desenvolvimento da criança por meio da arte (teatro, literatura e desenho), ele apresentou fundamentos importantes para a compreensão do papel da atividade criadora no desenvolvimento humano, como um processo histórico e cultural. Ao abordar especificamente o desenho, ele apontou algumas fases ou escalões vividos pelas crianças no processo de aquisição do desenho.

Compreendemos que, quando Vygotsky (2009) se propõe a analisar as questões psíquicas no desenvolvimento do desenho infantil, ele encontra traços comuns em um mesmo período de desenvolvimento do desenho (como outros pesquisadores citados). Entretanto, embora esses traços do desenvolvimento do desenho sejam comuns em determinado período do desenvolvimento infantil, interpretamos que este período esteja relacionado ao tempo histórico, ao momento sensível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e não à idade cronológica, o que significa que estes escalões podem ser antecipados ou não mediante as possibilidades e qualidade vividas pela criança.

Ao explicar os fundamentos da criação no desenvolvimento do desenho, Vygotsky (2009) utilizou as investigações de Kerschensteiner (1905) sobre o desenho infantil e apresentou quatro escalões que compõe o processo de desenvolvimento do desenho, assim como utilizou desenhos coletados nas investigações de Kerschensteiner (1905) para exemplificar e ilustrar a análise de como se dá a criação infantil.

Vygotsky (2009) começa a analisar o desenho a partir do momento em que a criança começa a desenhar “no pleno sentido da palavra”, não incluindo as garatujas. Posteriormente, Venguer (1987), em seus estudos sobre o desenvolvimento da infância, organizou uma nova escala, contemplando a garatuja. As fases do desenho analisadas por Vigotskii (1987):

Fase ou escalão do esquema: a primeira fase do desenho analisada por Vygotsky foi denominada de fase do esquema. A criança faz suas representações de forma esquemática e distante da forma real. Nesse momento, a criança, ao representar uma figura, a faz de memória, sem observar um modelo, elas desenharam o que já sabem e o que destacam de mais importante. As figuras humanas são representadas por “cabeças e pés”. Se um adulto se abaixar e colocar-se no nível da criança e olhar para outro adulto que está em pé à sua frente, o que verá? Provavelmente a cabeça, pernas e braços se destacarão.

Nos desenhos de memória, constam tudo o que a criança sabe e não o que vê, Vygotsky (2009) explica que esta é a razão por que as crianças, ao fazerem desenhos de perfil, colocam dois olhos, mesmo que no perfil possa ver apenas um lado e um olho, ela sabe que são dois olhos, ela não se atenta ao que vê, mas à memória do que sabe. O mesmo acontece com os desenhos “radiografados”, aqueles em que o corpo é desenhado por cima da roupa. De acordo com Vygotsky (2009):

A criança enquanto desenha, pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse a falar desse mesmo objeto. Na sua exposição oral não se acha amarrada pela continuidade do seu objeto no tempo e no espaço e pode por isso, dentro de um quadro de referência determinado, considerar qualquer parte isolada ou saltar por cima dela. (VYGOTSKY, 2009, p. 99).

Nessa afirmação, para além de explicar o significado do desenho radiografado da criança, Vygotsky (2009) apresenta uma importante questão: a criança desenha o que pensa baseada em sua memória e o pensamento se dá sobre a forma da linguagem e na linguagem ela destaca o que lhe chama a atenção ou lhe importa.

Diferentemente de Luquet (1969), que considerava que no desenho a criança utilizava modelos da memória, uma imagem cristalizada, denominada por ele “modelo interno”, Vygotsky atribui a memória associada à linguagem como forma de pensamento e reinterpretação do que foi vivido pela criança.

Mèredieu (2017) aponta o desenho como forma de comunicação, como linguagem (vocabulário próprio), Vygotsky (2009) vai além, mais do que buscar comunicar-se, a criança pensa sobre o que quer comunicar por meio da fala e essa relação é fundamental para seu desenho. No momento em que reinterpreta, ou seja, ao recorrer à memória, a criança fala e faz destaques e impressões do que viveu, que são figuradas no desenho. Ao mesmo tempo, ela também recebe interferências do meio e do momento em que desenha, o que provoca suas reinterpretações das novas vivências com o meio, derivando novas memórias. O que remete à questão: o papel do outro, nesse momento, o diálogo externo pode suscitar a percepção da criança sobre seu desenho e aprimorar seu diálogo interno?

Para Lowenfeld (1980), as influências externas são prejudiciais ao desenho da criança, o questionamento deve partir da própria criança, espontaneamente, durante a experiência, em sua relação com os materiais. Para Lowenfeld (1980), a relação é somente interna no desenvolvimento da livre expressão e, para Vygotsky (2009), a relação é externa e interna (interpsíquica e intrapsíquica) na atividade criadora. O aspecto social é fundamental para o desenho da criança.

Fase ou escalão do formalismo-esquemático: a segunda fase do desenvolvimento do desenho para Vygotsky (2009) é o formalismo-esquematismo, embora o desenho radiográfico ainda aconteça, a criança se dá conta da forma e da linha e busca estabelecer relação entre a forma e as partes, no intuito de uma representação mais próxima da real. No desenho, ainda esquemático, são acrescentados vários detalhes e a figura humana é representada de forma mais completa.

Fase ou escalão do desenho realista: a terceira fase do desenho é marcada pelo desaparecimento do esquema e pela representação fiel com silhueta e contorno, as imagens são planas e as crianças desenhavam aquilo que veem, esforçando-se para representar movimento, postura, cenário, detalhes.

A quarta fase ou escalão do desenho se refere à imagem plástica: para Vygotsky (2009), a criança introduz a perspectiva plástica em sua imagem, ou seja, realiza um desenho artístico. Segundo o autor, a criança que, a princípio, desenhava pela possibilidade de brincadeira e pelo processo, sem a preocupação com o produto final, percebe o seu desenho em relação ao mundo exterior. Segundo o autor, a partir desse momento, o desenvolvimento do processo de desenho depende de novos

investimentos, como o aprendizado de técnicas e o aprofundamento do estudo do legado cultural artístico da humanidade (VYGOTSKI, 2009)

De acordo com Vygotski (2009), a criação é fundamental para a existência humana, para entendimento dos acontecimentos passados (da história), para idealizar os avanços futuros da humanidade, realizar descobertas científicas e propiciar a transformação das condições de vida. Afinal, o homem, ao contrário dos outros animais, não apenas se adapta ao mundo natural, mas, seja por necessidade ou desejo, cria intencionalmente um mundo cultural e comunicativo (conceitos, signos e significados socialmente convencionados).

Elkonin (1996) afirma que o mundo mudou desde a época de Vigotsky e muitos pontos em que ele se apoiava atualmente já não fazem mais sentido. A obra de Vigotsky deve ser estudada de um ponto geral, de um ponto de vista de mudanças históricas do lugar que a criança ocupa dentro da sociedade, como parte desta mudança em relação com este todo, sistema de interrelações entre adultos e crianças.

Venguer (2016), importante pesquisador do desenvolvimento da infância na Teoria Histórico-Cultural e posterior a Vigotsky, em suas investigações sobre o desenvolvimento e a possibilidade do desenho com o objetivo diagnóstico, apresentou uma nova configuração das fases do desenho, contemplando a garatuja²³ (SOLOVIEVA & QUINTANAR, 2016). As etapas do desenho segundo Venguer (2016):

- **Garabato:** cuando la imagen no se parece a lo que tiene que representar, consiste en las líneas curvas desorganizadas.
- **Cabeza con patas:** cuando de la cabeza (generalmente redondeada) salen las piernas como líneas semirrectas.
- **Cuerpo sin grosor:** Cuando las piernas, las manos y el cuerpo no tienen grosor.
- **Cuerpo con grosor:** cuando la representación contiene pocos detalles significativos, como ojos, boca y orejas.
- **Detalles de género:** cuando incrementan detalles que definen el género como cabello, vestido, pantalones y zapatos.
- **Uso de detalles significativos:** aparecen, además de ojos boca nariz cejas y pestañas, diversos elementos como el cabello y la vestimenta elegida correctamente según el género (moños, aretes, zapatos de tacón, corbata, collares, etc.) (VENGUER, 2002 *apud* SOLOVIEVA & QUINTANAR, 2016, p. 19).

²³ Hoje sabemos que as garatujas são um importante momento para o desenvolvimento do desenho.

De acordo com Venguer (1987), o ensino do desenho que se sustenta apenas em aplicar modelos, induz a criança a adoção de padrões e estereótipos, já o ensino que se dedica à relação com a realidade, a aperfeiçoar a correlação desenho objeto, a possibilitar à criança uma multiplicidade de experiências com os objetos, oferecendo-lhe instrumentos, técnicas e formas para utilizar em sua representação, contribui para a eliminação de padrões e estereótipos do desenho infantil. Nesse sentido, o/a professor/a deve conhecer as etapas do desenho e realizar um diagnóstico do desenho da criança e planejar o seu ensino dirigido à Zona de Desenvolvimento Próximo.

A Educação Infantil é o momento em que o desenho é mais comum na vida da criança e mais valorizado pelo adulto. E, dependendo das concepções adultas ou da falta de informação, interferências ou não interferências ocorrem. A professora ou professor da Educação Infantil pode interferir cerceando, corrigindo, padronizando e limitando o desenho da criança, por meio de uma estética adulta. Pode não interferir por acreditar que a criança ficaria livre de estereótipos (mas a criança receberá interferências do entorno, das pessoas, mesmo indiretamente, por olhares e elogios ou desvalorizações de seu desenho, pois ela vive em sociedade...), valorizando apenas o desenho do momento, o imediato, não aproximando as crianças das diferentes possibilidades técnicas e históricas da arte e do desenho, o que pouco contribuiria para superar seus limites culturais e elevar a potência de seu desenho como comunicação intencional e atividade mediada.

De outro lado, o/a docente da Educação Infantil pode intencionalmente mediar essa relação da criança com o mundo e a arte, em consonância com o processo de desenvolvimento psíquico e o processo de desenho. A certeza do papel intencional do docente nesta relação mediadora da criança com o mundo, que assegura a sua participação social e propulsiona seu desenvolvimento, nos leva a buscar responder nossa questão de investigação. Para entender mais detalhadamente esta relação desenho e consciência à luz da teoria exposta é fundamental explicitar, na próxima seção, a metodologia investigativa que utilizamos.

Figura 12: Mafalda



Fonte: Quino (2010)

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Ao longo dos anos de trabalho com a Educação Infantil, fomos percebendo “pistas”, “indícios” de que o desenho para as crianças poderia ser (ou era) mais do que estávamos propondo. Muitas vezes, de tanto ver a situação, no convívio cotidiano, os olhos se acostumam e podem naturalizar um estranhamento. Por isso é necessário discutir o que parece estranho.

As pistas, por nós percebidas, são fruto dos anos de formações continuadas, das leituras, das discussões coletivas, das buscas e atualizações acadêmicas. Em conjunto, estas reflexões e estudos capacitaram o nosso olhar para enxergá-las e o desconforto com o objeto mirado motivou a realização desta investigação científica sobre a temática.

Entretanto, esse mesmo olhar capacitado a observar e orientar o cotidiano pedagógico pode acarretar enganos quando é resultado de uma dedução apressada, ao julgar pela aparência do objeto ou fenômeno e não buscar entender o que é realmente. Mesmo quando algo estranho é percebido no dia a dia, na pressa de encontrar uma solução, imediatamente concluímos as causas e fornecemos respostas fundamentando-nos no conhecimento da prática (o que é importante, mas carece de reflexão). Uma certeza guiada por impressões pode ir ao encontro do senso comum, das ideologias dominantes, do preconceito, da naturalidade e permanecer em águas rasas, superficiais e sem profundidade teórica. Para sair do óbvio e buscar a essência real é necessário abandonar a certeza do olhar, sem desconsiderar o estranhamento.

Quando nos propusemos a realizar a presente investigação, nos deparamos com a dificuldade da certeza da prática e a necessidade de localizar qual o lugar do nosso conhecimento prático no processo de investigação científica. A compreensão do método investigativo foi fundamental para entendermos a relação entre prática e teoria na corrente teórica que ilumina nossa reflexão. Além de evidenciar a necessidade de tornar explícita a nossa posição crítica e política nesse percurso.

Muito além de procedimentos para manuseio de dados e fatos, o método investigativo na Teoria Histórico-Cultural tem em si um compromisso com a história, com a sociedade, com a ciência. Mais que desvelar a realidade, busca transformá-la. De acordo com Stetsenko (2016), trata-se do envolvimento consciente do pesquisador em contribuir para a transformação das condições de vida na sociedade.

Compromisso, este, sustentado nos princípios de justiça social e de equidade. Um exercício da práxis reflexiva que tem origem na atividade prática e de forma dialética é analisado crítica e teoricamente (unidade entre o conhecimento prático e conhecimento teórico).

Reflexão, que, ao final do processo, retorna para a prática como possibilidade de ação transformadora da realidade social investigada (STETSENKO, 2016). Este movimento investigativo denominado Método Genético Experimental (VIGOTSKY, 1995, 1997) é tanto formador, quanto transformador para o pesquisador, na medida em que ele se torna um ativista na luta para transformar as condições sociais em relação ao fenômeno pesquisado. Stetsenko (2016) é enfática ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural herdou o espírito revolucionário do marxismo.

Em sua tese, Garay González (2016) manifestou grande preocupação com a disseminação dos conceitos e pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural desvinculados da teoria marxista que lhe é fundante. Essa descaracterização conceitual da obra vigotskiana, distanciada da sua gênese materialista, histórica e dialética aparece tanto no meio acadêmico, quanto nas práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil. Essa falsa neutralidade pode servir a modismos pedagógicos e aproximações aos interesses neoliberais, o que é totalmente discordante dos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, antes de abordar o método Genético Experimental criado por Vigotsky (1995,1997), é necessário apresentar, mesmo que brevemente, as principais características do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels (1989) e explicitar as concepções e princípios, as convicções políticas e sociais que são pilares da Teoria Histórico-Cultural. Nesse movimento, apresentamos também os pressupostos metodológicos desta investigação. A escolha do método não é aleatória, mas consciente e em consonância com os princípios que ela representa. Portanto, marca nosso lugar de fala e reafirma o nosso compromisso em defesa de uma Educação Infantil pública, justa, emancipatória, criativa, de qualidade e, sobretudo, que respeite os direitos e as especificidades do processo de desenvolvimento psíquico da criança. A esse respeito Shuare (1990) conclui:

Cualquier teoría científica, en especial en las llamadas ciencias humanas, responde a una concepción general sobre la esencia del hombre, su origen, la naturaliza, de los principios básicos de cualquier teoría científica no pueden dejar de expresar una determinada

concepción del mundo y un cierto enfoque filosófico. El problema no es como evitar esta situación, cómo “limpiar” la ciencia de este contenido inevitable. Por el contrario, se trata de explicitar al máximo esta dependencia y de esclarecer las funciones de la filosofía y de la concepción del mundo en el conocimiento científico; este es el mejor medio para prevenir “inesperados” contenidos ideológicos que “de pronto” aparecen en el conocimiento científico. Esta explicitación no constituye una pérdida de objetividad, sino la garantía indispensable (aunque no suficiente) de la misma (SHUARE, 1990. p. 13).

Esta seção é dedicada a explicitar o caminho, ou seja, os pressupostos metodológicos que orientam a presente investigação teórica. Inicialmente, apresentamos sucintamente os principais marcos do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels (1989). O Materialismo Histórico-Dialético foi fundante do método genético experimental da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e seus colaboradores, que abordaremos na sequência e, por último, tecemos o caminho metodológico da presente pesquisa teórica.

4.1 Materialismo Histórico-Dialético

Marx (1989), durante o processo de investigação e explicação da organização econômica do capitalismo, apresentou o Materialismo Histórico-Dialético como método rigorosamente científico para analisar a sociedade (objeto de investigação). A sociedade é “um organismo suscetível de mudanças e em constante processo de transformação” (MARX, 1989, p. 422).

De acordo com Engels (1989), o Método Histórico-Dialético, criticamente, se contrapôs à concepção idealista hegeliana e propôs uma nova perspectiva, a concreta. “Estava proposta uma concepção materialista de história para explicar a consciência dos homens através do ser deles, ao invés de, como até então, o seu ser através da sua consciência” (ENGELS, 1989, p. 407).

Marx (1989) apresentou o método dialético como um caminho inverso ao hegeliano “para mim, ao contrário, o ideal nada mais é do que o material transposto para a cabeça do ser humano” (MARX, 1989, p. 429).

No processo histórico, os fatos da sociedade, o movimento de suas organizações sociais e suas contradições acontecem independentemente da consciência humana. Marx e Engels (1993) definem como material o real, ou seja, tudo que há na natureza e tudo que foi criado pelos indivíduos em sua atividade

produtiva. A matéria dá origem às sensações, percepções e a consciência dos seres humanos. De acordo com Marx (1989), a realidade, a sociedade é que determina as vontades e intenções humanas e estas mudam de acordo com as relações do momento histórico vivido.

No Materialismo Histórico-Dialético (MARX, ENGELS, 1989), a realidade não parte da ideia, ela é histórica e social e partir do real faz toda diferença no processo dialético. A história não está estagnada e sim em um processo dinâmico, em movimento de transformação. A história é composta de muitas faces e envolve relações e tensões sociais diversas no âmbito econômico, político, ideológico.

Nesse sentido, um objeto ou fenômeno de investigação social não pode ser analisado de forma fragmentada e isolada, desconsiderando sua relação com os outros determinantes. Para compreender seu particular é necessário compreender as relações e o momento histórico vivido que o determinam, compreender a totalidade do real.

Desta forma, só é possível analisar um tema específico da realidade considerando-o como uma unidade, a qual está em relação e conexão com muitas faces que compõem o concreto, “a unidade do diverso” (MARX, 1989, p. 410). Segundo Marx:

Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1989, p. 410).

Para Marx (1989), o ato cognitivo tem início a partir da aparência do objeto ou fenômeno, contudo a aparência é ingênua e confusa (pode conter ideologias, relações de poder, submissão, preconceitos), pois representa o momento, o cotidiano, a primeira impressão sobre o objeto. O movimento dialético possibilita ao pesquisador, teoricamente, aprofundar a investigação, ultrapassar o limite da aparência e chegar à essência do real, por meio da abstração, ou seja, ir além do imediato para chegar ao concreto. Atinge-se a abstração ou essência do real por meio de um processo analítico da razão e significa distinguir, de modo teórico, o que é a realidade e o que é pensado e, a partir do concreto, identificar suas determinações e estudar suas categorias.

Determinações, para Marx, são os traços mais relevantes dos elementos que constituem as relações da sociedade, sua forma de ser em certo momento histórico.

As determinações abstraídas são conceitos que podem ser generalizados (DUSSEL, 2012).

Ao reproduzirmos, em pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto real, atingimos a essência do objeto. Marx (1989) ressalta a necessidade de analisarmos o objeto investigado, considerando um todo de relações que se entrelaçam, “um todo dado, concreto e vivo” (MARX, 1989). As relações são construídas em articulações sociais, é o real dado em uma sociedade determinada e em certa época histórica.

De acordo com Dussel (2012):

O real - "a moderna sociedade burguesa, neste caso, é algo dado tanto na realidade (Wirklichkeit) como no cérebro" (ibid.) - é o ponto de partida da abstração. No real, as determinações são momentos da sua existência, formas de ser da própria sociedade. Enquanto abstratas, são já fruto de um ato analítico de separação metodológica. As determinações abstratas, enquanto definidas, são "conceitos" e, enquanto "instrumentos" ou "mediações" interpretativas, são categorias. (DUSSEL, 2012, p. 57).

As categorias (abstrações) são compostas por modos de ser, determinações de ação coletiva e existência do real, que exprimem as relações em uma organização social. As categorias permitem ao pesquisador reproduzir estas relações reais teoricamente e reflexivamente na atualidade e em outros momentos históricos (MARX, 1989).

De acordo com Marx (1989), o ser humano só toma consciência de sua natureza humana pelo trabalho, no mundo das relações sociais. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1993, p. 37). A sua humanidade é resultado das relações com os outros e essas relações sociais são movidas por contradições e pela luta de classes (ENGELS, 1989).

A produção de ideias, de representações da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, os intercâmbios espirituais dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. (MARX; ENGELS, 1993, p. 36).

Os indivíduos criaram instrumentos sociais para a representação do material (meios de produção, instrumentos de trabalho, etc.) que foram acordados

socialmente. Criaram também formas de organização social, bem como formas de dominação, de posse material e controle da natureza e de outros seres humanos. Esta realidade vivida, não é explícita. A sociedade desigual é alimentada por formas de domínio e controle, por ideias que mantêm o poder econômico e político nas mãos de uma classe social (dominante).

Seus interesses particulares são incutidos no cotidiano das relações sociais como ideias de interesse geral da sociedade, sob a forma da alienação, como aconteceu com os interesses da realeza quando esteve no poder ou da burguesia quando se tornou classe dominante (MARX; ENGELS, 1993).

Controle que acontece hoje em nosso país, em que milhares de brasileiros sobrevivem em condições precárias (sem saneamento básico, educação e moradia), abaixo da linha de pobreza, enquanto poucos banqueiros e industriais lucram. Nesta rede de poder, a classe dominante influencia as decisões do governo em prol do estado mínimo e da retirada de direitos aos trabalhadores. A população é envolvida, por meio de mídias sociais que propagam conteúdo alienante, divulgam notícias falsas e naturalizam as desigualdades, desvalorizam os direitos humanos e as lutas sociais e utilizam-se de apelos religiosos com conteúdo enviesado a seu favor.

É necessário que o pesquisador, ao propor uma investigação, busque analisar a situação para além da aparência de normalidade, para além da sua familiaridade e de forma dialética e histórica chegue ao real, porque só a partir do conhecimento real é possível propor a transformação dessas condições.

Nesse movimento para reconhecer e trazer à tona essas forças e contradições, teoricamente, podemos chegar à essência do objeto. Portanto, a dialética é a “coisa em si”, nega as ideias aparentes e as representações do pensamento para submetê-las à “um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.” (KOSIK, 1995, p. 21).

Não basta retratá-las ou apenas descrevê-las, mas, sim, explicá-las científica, crítica e conscientemente. A consciência do real como ferramenta para transformação de si e para si. Neste sentido, Marx (1989) explicita a necessidade de distinguir o método de exposição do método de pesquisa:

A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer uma construção *a priori*. (MARX, 1989, p. 429).

Shuare (1990) destaca o conceito de atividade do homem como essencial para o Materialismo Histórico-Dialético, pois, para além de determinar a essência humana, a atividade cria o homem social. A autora ressalta dois momentos importantes da filosofia materialista, o primeiro consiste em que o sujeito da atividade deve ser analisado histórica e socialmente e o segundo é a necessidade da atividade ser considerada enquanto matéria, atividade objetiva.

Minayo (1998) situa os dois princípios na investigação científica: o materialismo histórico e a dialética. Para a autora, o materialismo histórico é o caminho epistemológico que orienta o movimento do real na sociedade (o contexto como se dá, suas mudanças, seu caráter provisório). A dialética é o método de abordagem deste real. Trata-se de um processo ontológico que explica o que o objeto ou fenômeno realmente é. A dialética possibilita o distanciamento necessário para enxergar o fenômeno ou objeto em suas conexões e articulações e como estas se efetivam nas práticas sociais, ou seja, as relações que compõem a totalidade. (MINAYO, 1998).

Os dois princípios, o materialismo histórico e o dialético, são históricos e estão estritamente vinculados. Como elo entre os dois está a convicção da necessidade de posicionamento crítico dado pelo compromisso com os interesses das lutas sociais de sua época (o proletariado, a classe operária e a classe “c”, as minorias). Diante disso, o pesquisador que se fundamenta no método, deve se posicionar crítica e politicamente com o real (MINAYO, 1998).

O conhecimento teórico seria, então, a reprodução, por meio do pensamento do pesquisador, do movimento do objeto real (sua estrutura e dinâmica), que é independente dos desejos e deduções do pesquisador (NETTO, 2011). Explicar a vida humana no desenvolvimento da vida social em seu processo histórico. Compreender como se dá o movimento em que as relações de trabalho possibilitam aos indivíduos desenvolver o conhecimento e o conhecimento dos indivíduos possibilita o desenvolvimento das relações de trabalho, ou seja, a relação consciente da ação

prática e da teoria possibilita a transformação do ser humano e das suas condições de vida.

De acordo com Minayo:

A teoria marxista é a teoria da ação humana que ao mesmo tempo faz história e é determinada por ela: busca as transformações do sujeito da ação, isto é, as transformações da sociedade humana. Do ponto de vista do processo de conhecimento, a atividade humana é seu critério decisivo. (...) É a práxis, na perspectiva dialética, que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência. Noutras palavras, as transformações de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade caminham juntas. (MINAYO, 1998, p. 73).

Shuare (1990) aponta os dois princípios do método dialético: o primeiro é a vinculação e interdependência dos fenômenos, a princípio deve-se detectar as determinações do fenômeno para, posteriormente, superar os limites das determinações e reconhecer o caráter dialético do conhecimento. O segundo é reconhecer que a fonte do desenvolvimento do objeto é a unidade e luta dos contrários e esta luta só pode ser encontrada no processo metodológico por meio de suas características e peculiaridades. Para tanto, é necessário entender que o desenvolvimento não é uniforme, ele ocorre em forma de saltos e, desta maneira, é importante compreender que a complexidade da passagem da quantidade para a qualidade se dá no movimento interno do próprio objeto.

De acordo com Pino (2000), Vigotsky, tendo o Materialismo Histórico-Dialético como fundante, contrapôs a visão naturalista de desenvolvimento humano que era corrente na sua época. Inspirado pelas ideias e método marxista, Vigotsky inicia um processo de investigação e criação de um método de pesquisa coerente com as especificidades do desenvolvimento humano e fundamentado cientificamente.

4.2 A origem do Método Genético Experimental

Na década de 30 do século XX, a psicologia, o estudo do desenvolvimento psíquico humano, buscava reconhecimento e identidade como ciência, fato que mobilizou a investigação de muitos pesquisadores e dividiu a psicologia em duas perspectivas: a velha e a nova psicologia.

A velha psicologia, fundamentada no desenvolvimento biológico, considerava o desenvolvimento psíquico como natural, regular e estável, ou seja, etapas previsíveis e sequenciais. Para os defensores desta perspectiva, a relação do organismo com o meio, restringia-se a uma necessidade de adaptação, com a assimilação mecânica de hábitos e conhecimentos. Inúmeras experiências com animais, principalmente primatas, tentaram entender o desenvolvimento humano e para isso utilizaram métodos semelhantes aos das ciências exatas, como a aritmética (VYGOTSKI, 1995, 1997).

Vygotski (1995) dedicou-se a desvendar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, reconhecendo-o como um dos conceitos fundamentais da psicologia e, segundo ele, até àquele momento, o conceito fora superficialmente investigado em razão de métodos inadequados. Fato que o levou à investigação de ambos: o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a definição de um método adequado para seu estudo. “El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación.” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

O grande problema da psicologia estava na sua abordagem metodológica, que não se aproximava da explicação do fenômeno real, no caso, o ser humano social. O seu objeto de investigação estava em movimento, era ativo, pensante, social, exercia o livre arbítrio e não era previsível, diferente dos objetos de investigação das ciências exatas. Portanto, o método de investigação da psicologia deveria considerar essas especificidades humanas, bem como garantir veracidade à pesquisa, por meio de princípios éticos e confiabilidade científica (VYGOTSKI, 1997).

Para Vygotski (1997), o caminho para a solução da crise da psicologia passava por dois pontos fundamentais: o primeiro abordava a necessidade da compreensão de que o homem é social e, portanto, seu desenvolvimento psíquico é tanto biológico como cultural (processo de desenvolvimento que modifica a própria conduta). Um processo de desenvolvimento dinâmico e transformado pelas condições históricas. O segundo ponto abordava a urgência da psicologia abandonar o empirismo e encontrar um método científico próprio e adequado à especificidade humana, ou seja, que considerasse a ontogênese e a filogênese e que permitisse ao pesquisador dirigir-se ao estado genuíno do objeto de sua investigação, utilizando também a abordagem gnosiológica.

Nesse sentido, Vygotski (1995) conduziu as investigações sobre as funções psíquicas superiores às origens de seu desenvolvimento, ou seja, ao estudo do desenvolvimento das funções psíquicas na criança. Essa investigação visava explicar o desenvolvimento como dinâmico, complexo, irregular (com saltos e retrocessos), ou seja, em processo de mudança. Não se tratava de uma somatória de etapas (quantitativas), mas de encontrar um método que possibilitasse essa visão qualitativa das mudanças das funções psíquicas.

A psicologia tinha, como principais expoentes, os pesquisadores de diferentes vertentes, destacando-se: a Reflexologia, o Behaviorismo, a Gestalt, a Psicanálise e o Personalismo. Muitos teóricos da época tentavam buscar consenso entre estas vertentes para definir uma psicologia geral, o que não condizia com a realidade das investigações, dada a incompatibilidade das vertentes.

Para Vygotski (1997), não só era um equívoco ignorar essas diferenças, como, mais ainda, era imprescindível reconhecê-las e assumi-las, ou seja, considerar a unidade na diversidade (MARX, 1989). O método propiciaria a identidade da psicologia como área científica (campo teórico), sua estrutura, suas propriedades, seus princípios e seus conceitos teóricos, categorias, formariam a psicologia geral. (VYGOTSKI, 1997). De acordo com ele:

Conocer tal peculiaridad y tomarla conscientemente como punto de partida en la investigación es la condición indispensable para que el método y el problema se correspondan, por ello el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Por meio da análise crítica de cada proposta metodológica que envolvia as principais vertentes da psicologia (Reflexologia, Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Personalismo), Vigotsky (1995, 1997) identificou problemas como: a realização de pesquisas empíricas descritivas e sem aprofundamento, ou seja, a ausência da análise do fenômeno real; a fragmentação dos dados sem considerar as suas conexões (totalidade), o que os descaracterizava (citou o exemplo da investigação sobre a água: a fórmula H₂O apaga o fogo, entretanto o pesquisador que buscar esse resultado pesquisando os seus componentes isolados - oxigênio e hidrogênio - não terá a mesma resposta, porque sozinhos eles não são a fórmula da água); outro equívoco apontado foi a investigação realizada a partir das ideias e das impressões

do pesquisador e não a partir do objeto real; criticou também a adoção da visão das ciências exatas na psicologia, pois concentrava a atenção nos resultados, sem considerar o processo, tanto do desenvolvimento da pesquisa quanto do método (a quantidade e não a qualidade).

Na opinião de Vygotski (1997), era premente que a psicologia abandonasse métodos emprestados de outras áreas e criasse um próprio. Um método que possibilitasse que a investigação fosse além da observação e a descrição de um fenômeno (não mais fragmentado) e superasse a sua aparência. A partir da análise do fenômeno ou objeto real (parte da totalidade) e suas interconexões com a realidade, seria possível descobrir sua essência teórica e, desta forma, explicar o fato. O processo de análise deveria desenvolver-se por meio do desenvolvimento histórico, esse seria o eixo do método.

Nas palavras do autor:

Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (VYGOTSKI, 1995, p. 68).

A investigação, a partir da perspectiva histórica, busca captar os processos de relações humanas e sociais que interconectam os tempos: presente e passado, em um processo em movimento. Trata-se de encontrar o fio condutor que conecta os dois planos: o que é e o que foi.

Este processo histórico-dialético de identificar (relações-causas-consequências) e contextualizar e analisar teoricamente os tempos históricos permite, ao pesquisador, chegar à essência teórica, “el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad” (VYGOTSKI, 1995, p. 62). Vygotski (1997) criticou a investigação dialética realizada na psicologia que partia do campo das ideias e não do objeto concreto, pois as ideias poderiam trazer em si interpretações tendenciosas e ideologias dominantes.

Vygotski (1997) apoiou-se em Engels para destacar dois polos de concentração das ideologias: o Materialismo e o Idealismo. Estes polos ideológicos

são totalmente opostos e representam os interesses das duas classes sociais que lutam pelo poder, o poder das ideias (burguesia e proletariado, operariado e banqueiros, classe C e classe A).

Em contraposição ao materialismo teórico (FEUERBACH, 1955) e ao idealismo (HEGEL, 2008) aplicados à psicologia, Vygotski (1997) fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels para refletir e argumentar sobre os caminhos da pesquisa psicológica e sugeriu a criação de uma obra como “O Capital” de Marx para a psicologia.

Nas palavras de Vygotski (1997):

Lo que *se puede buscar* previamente *en los maestros* del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque estas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción (de la hipótesis. R.R.) No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la *globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique (VYGOTSKI, 1997, p. 391, grifos do autor).

Percebemos, claramente, que a sua escolha pelo Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels não só serviu de inspiração para a pensar os rumos metodológicos da psicologia, mas, também, para a opção política em consonância com os valores e princípios transformadores do marxismo.

Diante da necessidade de investigar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotsky (1995,1997) criou o método genético experimental. Ele estava convicto de que um método que partia do processo histórico e social seria o caminho mais adequado para a investigação da psique humana. O método deveria partir do concreto à abstração teórica e, portanto, unia a prática e a teoria reflexivamente.

Segundo Vigotsky (1995, 1997), as raízes do Materialismo Histórico-Dialético fortaleceriam a psicologia como ciência. Um método psicológico adequado às especificidades humanas, regido pelo concreto histórico, pelos ideais de liberdade e emancipação do homem, poderia colaborar com a construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de um homem novo, capaz de governar a si mesmo, o autodomínio da conduta.

Shuare (1990) afirmou que Vigotsky (1982-1984), ao aplicar de forma criadora o Materialismo Histórico-Dialético na ciência psicológica, colocou essa ciência em

uma base totalmente nova e provocou uma verdadeira revolução em seu objeto e seus métodos. Segundo a autora, Vigotsky (1982-1984) definiu e ainda define a direção do desenvolvimento da psicologia russa.

4.3 A definição do Método Genético Experimental

O método genético experimental, criado por Vygotski (1995), parte do objeto/fato ou fenômeno real e tem como principal característica a análise em unidade, ou seja, considerar o objeto de investigação em suas múltiplas conexões em sua totalidade. A análise metodológica, rigorosa e crítica, possibilita identificar e explicar os traços e elementos gerais (concretos) de forma e material que são inerentes a qualquer situação, fenômeno ou objeto similar ao investigado. Consiste em encontrar em uma unidade os processos de sua essência que compõem o conjunto, a totalidade.

Vygotski (1997) apoiou-se no princípio marxista, que denominou de método inverso (a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco), em que a análise histórico-dialética busca detectar a unidade mais essencial do concreto abstraído nos fenômenos mais desenvolvidos e complexos e esta base revelaria aspectos válidos para explicar também os fenômenos mais simples ou menos desenvolvidos (DUARTE, 2000).

O criador define seu método:

Anteriormente señalábamos que podía calificar-se a nuestro método de genético-experimental en la medida en que provoca y crea de modo artificial el proceso genético del desarrollo psíquico. Cabe decir ahora que en ello radica la tarea fundamental del análisis dinámico a qué nos referimos. Si en lugar de analizar el objeto analizáramos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso (VYGOTSKI, 1995, p. 101).

Veresov (2010) explica que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem início na relação social, portanto restabelecer geneticamente todos os momentos do processo de desenvolvimento até seu estado inicial significa restabelecer, em condições artificiais, esta relação social originária.

O método genético de Vygotski (1995) não está atrelado somente à realização de uma pesquisa genética experimental. De acordo com o próprio Vygotski (1997), sua análise pode ser utilizada em pesquisas teóricas com a mesma veracidade que

nos experimentos. Assim como o experimento, a análise em ação é uma combinação artificial de fenômenos, porém esta combinação trata-se de uma abstração mental.

Vygotski (1997) esclarece:

Podría pensarse que, igual que el experimento, el análisis deforma la realidad, es decir, crea condiciones artificiales para la observación (...) la fuerza del análisis está en la abstracción, lo mismo que la del experimento en la artificialidad (VYGOTSKI, 1997, p. 376).

A análise no método genético de Vygotski (1995) pressupõe três teses fundamentais. Primeira tese: a tarefa da análise é converter o objeto em processo. A análise da psique não pode ser realizada como um objeto isolado, trata-se de um processo psíquico que está em desenvolvimento, é dinâmico e sofre mudanças do ponto de vista genético. Vygotski (1995) resume:

Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados (VYGOTSKI, 1995, p. 101).

Segunda tese: contraposição entre descrição e explicação na análise. A análise científica não é a descrição do fato, seu papel é revelar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base do fenômeno investigado e, desta forma, explicá-los. Trata-se de sair da aparência do fenômeno, da imagem externa fenotípica e chegar a sua essência genotípica interna, ou seja, revelar o que o fenômeno é na realidade. A análise possibilita explicitar o nexo real e as relações entre o externo e o interno que constituem a base do fenômeno.

Terceira tese: dificuldade em analisar os processos fossilizados e automatizados. Muitos processos psíquicos que se deram ao longo do período de desenvolvimento histórico se encontram fossilizados. À medida que foram requeridos muitas vezes durante o processo histórico, acabaram automatizados e perderam suas características primitivas. Para seu estudo e identificação na análise é necessário converter o fóssil em movimento dinâmico e voltar ao seu ponto inicial ao restabelecer o processo histórico em seu aspecto vivo, para, assim, chegar a sua origem.

De acordo com Demo (1995), a pesquisa teórica busca reconstruir os conceitos, desvelar ideologias, aprofundar as ideias de modo a encontrar as

condições explicativas da realidade do objeto investigado. Embora a pesquisa teórica não implique em intervenção futura da realidade, a análise reflexiva é fundamental para apontar caminhos e possibilidades de intervenção na realidade investigada. Ousamos dizer que, no caso de uma pesquisa teórica que se orienta pela análise genética, para além de apontar caminhos para a intervenção, ela possibilita ferramentas para a transformação da realidade investigada.

Até o presente momento, apresentamos os fundamentos da abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa teórica, que se sustenta no método Genético Experimental da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e seus colaboradores. Na sequência, apresentaremos os passos metodológicos que definiram nosso percurso.

4.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

4.4.1 Primeiro momento: criar um contexto de vida acadêmica

Severino (2014) alerta que a investigação científica exige dedicação e estudo por parte do pesquisador. A leitura crítica e o diálogo reflexivo com outros pesquisadores, assim como a participação em debates e grupos de estudos, ampliam sua visão e fundamentação teórica e filosófica.

Nesse sentido, buscamos ampliar nossa vida acadêmica e partilhar conhecimentos, ideias e dúvidas com nossos pares pelas seguintes vias: participação no XI Seminário de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, momento em que as críticas e orientações da banca possibilitaram muitas reflexões, acarretando o redirecionamento e a reorganização do projeto de trabalho; participação no grupo NEEVY (Núcleo de estudos da escola de Vigotsky), com encontros quinzenais para leitura e discussão de obras da Teoria Histórico Cultural.

Um dos projetos do NEEVY consiste na criação de pequenos grupos para leitura e debate crítico dos projetos de seus membros. Este grupo foi primordial para revelar pontos dúbios na escrita do novo projeto, aclarar conceitos, apontar falhas na argumentação e sugerir novas leituras. O NEEVY também propiciou a participação em bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado de outros membros do grupo, o que permitiu conhecer outros ângulos de reflexão sobre a teoria em diferentes temáticas, refletir sobre a própria temática e sobre a estrutura da pesquisa, ouvindo e conhecendo diferentes professores pesquisadores.

Outros momentos de ampliação de nossa vida acadêmica foram promovidos pela participação em eventos temáticos (online) de outros estudiosos da teoria e na realização de pesquisa bibliográfica através de livros e plataformas digitais de teses e dissertações

Nos momentos de orientação de tese, para além da troca de experiências, do diálogo, apontamentos, críticas e sugestões na elaboração da pesquisa, contamos também com o apoio e conselhos da orientadora, que foram fundamentais em nossa busca de equilíbrio e controle da ansiedade.

4.4.2 Segundo momento: aprofundamento da pesquisa - a questão de pesquisa e a hipótese

Os momentos iniciais da investigação são compostos por ideias provisórias, que precisam ser lapidadas e problematizadas, contrapostas com fatos objetivos. Esse confronto de hipóteses, essa provocação das ideias, permite abandonar ou validar posições até amadurecer a pesquisa e, assim, formular a questão de investigação e os objetivos. (SEVERINO, 2014).

Vygotski (1997), em referência à Münsterberg (1922), afirma que, na investigação científica, a definição correta da pergunta é uma etapa que exige muita atenção e responsabilidade, pois a pergunta incorreta desorienta todo o caminho investigativo. Muitas pesquisas se dedicam a elaborar respostas com o máximo cuidado e exatidão, porém de nada vale a dedicação se a pergunta definida estiver equivocada, pois a resposta estará errada desde a raiz “(...) la respuesta solo puede ser estudiada por la calidad de sus relaciones con la pregunta, y ése es el significado de la respuesta” (VYGOTSKI, 1997, p. 317).

Cientes dessa importância, a etapa da elaboração da questão de pesquisa foi um processo de grande reflexão e dúvida e, nesse caminho, chegamos à questão da investigação: qual a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão sobre a relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil?

De acordo com Vygotski (1995), no método genético, as ideias do pesquisador são expostas sob a forma de hipóteses e, citando Engels, explica que nas ciências naturais as hipóteses são o pensamento em desenvolvimento. As hipóteses têm

caráter de movimento, podem ser modificadas, depuradas, enfim, corrigidas ao longo do processo de análise.

Neste trabalho, partimos da hipótese de que a ação docente planejada intencionalmente para uma educação estética e artística, dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com sentido e significado para a criança, pode fomentar e potencializar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança. Ao nos colocar em movimento teórico crítico reflexivo por meio do método escolhido, intentamos comprovar essa hipótese defendendo-a como tese.

O objetivo central foi identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural necessários para relacionar o desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, bem como suas possíveis implicações na prática docente. Ressaltamos que pelo caminho metodológico escolhido realizamos uma pesquisa teórica.

Aclarados o método, o objetivo, a questão de pesquisa e a hipótese de trabalho, o próximo passo metodológico foi levantar as investigações já realizadas e publicadas sobre a temática nos diversos campos do conhecimento.

4.4.3 Terceiro momento: coleta da documentação

Salvador (1977) afirma que a coleta da documentação é uma etapa fundamental para a pesquisa, pois os resultados coletados, ou seja, a qualidade e confiabilidade das fontes bibliográficas influem na qualidade, originalidade e ética da investigação. O autor aponta duas fases dessa etapa: o levantamento da bibliografia e, posteriormente, o levantamento dos dados, informações e fatos nela contidos.

4.4.3.1 Levantamento bibliográfico.

Este trabalho é uma pesquisa teórica-bibliográfica e, neste sentido, realizamos um levantamento cuidadoso sobre o que academicamente já foi produzido sobre nossa temática. Esse levantamento foi muito importante para a construção e introdução da problemática real da qual se origina nossa questão de pesquisa.

O levantamento bibliográfico aconteceu por três vias: por meio de consulta à legislação da Educação Infantil (utilizada na seção 2.2), por meio de livros teóricos de referência da Teoria Histórico-Cultural e outros autores que versam sobre o tema desenho na arte e na educação. Incluímos, também, as publicações de periódicos e

artigos de revista. A terceira via concentrou-se em relatórios de pesquisas (teses e dissertações), apresentações escritas e publicações de congressos científicos, que estão disponíveis em plataformas digitais e bibliotecas digitais. Deste levantamento, as pesquisas mais relevantes para nossa argumentação estão presentes na introdução deste trabalho. A seguir, explicamos o caminho que propiciou essa seleção.

O processo de busca seguiu as etapas definidas por Salvador (1977) para a leitura informativa, que objetiva constatar as informações corretas do texto e relacionar as informações do texto com a problemática da pesquisa. Tendo como referência Salvador (SALVADOR, 1977, p. 92-106), as etapas sucessivas da leitura informativa foram:

1) Leitura de reconhecimento ou prévia: a princípio realizamos uma busca por títulos nas plataformas de pesquisa que continham os descritores *criança, desenho e consciência* e, aos poucos, fomos refinando, incluindo outros termos de busca como *domínio da conduta e a Teoria Histórico-Cultural*;

2) Leitura exploratória ou pré-leitura: lemos seus resumos e, caso aparentassem estar relacionados ao nosso interesse, investigávamos seu conteúdo. Em algumas obras consultadas, as que mais se aproximavam de nossa temática e referencial teórico, também realizamos a consulta ao referencial bibliográfico, o que nos trouxe novas possibilidades de pesquisa e seleção;

3) Leitura seletiva: as publicações, relatórios de pesquisa e livros foram selecionados e salvos em *Drive* em pastas temáticas por área de conhecimento (saúde, psicologia, arte-educação e outras). Destacamos o material que serviria de referência para nossa investigação e deveria ser aprofundado. Organizamos os relatórios acadêmicos nos seguintes grupos temáticos: o grupo com pesquisas que tinham como tema de investigação a relação do desenho e a escrita; o grupo com pesquisas que investigaram o desenho como instrumento para formação docente; o grupo com pesquisas versando sobre o tema processos criativos no desenho; o grupo com pesquisas sobre o desenho na Teoria Histórico Cultural; o grupo com pesquisas utilizando o desenho no ensino de ciências; o grupo com pesquisas utilizando o desenho nas áreas médicas, psicológicas e afins;

4) Leitura reflexiva ou crítica: a partir do critério estabelecido para seleção foi possível identificar as investigações mais interessantes a nossa problemática investigada e realizar a leitura por meio de uma análise cuidadosa e respeitosa dos

relatórios de pesquisa e livros. Com o devido cuidado para “analisar e julgar as ideias do autor em função dos propósitos dele, e não em função dos propósitos do pesquisador” (SALVADOR, 1977, p. 99). Dessa forma, realizamos a leitura do material selecionado, de forma crítica e respeitosa, identificando as ideias principais, as linhas teóricas, o encadeamento lógico, as referências e citações;

5) Leitura interpretativa: foi o momento de relacionar as ideias dos/as autores/as selecionados/as com a problemática investigada e comparar, discutir e constatar se realmente aquelas ideias contribuem para a apresentação do cenário real que originou a questão de pesquisa ou para elucidação do problema da pesquisa (algumas serão utilizadas na seção de análise de dados).

4.4.3.2 Pesquisa bibliográfica: como chegamos às teses e documentação utilizadas neste trabalho teórico

O primeiro passo foi tomar ciência sobre como outros pesquisadores têm abordado a mesma temática de nossa investigação e quais foram os resultados encontrados para as questões levantadas. A reflexão sobre outros olhares a respeito do desenho e a consciência na infância poderia contribuir para organização de nossas ideias e suscitar novas considerações e redirecionamentos da própria pesquisa.

Neste intuito, foram consultadas várias plataformas virtuais de dados científicos. Pesquisamos nas bases nacionais: o catálogo de tese e dissertações CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a BDTD (Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações), SCIELO Brasil (Scientific Electronic Library Online) e, também, foram consultadas as bases de dados Internacionais: ERIC (Education Resources Information Center), SCIENCE (Plataforma online de referências bibliográficas), RESEARCHGATE (rede social voltada a profissionais da área de ciência e pesquisadores) e PERSÉE (Portal com o objetivo de difundir as publicações digitais acadêmicas em francês no âmbito das ciências humanas).

Para iniciar a consulta, utilizamos os termos *desenho*, *criança* e *desenvolvimento* e delimitamos o período de busca para as pesquisas realizadas nos últimos 20 anos. Esta amplitude forneceu a dimensão das possibilidades investigativas da temática em diversas áreas de conhecimento, assim como o crescente interesse em pesquisas relacionadas aos termos na última década. Encontramos, nas plataformas, muitos relatórios acadêmicos (artigos, dissertações e

teses) em que constam os descritores eleitos a princípio. Na CAPES, 1034 trabalhos; na BDTD, 651 trabalhos; na ERIC, 2862; e na PERSÉE, 1699.

Observamos que a temática “desenho na infância” é foco de interesse das mais variadas linhas de pesquisa, em áreas como: medicina, neurociência, motricidade humana, fisioterapia, terapia ocupacional, nutrição, psicologia, arte, Educação Infantil, literatura, letras, ensino de ciências (matemáticas, biológicas, físicas e químicas) e ciências sociais.

Diante do exposto, foi necessário refinar a busca e definirmos novos descritores: *desenho, criança, Teoria Histórico-Cultural*. Nesse novo levantamento, chegamos ao seguinte resultado: CAPES, 173 trabalhos; BDTD 36, trabalhos; ERIC, 1360; e PERSÉE, 1699. A fim de especificar um pouco mais a busca, incluímos o descritor *funções psíquicas superiores* e obtivemos os seguintes resultados: Eric, 90 trabalhos; PERSEE, 13 trabalhos; BDTD, 03; CAPES, 10. Após a leitura dos resumos, selecionamos as pesquisas mais relevantes para este trabalho, pesquisas que poderiam contribuir para a apresentação do cenário real do desenho na educação infantil e, desta forma, referendar os argumentos de nossa questão de pesquisa (introdução); pesquisas que poderiam ser utilizadas na argumentação e elucidação da nossa problemática (análise de dados). Organizamos em pastas de arquivos virtuais por temas, com resumos e destaques que foram salvos em *Drive* para facilitar o acesso.

4.4.4 Quarto momento: escrita do referencial teórico

Depois da seleção e estudo das publicações escolhidas como referências ou críticas para a pesquisa, o próximo passo foi a escrita do referencial teórico.

Nas seções anteriores fomos apontando diferentes concepções de definição de quem é a criança da Educação Infantil (protagonista, sujeito, participativo), qual o lugar do desenho no processo de educação e criação infantil e qual o papel do adulto na relação criança e desenho.

No referencial teórico, retornamos a estes pontos sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, para além de definir suas concepções, apresentamos as explicações, estudos e impactos no desenvolvimento infantil (ênfase na consciência) a partir do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em especial o desenho infantil.

4.4.5 Quinto momento: análise explicativa das soluções

O Método genético tem como princípio realizar, por meio da análise, a segmentação da totalidade, ou seja, definir um conjunto de unidades para investigação. “Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los, elementos goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (VYGOTSKI, 1995, p. 19).

De acordo com Salvador (1977), a análise é o momento de confrontar a hipótese com os dados levantados à luz das referências teóricas, trata-se de explicar teoricamente seus argumentos e ideias. As explicações genéticas buscam esclarecer o presente a partir do passado, por meio da identificação e seleção de dados (fatos) comuns entre as épocas. A partir da gênese do fato é possível entender o movimento histórico dos acontecimentos e ao identificar a origem e a causa é possível entender as consequências presentes (SALVADOR, 1977).

A trajetória desta pesquisa teórica teve início com a apresentação de um estranhamento extraído da prática (que originou a questão de pesquisa). Buscou apontar, na realidade histórica, o lugar do desenho na sociedade e na Educação Infantil, as principais abordagens sobre seu ensino na arte e os reflexos na educação das crianças e o papel do professor na relação criança e desenho, chegando a duas vertentes teóricas que mais influenciaram o ensino do desenho no país: a tradicional e a escolanovista.

A partir desses apontamentos foi possível apresentar a Teoria Histórico-Cultural como referência, contrapondo-se a essas vertentes à medida que explicitamos os fundamentos vigotskianos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, destacando as unidades: o desenho e a consciência.

Esse caminho metodológico possibilitou reflexões e desvelou, por meio de abstrações, a construção de diretrizes de análises, a partir dos dados, do referencial, do objetivo, e da questão de pesquisa. Elas deverão estar na próxima seção de análise dos resultados com o propósito de organizar os dados para a discussão.

As diretrizes possibilitam a análise singular do dado sem perder a visão de seu pertencimento ao todo (totalidade). A análise permite olhar cada tema em conexão com as múltiplas implicações ao verificar as possibilidades mediadoras e

interferências adultas no processo de desenvolvimento do desenho das crianças e suas relações com o desenvolvimento da consciência.

4.4.6 Sexto momento: conclusão

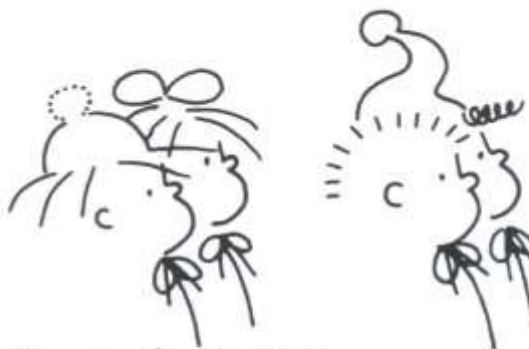
Momento de reafirmar ou refutar a hipótese por meio de uma síntese interpretativa e assim defendê-la como tese (SALVADOR, 1977).

Figura 13. Frato – Os passeios instrutivos

Crianças, hoje
vamos passear!
Sairemos para
conhecer o bairro!



Em frente, fila de dois!



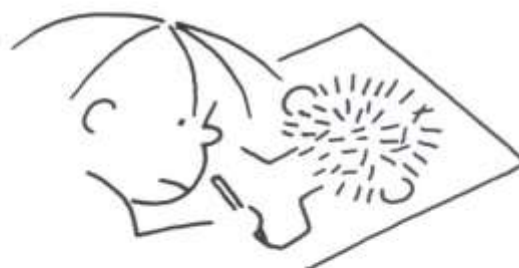
Dêem-se as mãos... Não se distraiam...



Não desçam da calçada...



E agora, vamos voltar para a aula e cada um de
você desenhará o que mais o impressionou.



FRATO 78

OS PASSEIOS INSTRUTIVOS

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A estruturação desse trabalho teórico segue a Concepção Histórico-Dialética. Nesse caminho, partimos da realidade social e histórica para encontrarmos o contexto concreto com que o desenho é concebido na Educação Infantil e as influências que recebeu dos movimentos artísticos e ensino da arte.

Abordamos, também, ao longo do tempo, as legislações para Educação Infantil no aspecto em que se referem ao ensino do desenho e da arte para as crianças dessa faixa etária. Quais as abordagens teóricas que as fundamentam e quais os seus meandros políticos e ideológicos.

Com o intuito de referenciar nossas reflexões sobre a temática investigada, apresentamos os aspectos fundantes da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando, na infância, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, portanto, o desenvolvimento da consciência.

O caminho que realizamos permitiu-nos identificar, nesses determinantes históricos do ensino do desenho e da arte, quais as diretrizes de investigação que, mediante o método genético vigotskiano de análise e reflexão, à luz da Teoria Histórico-Cultural, podem ajudar-nos a responder à questão de pesquisa. Essas diretrizes, em forma de questionamentos, são reflexos da realidade do ensino do desenho na Educação Infantil, anteriormente apresentada. Neste sentido, tornam-se dados para nossa análise, os quais explicitaremos nos parágrafos abaixo. Ressaltamos que, embora estejam divididas por temas, estas diretrizes compõem a totalidade da relação entre as unidades: desenho e consciência na infância.

De início, quando introduzimos a problemática que deu origem a essa investigação e apresentamos o lugar do desenho na sociedade ao longo da história, pudemos identificar a primeira diretriz de análise: **as possibilidades da escola de Educação Infantil introduzir a educação estética no cotidiano das crianças, ao encontro do seu desenvolvimento psíquico.**

Na sequência, caracterizamos o ensino da arte na visão de seus principais expoentes, apresentando os fundamentais movimentos artísticos ao longo da história e seus reflexos na educação estética e artística das crianças. Destacamos as diferenças entre os autores que se dedicaram ao estudo do desenho infantil Luquet (1969), Lowenfeld (1980), Mèredieu (2017) e Kellogg (1969). Em contraposição à

vertente escolanovista destes autores, apresentamos as origens marxistas que diferenciam as ideias de Vigotsky (1999, 2000, 2001) das ideias de Dewey (2010). Brevemente, estudamos a abordagem dada à arte e ao desenho na legislação para a Educação Infantil ao longo do tempo e identificamos os vestígios tradicionais e escolanovistas e os reflexos no ensino do desenho atual. Nesse momento, aclaramos a segunda diretriz: **possibilidades do/a professor/a de Educação Infantil criar contextos com sentido e significado em suas práticas pedagógicas, de forma intencional, para o processo de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança.**

Na subseção dedicada à arte, educação estética e ao desenho na visão da Teoria Histórico-Cultural, evidenciamos que o desenho é uma função psíquica superior e que, em seu desenvolvimento, relaciona-se com outras funções psíquicas superiores (percepção, memória voluntária, atenção voluntária, imaginação, pensamento). Entretanto, observamos que, na teoria vigotskiana, o desenho também assume o status de linguagem, vivência e criação estética e de instrumento. Situamos, então, a terceira diretriz: **a relação da função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores**, que foi dividida em duas subdiretrizes: a primeira abordando as relações do desenho com as outras funções psíquicas superiores e a segunda abordou as possibilidades de o desenho assumir, também, outros papéis no desenvolvimento infantil.

À medida em que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural foram expostos, revelaram-se pontos importantes sobre o desenho infantil no desenvolvimento cultural e suas relações com o desenvolvimento da consciência, o que norteou a quarta diretriz: **as relações entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento da consciência na infância, na Educação Infantil**. Diretriz que se desdobrou em duas subdiretrizes, a primeira sobre a importância do diálogo intencional entre docente e criança na transição entre os processos intersíquico para o intrapsíquico durante a apropriação consciente dos conhecimentos. A segunda subdiretriz abordou a Atividade Mediadora e a possibilidade da participação ativa da criança no meio social.

Optamos por recuperar o caminho traçado ao longo do trabalho para identificar as origens de cada diretriz de análise, ou seja, explicitar de onde saíram os dados que compõem essa investigação teórica. Pretendemos, ao longo desta seção, responder a nossa questão de pesquisa, bem como validar nossa hipótese em tese.

A seguir, analisamos cada diretriz individualmente, porém considerando que todas fazem parte da totalidade da relação das categorias desenho e consciência na Educação Infantil. O objetivo, em cada análise, é estabelecer o diálogo da realidade com a Teoria Histórico-Cultural, de modo a evidenciarmos as possíveis implicações nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

5.1 As possibilidades da escola de Educação Infantil introduzir a educação estética no cotidiano das crianças, ao encontro do seu desenvolvimento psíquico

O desenho aparece muito cedo na vida da criança, no cotidiano familiar, inicialmente, explorando e brincando com lápis, canetas, papéis, na medida em que ela observa e imita os adultos fazendo uso deles, seja para anotar e escrever, para desenhar, para realizar seus trabalhos. Os materiais e suportes para o desenho, muitas vezes, são oferecidos e disponibilizados para que as crianças os manipulem sob a forma de passatempo, como “coisas de criança” ou incentivo ao seu desenvolvimento (seja do desenho ou da escrita).

De acordo com Vigotski:

La humanidad ha atesorado en el arte una experiencia tan enorme y excepcional que, comparada con ésta, toda experiencia de creación hogareña y de logros personales parece pobre y mísera. Por eso, cuando se habla sobre educación estética dentro del sistema de la formación general, siempre debe tenerse presente, sobre todo, esa incorporación del niño a la experiencia estética de la humanidad. La tarea y el objetivo fundamentales son acercar de lleno al niño al arte y, a través de éste, incorporar la psiquis del niño al trabajo mundial que ha realizado la humanidad en el curso de milenios, sublimando en el arte su psiquismo. (VIGOTSKI, 2000, p. 544).

Incorporar a arte na vida da criança é responsabilidade da educação escolar, que deve inseri-la nos currículos e no cotidiano docente, de modo a apresentar-lhe as diferentes formas artísticas utilizadas pela humanidade, revelando-lhe, assim, o mundo em que possa expressar suas ideias, sentimentos e impressões. Além disso, a educação estética deve possibilitar à criança olhar o mundo circundante de forma estética, buscando possibilidades de organizações harmoniosas, de apreciação das situações vividas, de vivenciar e fruir a harmonia que se apresenta na natureza e seus fenômenos naturais.

Como identificamos em Anning (2002), Laroche (2015) e Richard (2003), ao realizar a pesquisa bibliográfica percebemos que, de uma maneira ou de outra, os adultos próximos influem no desenho da criança (positiva ou negativamente). Ao darem opiniões, questionarem sobre o que é, tentarem identificar, valorizar ou criticar o desenho da criança, os adultos próximos as impelem a se interessarem cada vez mais em desenhar algo que seja reconhecido e identificado pelo outro. Ao ir ao supermercado ou à feira livre, ao passear pelo parque ou praça, a criança entra em contato com possibilidades estéticas.

Portanto, as intervenções dos adultos ou irmãos mais velhos na família possibilitam diferentes experiências às crianças sobre o que expressar pelo desenho, mesmo que, ainda, não possam ser semelhantes ao real. Assim, uma família que vive em ambiente rural, em contato próximo à natureza, assim como outra, que tem posses para visitar exposições de arte, teatros, museus, viajar, ou, ainda, aqueles cujos passeios restringem-se à shoppings, parques, praças da cidade, cada uma dessas situações proporciona temas à criança para expressar a sua vivência por meio do desenho.

Desta forma, essas crianças passam a frequentar as unidades escolares com diferentes conteúdos estéticos e critérios de beleza e estética. Dependendo da idade em que o bebê ingressa na Educação Infantil, já pode estar familiarizado com alguns materiais e suportes de desenho; têm certa vivência exploratória de traços e, mesmo que ainda não os saibam reproduzir, podem estar carregando alguns estereótipos de desenhos.

Assim, as crianças que frequentam a Educação Infantil, para além do que tem acesso ali, trazem diferentes experiências, interesses e repertórios sobre o desenho e sobre o mundo circundante. A Educação Infantil não deve desconsiderar esse fato, pelo contrário, é fundamental identificar o que a criança sabe sobre seu desenho, principalmente, é necessário ultrapassar o caráter espontâneo que lhe é atribuído pela sociedade.

Como afirma Venguer (1987):

Es necesario que la enseñanza no sea espontánea, sino que se realice conscientemente, que persiga un objetivo determinado y que se preocupe, especialmente, en dar al niño lo que necesita para alcanzar su pleno desarrollo. Para lograr lo anterior, necesitamos conocer cómo se relacionan entre sí la enseñanza y el desarrollo y partir de estas relaciones para poder determinar qué hay que enseñar al niño en los

diferentes estadios de la infancia temprana y pre-escolar, y cómo debemos hacerlo. (VENGUER, 1987, p. 36).

Como dito anteriormente, o desenho é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança e não pode ser subestimado ou subutilizado pelos docentes, ele deve estar no cotidiano educativo das crianças de forma intencional e planejada. Sabemos que as crianças fora do espaço educativo desenham de forma espontânea e sem objetivos de desenvolvimento do processo gráfico. Na nossa vivência na Educação Infantil, observamos que, muitas vezes, o desenho tem a mesma conotação de passatempo que ocorre nas casas das crianças, entretanto, nem sempre com o mesmo prazer. Em casa, as crianças desenham quando querem, o que querem e como querem, mas quando estão na escola, geralmente, a atividade de desenho é direcionada pela/o professor/a, indicando quais materiais a criança deve utilizar, o que deve desenhar.

As unidades escolares não podem desenvolver atividades de desenho com as crianças da mesma forma que elas vivenciam no ambiente familiar, pelo contrário, esse trabalho tem que ser desenvolvido de maneira que o conhecimento científico, artístico, filosófico sejam priorizados, por intermédio do ensino de técnicas que sejam associadas a temas de interesse da criança e que tenham sido trabalhados conceitualmente em outras atividades.

Para tanto, a escola de Educação Infantil precisa contemplar em seu projeto político pedagógico, intencionalmente, as múltiplas formas de acesso ao legado artístico e conhecimento científico da humanidade, de modo que propiciem o desenvolvimento cultural das crianças. A arte, o belo, o feio e a harmonia precisam estar presentes no cotidiano, na natureza circundante, nas organizações espaciais e nas manifestações populares da comunidade a qual a escola e a criança pertencem.

O desenho não é só um suporte para a expressão artística. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenho é uma função psíquica superior, um meio auxiliar para o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. À medida que a professora propicia, intencionalmente, à criança possibilidades dela desenvolver suas funções psíquicas superiores, incluindo o desenho, a partir da escolha de diferentes mediadores, ela, também, propicia o desenvolvimento da consciência da criança sobre o quê e para quê desenhar, considerando as

especificidades do momento em que a criança está em seu desenvolvimento psíquico, bem como o que ela precisa ainda avançar (Zona de Desenvolvimento Próximo).

Na faixa entre 4 e 5 anos, a criança, mesmo que minimamente, possui um repertório gráfico e, assim, de acordo com sua percepção visual (diferente do adulto), busca representações reais. Entretanto, a criança não desenha apenas o que vê, mas dá ênfase aos pontos que destacam a sua atenção, ao que ela sabe sobre o objeto ou situação que desenha e, também, às ideias que tem sobre o objeto e situações vivenciadas (VENGUER, 1987). Desta forma, seu desenho pode ser uma forma de desenvolver e manifestar sua consciência.

O desenho, a pintura, a modelagem, a dança, a música, a literatura, a fotografia e o cinema, entre outras, são formas de arte. A arte é uma forma particular pela qual o autor revela ao outro o que sente, vê, compreende e denuncia o mundo em que vive, e, ainda, tem a intenção de sensibilizar o outro, o expectador, o leitor ou apreciador. A arte é, então, essencial para o desenvolvimento psíquico do ser humano, seja para quem cria ou para quem a aprecia e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar deve oportunizar às crianças múltiplas experiências de criação e apreciação estética.

O contato com a arte tem início desde muito cedo na sociedade de forma casual, seja pelas tradições sociais, pela maneira de viver da família ou pela divulgação nos meios midiáticos da arte comercial. As unidades escolares (creches e escolas) são responsáveis por propiciar o contato com o legado artístico da humanidade aos bebês e crianças e, principalmente, o desenvolvimento de sua sensibilidade para perceber e experimentar a arte (VIGOTSKY, 2000).

Não menos importante é o reconhecimento e compromisso do coletivo de profissionais com a educação humanizadora para a liberdade. Um espaço educacional em que todos os envolvidos assumam como princípio irrenunciável a formação de indivíduos conscientes, críticos e participantes da sociedade. Uma educação que proporcione ao indivíduo o domínio de ferramentas materiais e culturais para transformar suas condições de vida e a sociedade com equidade e respeito com todo o ser vivo que no mundo habita.

Este princípio é fundamental para romper com a ideologia dominante de que a atividade criadora é um “dom” destinado a poucos indivíduos, que se destacam por sua inteligência e talento, e estes se encontram nas classes sociais mais abastadas, cabendo às classes trabalhadoras apenas o lugar de executores. “As classes privilegiadas fornecem uma percentagem consideravelmente maior de criadores

científicos, técnicos e artísticos, devido ao facto de terem nas suas mãos todas as condições necessárias para a criação.” (VYGOTSKY, 2009, p. 36).

Portanto, um coletivo de professores/as consciente de seu papel na humanização dos indivíduos e de uma educação para a liberdade deve promover, intencionalmente, diferentes experiências com a ciência e arte universal (não apenas a arte dos museus, mas, também, a arte popular dos bairros, dos artesãos, dos povos originários, um processo de decolonização), bem como o contato e exploração de diferentes materiais, suportes e riscadores, tintas e texturas, superfícies e planos. Estas são condições necessárias para o desenvolvimento consciente do processo de atividade criadora do indivíduo independentemente de sua classe social, garantindo às crianças uma relação de qualidade com o conhecimento científico, técnico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2012), as propostas pedagógicas para Educação infantil devem seguir três princípios: o ético, o político e o estético. Para tanto, é fundamental que, coletivamente, em formação continuada, os profissionais de cada unidade educativa reflitam sobre o significado destes princípios à luz da teoria, da realidade vivida e, sobretudo, possam criticamente relacioná-los às especificidades do desenvolvimento infantil e das particularidades das crianças que educam.

Desta forma, o coletivo de profissionais da Educação Infantil precisa se questionar sobre como efetivar esses princípios como parte do cotidiano das crianças, qual o papel e responsabilidade de cada um em sua área de atuação (gestor, docente, funcionário de apoio) para que isto se concretize.

Vigotski (2000), ao definir as orientações para a educação pública na Rússia, estabelece relações com os objetivos gerais para a educação estética:

La estructura común de la educación pública está orientada a ampliar al máximo los límites de la experiencia personal restringida; a organizar el contacto de la psiquis del niño con las esferas más amplias posibles de la experiencia social ya acumulada; a insertar al niño en la red de la vida con la mayor amplitud que se pueda. Estos objetivos generales determinan completamente también las vías de la educación estética (VIGOTSKI, 2000, p. 554).

Diante desses objetivos, em relação ao princípio estético, podemos dividir as formas das Unidades Escolares orientarem intencionalmente a educação estética no

cotidiano das crianças em três frentes: a primeira é o envolvimento das crianças nas manifestações e tradições artísticas da comunidade; a segunda aborda a promoção de múltiplas experiências com situações, materiais e técnicas para exploração e vivência estética das crianças, por meio de atividades mediadas; e a terceira trata do acesso das crianças ao legado artístico da humanidade.

O ambiente educativo precisa propiciar às crianças, cotidianamente, o acesso ao legado artístico da humanidade. Mas, isso não significa o distanciamento da criança das produções de seu entorno, pelo contrário, as crianças precisam ter participação na produção artística da sociedade. Participar implica em conhecimento da realidade, em sentimento de pertencimento e compreensão das causas e necessidades da comunidade, este diálogo entre necessidades e direitos, entre a expressão coletiva e o sentimento singular, deve ser propiciado pela escola.

Quando as crianças ouvem um canto de trabalho das mulheres lavadeiras, têm contato com a expressão coletiva daquele labor, o sofrimento, as dificuldades e injustiças são cantadas em versos. A intencionalidade na prática docente pode proporcionar conversas entre as crianças, diferentes entendimentos sobre a profissão cantada e hipóteses sobre aquela situação, ou seja, o contato com o entorno promovido intencionalmente pela escola dirige-se ao desenvolvimento da consciência.

Para tanto, é fundamental relacionar as propostas educativas com as manifestações folclóricas e artísticas da comunidade. O ambiente educativo precisa propiciar às crianças o convívio com os artesãos locais, trazer a literatura e as histórias orais que pertencem às suas raízes, os cantos de trabalho, acalantos, encontros com os desenhistas da comunidade.

A arte é universal e não deve ter limites territoriais ou de fronteiras, entretanto, é necessário questionar o porquê muitas unidades escolares proporcionam grande acesso das crianças às tradições de outros países e pouquíssimo acesso às manifestações populares de seu entorno, como, por exemplo, o contato e vivência com a catira do Estado de São Paulo ou as pinturas dos povos indígenas.

Vigotsky (2000) alerta que a arte (dança, música, o teatro, o desenho) não pode estar condicionada somente aos momentos de festa e datas comemorativas. Ressaltamos que, principalmente, não pode ser imposta às crianças de forma maçante, com apresentações para as famílias, provenientes de ensaios mecânicos de coreografias adultas ou exposições focadas no olhar adulto e sem sentido para as crianças.

A proposta com arte deve fazer sentido para as crianças e, como vimos, isso se dá quando vai ao encontro de seu interesse, necessidade e de sua participação consciente. Ressaltamos, ainda, que as crianças na infância não se preocupam em apresentar algo para o outro, esta visão é adulta, pois para a criança da Educação Infantil o que importa é vivenciar o processo e não apresentar um resultado para uma plateia.

Outra forma de proporcionar a educação estética na Educação Infantil aborda o acesso das crianças ao legado artístico da humanidade. Não se trata de dar aulas de arte no formato dos ateliês adultos, aplicando técnicas de forma mecânica que não correspondem ao interesse das crianças. Mas, sim, propiciar relações da arte com o conhecimento no cotidiano, porque a arte é a representação do mundo e a criança está se apropriando dele.

Para além de enfeitar as paredes das unidades escolares, a arte deve ser um elemento vivo no cotidiano das crianças. Comparações sobre as suas brincadeiras preferidas e as brincadeiras preferidas pintadas por Candido Portinari²⁴ (1903-1962), por exemplo, ou observar os esboços e estudos de Pablo Picasso (1881-1973)²⁵ até chegar ao touro ideal e seu próprio processo de desenho (evolução de traços ao longo do ano).

Destacamos, ainda, a possibilidade da criança brincar com a composição de elementos e frutas, como nos quadros de Giuseppe Arcimboldo²⁶ (1526-1593), para além da nutrição. A promoção pela escola de uma vivência de balé, trazendo bailarinos para dançar com as crianças ou recebê-las no início da manhã ao som de um violino, além de manter o ambiente educativo esteticamente organizado. Passeios em seu entorno, conhecendo a comunidade e a estética ali representada, além de visitar exposições, ateliês, teatros e envolver-se em manifestações populares da comunidade.

Enfim, a arte precisa habitar os mesmos espaços que as crianças, irem a uma exposição e tentarem descobrir como o artista fez o quadro, por onde começou, que técnicas ele utilizou? “A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação directa com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez

²⁴ Meninos Brincando, 1955. O artista pintou uma série de quadros que retratam brincadeiras de sua infância.

²⁵ Referência à obra: ‘El Toro’ de 1945, estudos em litografia.

²⁶ O artista pintava retratos feitos de frutas, vegetais, flores, peixes e livros. Referência à obra: Verão 1563.

que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios” (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Vygotsky (2009) ressalta que para apreciar uma obra de arte é fundamental compreender minimamente as técnicas utilizadas pelo artista. Nesse sentido, as técnicas devem ser ensinadas às crianças (a exemplo do pontilhismo). Para além da apreciação, é dever da educação apresentar as ferramentas materiais e culturais para o desenvolvimento das crianças. Quando uma criança está pintando com o lápis em pé e o professor sugere que ela incline o lápis, certamente ela terá um resultado mais satisfatório, e o mesmo se dá quando ele ensina a preparar a argila para utilização, ou a usar a aquarela; o conhecimento sobre como utilizar o recurso é importante para ampliar o interesse da criança e esses conhecimentos precisam ser aprendidos com o outro.

Vygotsky (2009) conclui:

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua actividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 18).

Nesse sentido, não seria possível realizar um trabalho sobre o desenho sem abordar a importância da educação estética como um todo no desenvolvimento da psique infantil, bem como sem explicitar que a atividade de criação abrange as soluções para os problemas cotidianos, através da experiência, da ciência, filosofia, técnica e arte e seu conhecimento consciente.

A arte, em suas múltiplas possibilidades de experiência e vivência estética, tais como a dança, o teatro, a fotografia, a música, entre outras, compõem a educação estética e, no conjunto de criações artísticas que pertencem ao patrimônio da humanidade, ampliam e desenvolvem o olhar estético e criativo, que também influem no desenvolvimento do desenho, uma vez que é uma função psíquica superior que auxilia no domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural.

Diante do exposto, sintetizamos que as escolas de Educação Infantil podem desenvolver a educação estética pelas seguintes vias: 1) contemplar a educação estética, objetivando as múltiplas possibilidades de exploração de materiais, contato,

conhecimento, vivências, apreciação e criação artísticas pelas crianças em seu Projeto Político Pedagógico; 2) formações continuadas em serviço para os profissionais da escola, possibilitando o desenvolvimento estético, o contato com técnicas e manifestações artísticas, a vivência estética, o estudo reflexivo da temática e o conhecimento e contato com diferentes artistas, museus, ateliês; 3) formações continuadas docentes que abordem o estudo do desenvolvimento psíquico da criança, suas especificidades e suas relações com a arte e destaque o desenho como manifestação mais comum da faixa etária; 4) conhecer a comunidade e seu entorno para compreender quem são as crianças que atende e quais as oportunidades estéticas que tem a sua disposição, promovendo o acesso das crianças a esse legado e oferecendo outras formas não tão acessíveis; 5) envolver o coletivo de adultos e crianças nas manifestações artísticas da comunidade e promover o contato das crianças com os artesãos e artistas da comunidade; 6) planejar saídas de campo com as crianças para conhecer praças, campos, jardins, arquiteturas, patrimônios históricos, áreas naturais e afins, propiciando a apreciação ou o estabelecimento de críticas (descuido, sujeira, etc.) aos espaços no entorno da escola de Educação Infantil.

Ressaltamos a importância desse envolvimento da escola de Educação Infantil com a família e a comunidade na educação estética das crianças. Essa educação estética necessita da criação de um clima de respeito, cooperação, entendimento e corresponsabilidade para a formação humana da criança, o que perpassa o desenvolvimento do sentimento de coletividade entre os atores. Assim sendo, é fundamental entender a responsabilidade da escola de Educação Infantil no desenvolvimento da consciência coletiva: a coletividade. De acordo com Petrovsky (1984), o conceito de coletividade, utilizado na psicologia russa, tem como fundamento a teoria marxista-leninista. Definida como um conjunto de pessoas unidas pela mesma atividade, com os mesmos objetivos, e uma atividade significativa para todos e todas, para tanto, ela é sustentada pelos mesmos princípios sociais e ideais comuns.

A coletividade é a superação da contradição do “eu” e do “eles” por meio da união de interesses sociais e individuais. No desenvolvimento desta atividade, formam-se vínculos interpessoais que são mediados por esses princípios e valores sociais e, neste movimento, é composto o espírito coletivo.

Define Petrovsky (1984),

Lo determinante en la colectividad son la interacción y las interrelaciones de las personas, mediatizadas por los fines tareas y valores de la actividad común, vale decir, por su verdadero contenido. Desde este punto de vista la colectividad es un grupo donde las relaciones interpersonales están mediatizadas por el contenido socialmente valioso y personalmente significativo de la actividad conjunta. (PETROVSKY, 1984, p. 37).

Como dito anteriormente, a mediação é um processo auxiliar na comunicação e desenvolvimento cultural humano, acontece por meio de ferramentas materiais e pelos signos, que são instrumentos mentais. A mediação pode ser externa ao indivíduo, processo intrapsíquico e, posteriormente, pela apropriação, transforma-se em interna ao indivíduo, processo intrapsíquico.

Neste processo, o indivíduo assimila os signos, conhecimentos e condutas sociais, atribuindo um sentido particular e, por meio dele, modifica sua conduta, ou seja, forma sua personalidade (VIGOTSKY, 1995). As relações interpessoais coletivas, ao serem mediatizadas por signos, princípios e valores sociais comuns (LEONTIEV, 1978) tornam-se semelhantes o motivo, o sentido e o significado da realização da atividade comum, o que modifica e aproxima as condutas das pessoas do grupo.

Na Educação Infantil, abordamos o princípio da coletividade em dois aspectos. O primeiro abarca o coletivo de profissionais, quanto à sua identidade profissional. Conforme apontamos, na primeira diretriz dessa análise, o coletivo de profissionais deve refletir teórica e politicamente sobre os princípios educacionais, concepções de criança, educação e ensino, arte, sociedade, que guiarão a atividade coletiva docente, criando uma identidade comum para a unidade educativa a qual pertencem e mediatizando as relações interpessoais entre as pessoas do grupo. O segundo princípio, mais complexo, envolve todos e todas as pessoas da comunidade educativa, profissionais, famílias e crianças, pois somente em conjunto é possível educar as crianças para a coletividade.

As crianças da Educação Infantil ainda estão se apropriando do mundo cultural e, também, de sua personalidade. Há uma grande dificuldade em abandonar um desejo pessoal em nome de uma ideia coletiva e social. É na relação com o outro que este conflito se evidencia e a criança se depara com a necessidade de optar por um, ou, pelo outro.

Diante disso, a atividade dominante, responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em determinado momento do desenvolvimento psíquico, tem papel fundamental, pois, para realizá-la, a criança precisa se relacionar com o outro e a relação implica em trocas, recusas, aceites ou negociações. Por exemplo, para um grupo de crianças organizar um jogo de papéis, é necessário que os papéis sociais que serão representados sejam negociados, caso contrário não acontecerá o jogo (se todos quiserem ser a professora e nenhuma criança for aluno, não é possível o jogo acontecer).

Portanto, quando uma proposta vai ao encontro de sua necessidade (social) ou de seu interesse (psíquico), a criança é capaz de superar o conflito entre a satisfação pessoal e a do grupo. Entretanto, isto não basta para que um grupo se torne um coletivo, um conjunto de várias crianças com interesses diferentes pode se tornar um grupo difuso, uma situação que valoriza a competição acirrada e o individualismo.

Por outro lado, crianças que são obrigadas a cumprir propostas mecânicas, padronizadas, de forma a se encaixarem em modelos pré-estabelecidos, sem sentido e significado, podem se tornar um grupo passivo e desinteressado, por isso é fundamental que o/a docente encontre um objetivo comum entre as crianças.

Observar os assuntos e curiosidades comuns que as crianças trazem em suas conversas ou oferecer diferentes materiais, livros científicos, literários, musicais, espetáculos teatrais ou de dança para fomentar interesses, propiciar excursões pelo parque externo e pelo entorno da unidade educativa, favorecendo a observação e contato com o cotidiano da comunidade são algumas propostas que permitem ao/a docente identificar ou criar interesses comuns por conhecimento nas crianças e nos adultos ao seu redor.

A partir da identificação da temática de interesse comum, é possível elaborar com o grupo questões de investigação e propostas de uma atividade conjunta para saber mais (acesso ao conhecimento). Esta relação guiada por um objetivo comum entre professores/as, famílias e crianças empenhados em prol da realização de uma atividade conjunta possibilita às crianças ocupar o lugar social de parceria. O que propicia a criação de vínculos interpessoais e a troca de conhecimentos entre adultos e crianças, unidos por um interesse cognoscitivo comum.

Bozhóvich (1985), ao estudar a formação da personalidade infantil, identificou como fundamental a situação social de desenvolvimento da criança. A forma como a criança se apropria do conhecimento em situações sociais que implicam em seu

desenvolvimento, quais as expectativas, responsabilidades e atividades que as pessoas de seu convívio social destinam a ela, designa a situação social de desenvolvimento da criança. Em acordo com a posição social interna da criança, de acordo com seus conhecimentos já apropriados, surgem novas necessidades, considerando seu desenvolvimento psíquico e o sentido que ela dá ao vivido em suas relações sociais.

Bozhóvich (1985) alerta que a união entre as crianças é permeada por conflitos entre interesses e expectativas próprias e dos outros, em que o coletivo exige comportamentos adequados à moralidade social, cumprimento de regras e modificações de conduta. Esta relação não é igual, cada pessoa conquista e assume um papel na realização da atividade, um lugar social que depende da realização do outro, ou seja, a criança necessita reorganizar sua conduta frente às exigências do coletivo.

Outro ponto importante a destacar é a participação das famílias no cotidiano da Educação Infantil. O acompanhamento e participação da família nas propostas pedagógicas em relação ao desenvolvimento de seu filho precisa ser um objetivo comum entre a unidade escolar e famílias e este elo deve ser construído cotidianamente na abertura proporcionada pela Escola.

Muitas escolas de Educação Infantil reduzem a participação das famílias a momentos de festas com apresentações comemorativas de danças, jograis, poesias e teatrinhos de crianças para os pais responsáveis, desconsiderando o interesse das crianças (qual o sentido dessa apresentação para elas) e o seu processo de desenvolvimento estético, apenas valorizando um produto final: agradar as famílias. Ressaltamos que arte está presente no cotidiano da sociedade sob muitas formas e cabe à Educação Infantil propiciar às crianças a educação estética e não as tornar entretenimento para agradar aos adultos. De acordo com Vigotski (2000),

Aquí está la clave para la tarea más importante de la educación estética: insertar las reacciones estéticas en la propia vida. El arte transforma la realidad no sólo en construcciones de la fantasía, sino también en la elaboración real de las cosas, los objetos, las situaciones. La vivienda y la vestimenta, la conversación y la lectura, la fiesta escolar y el modo de caminar, todo esto puede servir por igual como el material más promisorio para la elaboración estética. (VIGOTSKI, 2000, p. 545).

Portanto, para envolver a comunidade e possibilitar a participação das famílias, as escolas de Educação Infantil devem partilhar atividades conjuntas, apresentar as temáticas, dificuldades e necessidades das crianças e criar motivos para que os adultos colaborarem na busca por respostas. À medida que as crianças mobilizam ajuda dos adultos em busca de informações, a atividade extrapola as paredes da escola e torna-se um objetivo conjunto da comunidade. As crianças e adultos podem assumir responsabilidades de acordo com suas especificidades na execução da atividade, criando ações comuns, interpessoais mediadas pelos conhecimentos científicos em conjunto, um exercício de coletividade. “Sin embargo, por sí solo, sin la ayuda de los adultos, el niño no puede asimilar las formas complejas de la actividad cognoscitiva, ni satisfacer de esta manera la necesidad que tiene de una información más completa y nueva” (BOZHÓVICH, 1985, p.164).

Em suma: as crianças, por meio de situações planejadas intencionalmente pelo Projeto Político Pedagógico, construído pelo coletivo de profissionais da escola de Educação Infantil, tem a possibilidade de desenvolver sua sensibilidade estética através de uma educação estética. A Educação estética envolve a coletividade na promoção do acesso aos bens culturais da humanidade (artístico, científico, arquitetônico, popular, filosófico), de modo que a criança, por meio do conhecimento, fruição, vivência e criação estética, se aproprie deste conteúdo e desenvolva a consciência social.

Uma vez internalizados esses conhecimentos, sentimentos e vivências, frutos da consciência social, por meio da interpretação de significados e do sentido pessoal, acontece o desenvolvimento da personalidade da criança, bem como o desenvolvimento da consciência individual (de acordo com a especificidade da infância)

5.2 Possibilidades do/a professor/a de Educação Infantil criar contextos com sentido e significado em suas práticas pedagógicas, de forma intencional, para o processo de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança

Nos dias atuais, ainda podemos encontrar experiências com o desenho e a arte propostas às crianças com resquícios de duas perspectivas: a tradicional e a Escola Nova. A primeira segue as bases da educação tradicional e suas propostas são direcionadas pelos padrões adultos e modelos estereotipados com baixíssima

possibilidade de exploração material pelas crianças e não propiciam o desenvolvimento do processo de criação, mas a reprodução e adequação do desenho da criança ao padrão adulto estabelecido.

A outra perspectiva tem suas propostas influenciadas pela educação escolanovista e enfatizam a livre expressão da criança. Esta oferece às crianças experiências e recursos materiais para se relacionarem sem a menor influência docente e sem a mediação destas experiências pelo legado cultural (artístico, filosófico, científico). Segundo essa perspectiva, a criança naturalmente nasce com o senso estético e os conhecimentos históricos e sociais podem atrapalhar a materialização desse senso estético pela criança.

Em sua análise sobre a educação estética, Vigotski (2000) faz críticas a essas duas abordagens, indicando que ambas são prejudiciais ao desenvolvimento psíquico e estético da criança. Os padrões adultos que não respeitam as impressões das crianças e guiam as atitudes docentes na correção dos traços, na definição das cores e formas dos desenhos das crianças, enfatizando o erro e ditando uma única maneira correta de ver e representar o mundo, não propiciam a vivência estética, o processo de criação e o desenvolvimento da consciência sobre o que a criança produz.

A título de ilustração recordamos um texto denominado “o menino e a flor vermelha com caule verde”, o texto ficou famoso nos cursos de formação docente por abordar a visão da criança e sua frustração quanto à condução da professora ao propor o desenho de uma flor²⁷. O texto retrata como a influência autoritária docente cerceia as impressões da criança e estabelece um modelo único aceito. Demonstra, também, uma concepção de educação que forma pessoas passivas e obedientes ao poder estabelecido, corroborando a ideologia dominante e as formas de controle e submissão do indivíduo. Segundo Vigotski (2000):

Al modificar y corregir las líneas infantiles, quizás introduzamos un orden riguroso en el dibujo, pero llevaremos confusión a la psiquis infantil y la perturbaremos. Es por eso que constituye una exigencia fundamental de la psicología dar plena libertad a la creación infantil, renunciar a la tendencia a equipararla con la conciencia del adulto y admitir su originalidad y particularidades. (VIGOTSKI, 2000. p. 538).

²⁷ Conto: “O Menino e a Flor Vermelha de caule verde” de Helen Barckley, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3255227/mod_resource/content/1/Conto%20-%20Flor%20vermelha%20de%20caule%20verde.pdf

Convém ressaltar que o conceito de liberdade, para Vigotski (2000), não consiste em isentar ou poupar o ser humano de se relacionar com as leis sociais e históricas. Ao contrário, a liberdade está no domínio destas leis, conquistada por meio da Atividade Mediadora, do acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico da humanidade e da consciência da realidade vivida. Este domínio e consciência são proporcionados pelo processo de desenvolvimento cultural.

Desta forma, o ser humano conquista o autodomínio de seu comportamento e pode realizar escolhas conscientes, livres. Situação muito diferente de um ensino voltado para a padronização das respostas das crianças, para o condicionamento de seu olhar por meio de modelos estereotipados pelos adultos e para a contenção de sua iniciativa e curiosidade, transformando-as em obediência sem questionamento. Por outro lado, a experiência da criança que se limita apenas à exploração espontânea, casual, privada do acesso aos meios auxiliares culturais e à interferência intencional do/a professor/a, também não propicia a liberdade. Pelo contrário, ocasiona condições precárias para o processo de desenvolvimento psíquico e favorece a vulnerabilidade da criança às ideias de senso comum, às ideias não científicas e preconceituosas. Uma vez que a aquisição do conhecimento não ultrapassa o seu entorno familiar ou escolar, há possibilidades da criança se tornar um ser humano individualista, que não olha para o outro, não dialoga e reflete sobre outras perspectivas.

Vigotski (2000) alerta para o perigo do/a professor superestimar as imagens infantis resultantes da experiência sem intencionalidade docente, de modo a julgar sua interferência desnecessária e prejudicial à criação infantil. Paes e Ozorio (2021, p. 9) corroboram esse alerta de Vigotski (2000): “Quando o aluno expressa-se livremente, mas sem referências estéticas artísticas, não atinge o humano-genérico, não se objetiva livremente, apenas reproduz inconscientemente expressões cotidianas e repetitivas”.

Sabemos que os conhecimentos e experiências das crianças são primários frente ao desenvolvimento adulto e, portanto, a sua exploração sem a observação e colaboração intencional da/o docente é elementar, apenas perto da potência que o desenvolvimento infantil pode atingir por meio de propostas educativas planejadas e refletidas criticamente à luz da teoria, com conhecimento estético e das necessidades de aprendizagem da criança.

A respeito da supervalorização da livre expressão da criança sem interferência docente, Vigotski (2000) enfatiza:

El indudable error de este criterio reside en la desmesurada exageración y el culto a las imágenes de la creación infantil y la incomprensión de que la fuerza espontánea de la creatividad, aunque también es capaz de crear imágenes de enorme intensidad, sin embargo, está condenada para siempre a permanecer en el estrecho círculo de las formas más elementales, primitivas y, en esencia, pobres. (VIGOTSKI, 2000, p. 540).

Portanto, torna-se fundamental ao docente conhecer as crianças, compreender suas necessidades e motivos, bem como as especificidades da faixa etária, num processo de colaboração criativa. Neste processo, o ensino das técnicas, das manifestações artísticas e da educação estética irá ao encontro do sentido e significado para a criança, assim teremos o desenvolvimento da estética como forma de ser e estar no mundo humano em que vive.

A relação sensorial da criança com um material, com objeto ou com um fenômeno, a sua investigação quanto às possibilidades plásticas da matéria, suas características, formas, seus limites e fragilidades é essencial para o conhecimento tanto da matéria quanto do conhecimento de sua própria capacidade de ação sobre ele (os limites de seu corpo e da matéria) e, portanto, deve ser objeto de reflexão, planejamento e acompanhamento docente.

A forma como o/a professor/a planeja esse contato, provoca as investigações, disponibiliza instrumentos e recursos necessários para enriquecer essa relação da criança com a matéria ou fenômeno natural pode, também, torná-la intencional para a criança, deixando de ser simples exploração para ser uma investigação. De acordo com Vigotski (2000) “la particularidad de la edad infantil reside precisamente en que la fuerza directa de una vivencia real concreta es para el niño mucho más significativa que la fuerza de una emoción imaginaria.” (VIGOTSKI, 2000, p. 519).

Segundo Vigotski (2000), é fundamental que o/a professor/a observe e dialogue com as crianças de forma a identificar formas de contextualizar e suscitar o aparecimento do desenho nas propostas educativas de modo que sua realização tenha sentido e significado, “es decir, comprobar y examinar las vivencias que llevan a la aparición del dibujo, más que evaluar objetivamente los trazos y líneas.” (VIGOTSKI, 2000, p. 358). Ter sentido e significado para a criança é a grande

diferença entre o ensino de técnicas, proposto neste trabalho, e o ensino de técnicas proposto na abordagem tradicional.

Cabe ao/a professor/a observar as necessidades (sociais) e interesses das crianças para planejar propostas intencionais de criação gráfica, possibilidades de se relacionar com os materiais, materialidades, formas, instrumentos, espaços, objetos e elementos da natureza de forma investigativa e, assim, criar novas necessidades e interesses nas crianças. Ao acompanhar esta relação, o professor problematiza, apresenta ferramentas, conhecimentos e referências artísticas que vão ao encontro dos motivos que mobilizam a criança.

O planejamento da intervenção docente também propicia a transformação de uma curiosidade casual em uma atividade de investigação científica e artística. Propicia, ainda, que as crianças se envolvam observando, apreciando, formulando hipóteses sobre como o autor realizou a obra, ou como ela pode desenhar algo, trocando informações e conhecimentos com seus coetâneos, pesquisando, ou seja, realizando um processo de criação. O fundamental é propiciar às crianças vivências com a arte que favoreçam o desenvolvimento de percepções sensíveis.

De acordo com Vigotski (2000), o ensino dos métodos e procedimentos artísticos desenvolvidos ao longo do tempo, das técnicas de desenho, dos instrumentos e elementos que podem enriquecer a criação de um desenho, pintura, não são apenas conteúdos curriculares a serem cumpridos de forma descontextualizada. Para o autor, o ensino das técnicas precisa ter sentido para as crianças e ir ao encontro da apropriação e da criação:

De aquí que la enseñanza profesional de la técnica de cada arte, como problema de la instrucción general y la educación, debe ser implantada dentro de ciertos marcos, reducida al mínimo y a lo fundamental, debe concordar con otras dos líneas de la educación estética: primero, con la creatividad propia del niño; segundo, con la cultura de sus percepciones artísticas. Únicamente es útil la enseñanza de la técnica que va más allá de esa técnica y enseña aptitudes creativas: a crear o a aprehender. (VIGOTSKI, 2000, p. 543).

A intervenção da professora ou professor não precisa ser exatamente no momento em que ocorre a situação. O/a docente observa a necessidade de sua intervenção, anota e, posteriormente, reflete sobre o ocorrido, levanta questionamentos e reorienta a proposta à Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, o que possibilita uma intervenção adequada às suas necessidades. “Se

consideramos que a criação consiste, no seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer qualquer coisa de novo, facilmente chegaremos à conclusão de que todos podemos criar (...)” (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

Uma investigação que tenha sentido para as crianças pode desdobrar-se em múltiplas experiências estéticas a partir da fruição de obras de arte ou de uma situação ou ambiente instigante, que podem conotar composições com elementos naturais, fotografia, modelagem, desenho de observação, desenho de memória, pintura, dança, etc.

De acordo com Vigotski (2009):

A função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que se manifesta. Facilmente se compreenderá também que depende da capacidade imaginativa, exercida na atividade que consiste em dar forma material aos frutos da imaginação; e depende do mesmo modo dos conhecimentos técnicos, das tradições quer dizer, dos modelos de criação que influenciam o ser humano. Todos estes factores se revelam da maior importância, mas são tão simplesmente e evidentes que não teremos de os referir em pormenor. Muito menos conhecida, assumindo por isso muito maior relevo, é a acção de um outro fator: o meio ambiente que nos rodeia (VIGOTSKI, 2009, p. 34).

Nesse sentido, enfatizamos a importância da observação docente sob sua prática para levantar questionamentos sobre seu trabalho, sobre seu relacionamento e os impactos nas crianças, como também novas possibilidades de experiências, necessidades de redirecionamentos e problematizações, tanto das questões científicas e estéticas, quanto das noções éticas que as crianças estão formando sobre suas atitudes com os outros. Da mesma forma, deve propiciar ao grupo de crianças repensar o conceito de desenho e ampliar as possibilidades de desenhar (também advindas do meio) a partir de uma nova referência estética, patrimônio da humanidade.

Importante ressaltarmos que, se o planejamento e a intencionalidade docente são fundamentais na promoção de educação estética para as crianças, é essencial, também, que o/a docente tenha recursos à sua disposição, tais como: livros para sua formação e para a investigação das crianças (livros científicos, literatura infantil, e outros), computadores, aparelhos de som, materiais de suporte e riscadores para desenho (papéis, tintas variadas, argila, etc.), assim como referências e técnicas artísticas.

Reiteramos que uma forma de superar os resquícios da abordagem tradicional, como também superar os resquícios da abordagem escolanovista é o estudo e compreensão da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento do desenho, o/a docente precisa se apropriar dos seus aspectos fundantes: desenvolvimento cultural, atividade, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desenvolvimento psíquico infantil, educação estética, Atividade Mediadora e Zona de Desenvolvimento Próximo.

Nesse sentido, é importante que o/a docente tenha compreensão do que suscita o interesse da criança e dirija sua ação docente ao desenvolvimento dessas necessidades da criança, promovendo propostas educativas que a mobilize mediante objetivo próprio e/ou coletivo, com sentido e significado para ela, de maneira a aprender, por intermédio da colaboração. Silva (2020, p. 55) vai nessa direção ao discutir que o/a professor/a precisa, então: desenvolver atividades, envolvendo as necessidades presentes na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, de forma a identificá-las e potencializá-las por meio de mediadores e mediações sistematizadas.

Existem diferentes formas de intervenção intencional docente, citamos algumas delas: na organização de espaços e materiais, na apresentação de vídeos e livros informativos, na observação de obras de arte, no diálogo, observação ou ensino de técnicas que ajudem a criança a melhorar seu objetivo, na problematização das hipóteses das crianças sobre seus desenhos, no oferecimento de novos materiais, na consulta de profissionais da área pelas crianças e nas possibilidades da criança observar e registrar suas impressões. Quanto mais conhecimentos (científicos, históricos, imagéticos) tiver um grupo de crianças de 4 e 5 anos que tem, por exemplo, interesse em dinossauros, mais informações o seu desenho poderá conter sobre esse animal pré-histórico.

Reiteramos o planejamento/intencionalidade (perspectiva histórico-dialética) dirigido à Zona de Desenvolvimento Próximo da criança como a possibilidade vigotskiana de superar os resquícios das abordagens tradicional e escolanovista na educação estética e no desenvolvimento do desenho na Educação Infantil. Assim como ressaltamos o envolvimento/parceria, a observação/acompanhamento e a comunicação/problematização como fundamentais para que o/a professor possa identificar o foco de interesse ou necessidade (social) das crianças ao desenhar e, desta forma, intencionalmente intervir, ou não, como

forma de potencializar a fruição e vivência estética, apropriação do legado artístico ou a criação infantil, ou seja, potencializar o desenvolvimento do processo de desenho da criança.

5.3 A relação da função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores e as possibilidades de o desenho assumir, também, outros papéis no desenvolvimento infantil

Optamos por desenvolver essa diretriz em dois momentos: no primeiro, nos dedicamos às relações do desenho com as outras funções psíquicas superiores e no segundo momento considerando que o desenho é uma função psíquica superior, discutiremos as outras funções que o desenho pode assumir no desenvolvimento infantil.

5.3.1 A relação entre a função psíquica superior do desenho com as outras funções psíquicas superiores

De acordo com Vigotsky (1995), todas as funções psíquicas superiores têm, como característica diferencial dos outros processos psíquicos, um traço psicológico geral, que é o domínio das próprias reações com a ajuda de diversos meios artificiais (signos, tais como: os conceitos, as formas de linguagem), criados pelo ser humano para auxiliá-lo nesse processo de apropriação consciente do mundo.

O processo de desenvolvimento da consciência envolve o uso das funções psíquicas superiores. Estas se desenvolvem na relação com o outro (o adulto ou criança), externa ao sujeito, durante a realização de uma atividade e possibilita o desenvolvimento cultural. Posteriormente, pelo processo de interiorização e apropriação os conhecimentos culturais se tornam parte do sujeito.

De acordo com Bozhóvich (1981), as funções psíquicas naturais neste processo de interiorização se tornam mediadoras por meio do pensamento (se intelectualizam). À medida que se intelectualizam e se tornam funções psíquicas superiores, elas se tornam conscientes e volitivas, ou seja, por meio do pensamento consciente o sujeito, volitivamente, as utiliza conforme a sua necessidade.

O que caracteriza o domínio da conduta é a possibilidade de escolha, o livre arbítrio, a capacidade de tomada de decisão. Mediante um dilema, um desafio, a

criança precisa decidir. Neste processo, a criança cria motivos próprios (meios artificiais) que lhe estimulam a criar estratégias e chegar a uma decisão, ou seja, escolher uma opção. Essa atividade mediada por meios artificiais superiores criados pelo próprio sujeito é a estrutura da consciência humana.

A voluntariedade configura-se pelo ato consciente, a intencionalidade da ação. O ato volitivo vai além das condições não favoráveis que, aliado à consciência e à intencionalidade, ao sentido pessoal e ao significado social mantêm o indivíduo na atividade.

De acordo com Toassa (2006), durante a atividade humana, na relação com o outro, as funções psíquicas superiores realizam o movimento de representação da realidade vivida por meio de palavras. Desta forma, os significados são internalizados e apropriados pelo sujeito e unem-se a outras vivências e conhecimentos, originando uma nova interpretação (pessoal) daquela realidade. A conduta consciente do sujeito tem origem no movimento de mediação das funções psíquicas superiores. Nas palavras da autora:

Inúmeras impressões sensoriais bombardeiam o cérebro. Tais impressões são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade consciente consiste em atribuir sentido às impressões sensoriais, em produzir novas combinações dessas impressões, além de controlar as ações. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas no, mas também pelo cérebro. Este processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem: é com a apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos que as pessoas são capazes de ir além das sensações, generalizando a experiência nas palavras. (TOASSA, 2006, p. 78).

É importante ressaltar que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem alheias umas das outras, mas em conexão, ora se entrelaçam, ora se distanciam de forma dialética, uma está contida no desenvolvimento da outra. Desde o nascimento da criança, as funções psíquicas superiores estão em desenvolvimento (de modo intersíquico), entretanto, de acordo com as circunstâncias e necessidades sociais da vida do sujeito, uma estará mais sensível a se desenvolver que outras.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, no desenvolvimento humano, há períodos que são mais favoráveis ao desenvolvimento de determinada função psíquica superior. Este seria o momento em que a criança (considerando sua especificidade) precisa de determinada função para agir e se relacionar no mundo

circundante, são requeridos, então, mediadores para determinados conhecimentos sociais. Assim, os recém-nascidos necessitam da mediação e o desenvolvimento da função psíquica do sentimento. Para os bebês maiores, até aproximadamente os três anos, a função que se destaca é a percepção e, posteriormente (aproximadamente dos quatro aos seis anos de idade), são a memória, o pensamento e imaginação (MUKHINA, 1996; VIGOTSKY, 1995).

Essas funções psíquicas (sentimento, percepção, memória, imaginação e pensamento), dentre outras, têm papel fundamental no processo de desenvolvimento do desenho e da arte como um todo. Em conjunto, as funções psíquicas fornecem capacidades e conhecimentos essenciais para possibilitar o desenvolvimento do processo de desenho que requer: sentir, perceber, recordar, planejar, projetar e combinar esses elementos graficamente para expressar/comunicar algo.

De acordo com Vigotski (2009), na idade denominada por ele de pré-escolar (4 aos seis anos), o desenho se torna o modo de expressão mais utilizado pela criança para expressar, comunicar, projetar e interpretar o mundo em que vive. Podemos dizer que, para o/a professor, a intencionalidade do desenvolvimento do desenho tem início muito antes desse período e envolve as múltiplas experiências no desenvolvimento das funções psíquicas da percepção, memória, atenção, imaginação. Observamos que a qualidade dessas experiências e explorações é fundamental para esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de forma integrada e cabe ao docente planejar intencionalmente a relação da criança com o meio, de forma a potencializar este processo.

Abaixo explicamos cada função que tem seu período sensível de desenvolvimento durante a Educação Infantil (zero a cinco anos e onze meses) e está relacionada ao desenvolvimento do desenho (já abordado no referencial): percepção, linguagem oral, memória voluntária, atenção voluntária, pensamento e imaginação. Concluímos a análise dessa diretriz abordando outras formas que o desenho pode assumir no desenvolvimento da criança.

5.3.1.1 Percepção

O ser humano nasce com um aparato biológico perceptivo, ou seja, apto a perceber e sentir os estímulos do mundo (visual, sonoro, olfativo, etc.), uma percepção imediata das coisas. Na relação com o outro, ao ser inserido no meio social, ele vai se apropriando do mundo cultural e social, de signos e significados e aperfeiçoando

sua percepção sobre o mundo, uma forma de correção e significação social e cultural da imagem percebida.

Nesse sentido, ao longo de seu desenvolvimento por meio de sua relação mediatizada com outros indivíduos e a cultura, a percepção imediata evolui para a percepção mediada, a princípio pela mediação do outro e, posteriormente, por si mesmo, intencionalmente, na medida em que internaliza os signos e significados advindos da sociedade (cultura) e os domina para o desenvolvimento da consciência. Outro ponto fundamental nesta transformação e aperfeiçoamento da percepção é a formação de novas conexões interfuncionais com outras funções psíquicas superiores que também estão em desenvolvimento, tais como: a memória voluntária, a atenção voluntária, etc. (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Vygotski (2001), a percepção da criança sobre as coisas é global e, posteriormente, ela se prende aos detalhes. Segundo ele, o processo de “percepção é integral e não atomístico”:

Como es sabido, este punto de vista consiste en que la percepción del conjunto preceda a la de partes aisladas y que el conjunto coherente de objetos, cosas o procesos cualquiera que tienen lugar ante nuestros ojos o nuestros oídos constituyen la percepción la suma de sensaciones aisladas, dispares, dispersas, y de su sustrato fisiológico y no es simplemente un grupo de excitaciones asociadas aisladas (VYGOTSKI, 2001, p. 352).

A relação social exige a troca com o outro e com o meio social, o que pressupõe a compreensão da realidade, o entendimento das características, propriedades e significados de um objeto ou ambiente para a sua utilização. A partir do nascimento, a criança inicia um processo de educação sensorial. Por meio de sua observação e da mediação do outro (adulto, criança mais velha, objeto, o meio social em que vive), a criança tem acesso ao mundo social e natural, a seus objetos, elementos, funções, significados.

Desta forma, o bebê explora objetos sociais e elementos naturais pela manipulação ao levá-los à boca e sentir diferentes temperaturas, texturas, formas, pesos, bem como ouve dos adultos os nomes de cada objeto, distingue as variações de sons e estabelece relações quanto ao seu próprio corpo no espaço e localização (MUKHINA, 1996). No decorrer deste processo, a criança, por meio das experiências que o meio social lhe oferece cotidianamente, compara, estabelece relações entre

atributos, propriedades, formas, cores, distâncias. Na maioria das vezes, isto ocorre de maneira espontânea durante as relações que a criança estabelece em seu entorno, como, por exemplo, quando a mãe troca a roupa da criança e verbaliza o nome das cores que ela vestirá. A priori, a percepção das coisas do mundo é involuntária e somente a partir da mediação intencional, que é a função da educação, ela se desenvolve e transforma-se em voluntária (consciente).

No primeiro momento, a percepção do bebê é elementar, com pouca exploração dos objetos e, com a ampliação de repertório investigativo provocada pelo adulto, ele amplia seu campo visual, focaliza objetos de seu interesse, descobre atributos como o tamanho e a forma dos objetos e estabelece relações entre seu corpo e o espaço. Aos poucos, com as vivências mediadas pelo outro e pelo ambiente, ele vai se apropriando da imagem e dos significados dos objetos e fenômenos naturais com maior clareza de detalhes e propriedades (MUKHINA, 1996).

Vygotski (2001) chegou à conclusão que a capacidade perceptiva da criança difere da do adulto, porque o adulto já tem desenvolvidas as características citadas abaixo e na criança elas se desenvolvem no processo de mediação:

Una de las particulares características de la percepción del hombre adulto es que nuestras percepciones son estables, ortoscopias; la otra es que nuestras percepciones tienen sentido. Se ha demostrado experimentalmente que no podemos crear condiciones que separen funcionalmente nuestra percepción de la atribución de sentido del objeto percibido. (VYGOTSKI, 2001, p. 359).

A percepção ortoscópica é a capacidade que temos de visualizar os objetos corretamente quanto à sua forma, tamanho, cor, independentemente da situação em que estamos ou ângulo de visão, os seus traços principais permanecem. Essa capacidade compreende a constância da percepção do objeto nas relações de proximidade e afastamento. Assim, o sentido atribuído ao objeto percebido tem relação com os signos e significados social e culturalmente construídos pela humanidade.

Para explicar o conceito, Vigotsky (2001) utiliza, como exemplo, o seu bloco de anotações, dizendo que ao mirá-lo não identifica um quadrado de papel cartonado grosso que envolve várias folhas brancas finas de papel, mas, sim, lhe atribui sentido, está olhando para um bloco de anotações. (VIGOTSKY, 2001). Portanto, a percepção é necessária para criar uma imagem mental de um objeto de acordo com o seu

significado social, trata-se da articulação dos sentidos (visão, tato, paladar, audição e olfato) e dos signos e significados atribuídos socialmente. Envolve, também, a qualidade da relação estabelecida entre o indivíduo e o objeto durante a exploração e, principalmente, as mediações do outro (os adultos, o ambiente, outras crianças e os próprios objetos como mediadores) são responsáveis pelo conteúdo cultural desse objeto e pela questão emocional que o envolve.

Segundo Mukhina (1996), a percepção é fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças (quatro e cinco anos): “A idade pré-escolar em geral é muito mais sensível em relação às formas de ensino que influenciam o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens” (MUKHINA, 1996, p. 55). Essas três funções psíquicas, são essenciais para o desenvolvimento do desenho infantil e da consciência. A imaginação e pensamento em imagens serão abordadas posteriormente.

De acordo com Mukhina (1996), os pré-escolares mais novos (idade pré-escolar inferior, 2 a 4 anos), ao descreverem um objeto desconhecido, ainda necessitam manipulá-lo, pois, ao mirá-los à distância, não conseguem perceber sozinhos, de forma analítica ou isolada, seus detalhes, propriedades e características. Segundo a autora, na idade pré-escolar média (4 e 5 anos):

Na idade pré-escolar quando uma criança assimila os tipos produtivos de atividade, sua perceptividade se torna mais complexa. Assim, ao tentar reproduzir a forma complexa um objeto através do desenho ou da construção a criança que ainda não era capaz de perceber todos os detalhes dessa forma recorre a tentativa ou as provas. Seus desenhos e construções são modelos mais ou menos exatos dos objetos. A criança compara (geralmente com ajuda do adulto) esses modelos como os objetos, vê seus erros e aprende a corrigi-los. (MUKHINA, 1996, p. 254).

Desta forma, à medida que a criança se desenvolve, por meio de atividades mediadas e planejadas intencionalmente pelo docente, sua percepção torna-se mais complexa e liberta-se da dependência da manipulação, fator essencial que possibilita a conexão da percepção com o pensamento visual. (VYGOTSKI, 2001).

A qualidade do desenvolvimento da percepção está assim relacionada com as oportunidades de múltiplas experiências e desafios proporcionados intencionalmente pelo/a professor/a, pelo grau de complexidade por eles exigido e, principalmente, pelo seu envolvimento em fazê-los e, para isso, as atividades mediatizadas são fundamentais.

Oferecer às crianças o contato com diferentes materiais e materialidades, possibilitar o contato com ambientes externos e naturais são práticas que estão em destaque no momento presente. Muitas abordagens e cursos e oficinas pedagógicas têm apresentado aos/às professores/as a importância da criança sair da sala de aula e explorar as plantas, a terra e suas variações, observar os seres vivos dos jardins e estar em contato com a natureza.

Contudo, alertamos que esse contato da criança sem a colaboração docente não atingirá a potência perceptiva almejada. Por mais que a criança seja curiosa em investigar os pátios e quintais (o motivo é fundamental para lhe dar sentido), para que a percepção da criança se transforme de imediata e involuntária para uma percepção voluntária, a colaboração docente é fundamental. Isso implica em planejar propostas que instiguem essa curiosidade inicial da criança para que se transforme em investigações intencionais, com a possibilidade de a criança utilizar ferramentas e signos para essa investigação.

É comum as crianças se interessarem pelos insetos que habitam o espaço externo da unidade de Educação Infantil, ao propor que elas observem o trajeto das formigas (para onde vão?), oferecer uma lupa para que a criança observe, conversar sobre detalhes percebidos no inseto, oferecer um livro com informações sobre ele, propor discussões entre as crianças, possibilita que a criança aguçe seu olhar, aprofunde seu interesse e perceba detalhes não percebidos nos primeiros contatos. Quando sugerimos que as crianças desenhem o caminho observado percorrido pelas formigas no papel, possibilitamos a partilha de diferentes formas de registro gráfico e percepção da experiência vivida e sua forma singular de expressar o percebido.

Importante ressaltar que as crianças têm uma forma de perceber e sentir o mundo diferente da adulta. As crianças olham para os objetos e natureza com a curiosidade de quem deseja conhecer, com a surpresa de quem olha pela primeira vez, maravilhando-se! E traduz esses sentimentos e sensações percebidas por meio de suas vivências anteriores e do conhecimento que dispõe, que ainda são muito inferiores aos dos adultos.

Estas vivências e conhecimentos são diferentes para cada criança, pois têm relação com a suas formas de vida (hábitos familiares, espaços que frequenta, etc.) e com o lugar que ocupam na sociedade. Portanto os/as docentes precisam respeitar as origens e as diferentes formas de perceber o mundo, possibilitando que a criança amplie seu conhecimento e o domínio consciente de sua percepção, com o cuidado

para não fomentar visões estereotipadas de desenho e padrões que massificam a percepção do mundo, valorizando o consumo e a relação utilitária do ambiente. É necessário cultivar a percepção poética das crianças.

Mukhina (1996) e Venguer (1987) ressaltam a importância da problematização intencional do meio pelo adulto, questionando as propriedades e atributos, provocando que a criança, em busca de respostas, enxergue o não visto e elabore estratégias mentais para dirigir sua percepção e perceber o não percebido. “El perfeccionamiento de las acciones perceptuales en el niño preescolar tiene como fundamento una regularidad ya conocida: la transformación de las acciones de orientación externa en acciones de percepción” (VENGUER, 1987, p. 218).

As crianças utilizam as mãos nesse processo de visibilidade perceptiva de formas, atributos e propriedades. O recurso de sentir e contornar com os dedos o objeto auxilia nesse exame minucioso de identificação do objeto ou forma. Progressivamente, dependendo da qualidade e diversidade de experiências perceptivas proporcionadas pela educação, as crianças estabelecem padrões visuais e modelos mentais para comparação com outros objetos. E, por fim, esse contorno do objeto deixa de ser tátil e passa a ser apenas com os olhos.

Neste processo de desenvolvimento perceptivo, as atividades relacionadas ao desenho, à modelagem e a construção são essenciais para seu desenvolvimento, pois exigem o desenvolvimento de complexidade na percepção, seja ao tentar reproduzir um objeto observado que está na sua frente ou ao reproduzi-lo de memória.

Destacamos que é muito comum na Educação Infantil a oferta de folhas de papel A4 branco, giz de cera e lápis de cor para que as crianças desenhem e, geralmente, o desenho acontece dentro da sala com as crianças sentadas de forma mais contida. Alertamos para a necessidade cotidiana de oferecer às crianças diferentes suportes para seu desenho (plástico, papel, parede, tecido, elementos naturais, o próprio corpo), com variados formatos (retangulares, circulares, etc.), tamanhos, texturas e cores de modo que ela possa explorar, sentir, criar hipóteses, estabelecer relações espaciais. Também é importante que o professor apresente artistas plásticos que exploram diferentes suportes para o desenho (na areia, no prato de refeição, no computador) e dialoguem com as crianças sobre suas impressões sobre a obra. Enfim, intencionalmente possibilitar que as crianças possam explorar, conhecer e perceber múltiplas possibilidades de suporte de desenho e estabelecer gostos pessoais.

Da mesma forma, as propostas docentes devem possibilitar a exploração e o conhecimento de múltiplos riscadores. Para além do lápis, caneta hidrográfica e giz, a criança precisa usar outros recursos riscadores como o giz pastel, a aquarela, o carvão, bem como o próprio corpo e os elementos naturais. É fundamental que a criança possa investigar as diferentes possibilidades de uso dos materiais e da realização de marcas gráficas em diferentes planos espaciais, em pé, deitadas, em movimento, no chão, no teto, na parede, e perceber suas diferenças, suas potencialidades materiais e características.

Para além da exploração, que é essencial, existem formas adequadas para um melhor resultado do uso de ferramentas sociais para o desenho e as crianças devem ter acesso a elas.

Durante suas pesquisas sobre o desenvolvimento do processo de percepção, Vygotski (2001) encontrou uma contradição entre o desenvolvimento da percepção, com base na análise do desenho da criança, e os resultados das investigações sobre o desenvolvimento perceptivo. Suas investigações comprovaram que a percepção, desde o início do desenvolvimento é integral, vai do todo para as partes. Entretanto, de acordo com as pesquisas de Stern (1966), quando narram seu desenho, as crianças começam por objetos isolados e vão progressivamente abordando a composição como um todo. Isso foi percebido, erroneamente, que a percepção da criança pequena sobre os desenhos era dirigida das partes isoladas para o todo.

Vygotski (2001) comprovou que essa diferença entre o desenvolvimento perceptivo e estes momentos de verbalização da criança sobre seu desenho decorre de sua dificuldade de comunicação, ou seja, a criança pequena tem a percepção geral do seu desenho, entretanto, sua dificuldade de linguagem oral faz com que verbalize objetos isolados. Nesse sentido, ao abordar o desenho, o docente deve compreender a sua relação com o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

5.3.1.2 Linguagem oral

A linguagem é uma função psíquica superior. Ela é a base do comportamento da criança e está relacionada primeiro ao reflexo condicionado. O desenvolvimento da linguagem oral tem início com o reflexo condicionado, o reflexo do grito, a reação vocal e o balbúcio do recém-nascido. Esta reação vocal é vinculada ao aspecto fisiológico, que surge diante de um desequilíbrio causado pelo meio social, bem como o modo pelo qual o organismo manifesta o seu estado emocional. Além das reações

vocais, esse desconforto ou emoção é também expresso por movimentos motores aleatórios. De acordo com Vygotski (1995):

Así como la reacción vocal está unida a determinadas impresiones externas, del desordenado conjunto global de cuya composición forma parte se va destacando gradualmente una reacción vocal independiente (VYGOTSKI, 1995, p. 170).

A princípio, a linguagem oral se desenvolve a partir dos estímulos externos (a partir de sua relação com a mãe), uma série de movimentos corporais e reações vocais desordenadas são emitidas pelo bebê e, nessa relação, algumas se destacam e adquirem significados. Aos poucos, os movimentos corporais são substituídos por expressões faciais que se aliam às reações vocais.

De acordo com Vygotski (1995), na relação da mãe com o bebê, os primeiros gestos, movimentos reflexos, balbucios e choro são interpretados pelo adulto que lhes atribui significados, assim estabelecem os primeiros vínculos emocionais e a comunicação.

No decorrer desta interação, o bebê, que antes emitia sons aleatórios, começa a vinculá-los às pessoas ou objetos de seu desejo ou necessidade, (balbuciar “má” cada vez que vê a mãe). Estabelece também relações objeto-nome, ao apontar o dedo para o que quer, o que a princípio é coincidência, torna-se intencional, aponta para um objeto que não alcança e o adulto diz, por exemplo, bola (som e imagem).

À medida que a criança vivencia estas situações, ela percebe que cada objeto tem um nome e que a cada coisa corresponde uma palavra que denomina o objeto. Aprende que não pode inventar novas palavras, mas precisa utilizar o código social para comunicar-se. Nesse processo, a linguagem oral passa por uma grande transformação no decorrer dos dois primeiros anos de vida do indivíduo, devido às relações sociais e a construção de vínculos, as reações vocais deixam de ser reações condicionadas ao estado do organismo e adquirem a função de comunicação social, o que abre caminho para o desenvolvimento da linguagem oral por meio do processo de desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995).

De acordo com Vygotski (1995), esse início do desenvolvimento da linguagem oral não tem relação com o desenvolvimento do pensamento, os dois processos se desenvolvem paralelamente, independentes um do outro.

Afirma Vygotski (1995):

En un cierto momento, estas líneas- el desarrollo de lenguaje y el desarrollo del pensamiento,- que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje. (VYGOTSKI, 1995, p. 172).

Este processo de viragem tão importante no desenvolvimento da criança acontece por volta de um ano e meio a dois anos. De acordo com Vygotski (1995), pode ser identificado pelo salto qualitativo em seu vocabulário; pelo seu grande interesse em saber o nome e utilização das coisas (objetos e fenômenos), indagando os adultos sobre o que é; e pela utilização ativa do vocabulário adquirido para se comunicar. A apropriação das palavras pelas crianças se dá pela associação do nome e da imagem do objeto, a criança ainda não tem apropriada a relação signo e significado.

Segundo Vygotski (1995), a linguagem oral ocupa papel central no desenvolvimento psíquico e tem papel fundamental na comunicação. É por meio da linguagem oral que as crianças, a princípio, aprendem com os adultos o nome do objeto, associando-o à sua imagem e, futuramente, fazem suas representações (conscientes) e relacionam as suas funções.

A palavra é o signo acordado entre os homens para denominar um conceito e, portanto, a ela é atribuído um significado. São os adultos que apresentam, interpretam e significam a linguagem para as crianças, até que elas se apropriem de seus significados, usando-os com domínio.

Quando a criança começa a frequentar um círculo social amplo, que se estende para além do círculo familiar, compreendendo o universo escolar, funcionários da escola, seus coetâneos e seus pais, ela amplia as suas experiências com diferentes vocabulários e, aperfeiçoando a linguagem através do contato prático, “converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos” (MUKHINA, 1996, p. 233).

Próximo aos quatro anos, a criança demonstra muito interesse pela parte linguística, o sentido das palavras, seus sons, a origem e significado, chegando a criar rimas e inventar novas palavras, mas esse comportamento não é uniforme e depende das suas condições de vida e educação. Nessa faixa etária, a necessidade de comunicação com o outro se expande e a relação com o grupo de coetâneos e com os professores e funcionários da unidade educativa demanda clareza na exposição

de ideias e construção de frases, o que influencia a criança a remodelar sua linguagem. A criança relata acontecimentos, reconta histórias e narrativas de brincadeiras a partir do vocabulário e conhecimento que tem.

Nesse sentido, o/a professor/a deve planejar intencionalmente situações educativas que ampliem o vocabulário da criança e o seu repertório temático. Por meio do acesso ao conhecimento, à literatura, aos signos e significados, o/a professor/a deve criar oportunidades de diálogo, de formulação de hipóteses e uso social da linguagem.

A escuta sensível, atenta e genuína do/a docente é muito importante para descobrir interesses e necessidades das crianças, suas hipóteses, conhecimentos e impressões sobre o mundo circundante. Enriquecer o vocabulário da criança não é direcionar o que ela deve dizer, mas instrumentalizar para que ela diga o que quer dizer, consiga expressar sentimentos, impressões e ideias melhorando/aprimorando sua comunicação com o outro.

Não é raro observar professores em rodas de conversa somente darem atenção às falas de crianças que têm relação aos conteúdos que devem ser ensinados, que se encaixem no padrão esperado, ignorando e até mesmo interrompendo falas que não correspondem às suas expectativas. Desta forma, as crianças percebem o que deve ser dito e o que não deve, o que agrada ao professor e o que não agrada e dizem o que é esperado, não realmente expressando suas ideias e hipóteses, e isso se reflete em seu desenho. A escuta sensível do/a professor/a valoriza o desenvolvimento da linguagem poética da infância (uma característica que se perde ao longo da vida escolar).

Ouvir a criança genuinamente não significa aceitar passivamente suas ideias e não as ajudar a adquirir o conhecimento científico, pelo contrário, é necessário saber o que elas pensam e sabem para ajudá-las a superar o senso comum, mas sem padronizações expressivas, a educação deve se relacionar com a vida da criança e seu entendimento sobre ela, bem como respeitar tradições orais, a linguagem coloquial, os sotaques e diferentes formas de falar, instrumentalizando a criança com a linguagem culta e formal.

A linguagem oral é extremamente importante para a expressão de ideias e comunicação com o outro, em determinado momento do desenho, a linguagem oral é fundamental para organizar as ideias e planejar ações e este momento acontece em uma relação de diálogo com o outro (criança, adulto) e com si própria (linguagem

egocêntrica). Nesse sentido, mais adiante, retornaremos a abordar a questão do diálogo no desenvolvimento do desenho.

5.3.1.3 Memória voluntária

Segundo Mukhina (1996), a memória é a fixação, conservação, reprodução posterior e reconhecimento, pelo indivíduo, de uma experiência por ele vivida (MUKHINA, 1996, p. 309).

O indivíduo tem a sua disposição um conjunto de funções para desenvolvimento da memória, compreendendo o aspecto biológico (*mneme*) e o cultural (*mneumotécnica*). “*Mneme* ou funções mnemônicas são o conjunto de funções orgânicas da memória, ou seja, a memória involuntária ou memória natural, que se manifestam em dependência de umas ou outras propriedades do tecido cerebral e nervoso” (VYGOTSKI, 1995, p. 247).

De acordo com Vygotski (1995), todos os procedimentos de memorização incluem a utilização de meios externos, técnicas culturais criadas pelo homem para dominar a própria memória, o que recebe a denominação de Mneumotécnica. Vygotski (1995) apresenta três operações fundamentais, cuja união resulta na operação mneumotécnica. Segundo ele:

La primera consiste en aquello que, convencionalmente, denominamos acto instrumental, es la orientación general de la operación que usa el signo y la introducción del signo en calidad de medio en la operación de memorización. Siguen luego diversas operaciones sucesivas de creación de la nueva estructura, bien se trate de una simple memorización, comparación, hallazgo de un indicio general o alguna otra cosa. Y, finalmente, llegamos a la tercera operación, la más importante que consiste en destacar dentro de la estructura nueva y grande, la palabra que debía ser memorizada y reproducida (VYGOTSKI, 1999, p. 252).

A comunicação com o outro e a qualidade das experiências sociais têm caráter fundamental no desenvolvimento da memória, principal recurso para as conexões entre as vivências passadas e as necessidades atuais do indivíduo mediante a resolução de um problema, ou a comunicação.

Mukhina (1996) destaca a aptidão do indivíduo para guardar na memória a imagem de objetos e fenômenos como se fossem reais (memória eidética) e a característica seletiva da memorização, ou seja, numa vivência nem todos os detalhes são guardados. Vigotski (2000) explica que, além da memória visual, temos também

a memória auditiva, que é a facilidade de ouvirmos uma música uma só vez e já conseguir cantá-la inteira, e a memória motora, quando recorrermos aos gestos para lembrar, andar refazendo o mesmo caminho anterior para lembrar ou fazer gestos. De acordo com Vigotski (2000), temos em nós um misto dessas memórias, mas não são homogêneas, ou seja, para cada indivíduo existe uma composição ideal dessas memórias.

Para o indivíduo lembrar-se de fatos, imagens, palavras, etc., ele utiliza a função psíquica da memória. A memória é a função responsável por organizar as experiências que já aconteceram na vida do indivíduo e que se repetem, organizando assim sua conduta presente (VIGOTSKI, 2000).

Segundo Mukhina (1996), a memória da criança é involuntária, ou seja, fixa suas lembranças independentemente de sua vontade, de acordo com o grau de atenção que ela atribuiu ao acontecimento e sem se preocupar com a necessidade de recordá-las conscientemente. A partir dos 4 anos, principalmente por meio do jogo de papéis, as formas de memorização e reprodução voluntárias se aperfeiçoam para que a criança cumpra um papel, respeite regras e utilize palavras e conceitos.

De acordo com Mukhina (1996), a criança de 4 e 5 anos de idade recorre às suas experiências para explicar os fenômenos que observa, o seu interesse e curiosidade o motivam a pensar sobre o mundo que a rodeia, porém a pouca experiência, muitas vezes, leva a ideias primárias ou de senso comum. O acesso ao conhecimento, aos conceitos científicos mediados pelo professor e pelos livros, pode contribuir para melhorar suas ideias e compreensão acerca do mundo, seus fenômenos e suas causas, conseqüentemente, aperfeiçoará a representação gráfica através do desenho.

A memória garante o aprendizado e apropriação dos signos, principalmente, o desenvolvimento da linguagem, uma das principais conquistas dos primeiros anos de vida (VYGOTSKI, 1995).

A memória da criança pré-escolar é com frequência involuntária. Ou seja, são raras as vezes em que ela se propõe conscientemente a lembrar de algo. Fixa suas lembranças independentemente de sua vontade e de sua consciência: retém fatos em que concentrou sua atenção, que lhe causaram alguma impressão, que lhe pareceram interessantes (MUKHINA, 1996, p.287).

Desta forma, cabe ao docente mediar e provocar o desenvolvimento da atenção voluntária nas crianças, por meio de conversas que problematizam as suas certezas, que as mobilizem a pensar sobre o assunto e recorrer ao que viveram e aprenderam, assim como problematizar situações e jogos que envolvam fatos de antes, durante e depois de um dado acontecimento, de forma a impelir a própria criança a criar formas de memorizar (situação muito diferente de decorar).

Como dito anteriormente, existe um momento no desenvolvimento que a criança desenha de memória, seu desenho é composto por tudo o que ela lembra do objeto, mesmo que este objeto esteja na sua frente. Diante disso, três questões são importantes: a primeira, aborda a promoção de experiências significativas com o conhecimento dos signos e significados, de forma a criar vivências pessoais de qualidade e com sentido para a criança. A segunda, aborda a importância de criar situações intencionais para que a criança recorra à memória, e criar formas de lembrar; e a terceira, aborda a necessidade de colocar a criança em situação de conflito, confrontando dialeticamente (não obrigar ou exigir) o desenho de memória e a imagem real do objeto desenhado.

5.3.1.4 Atenção voluntária

São incontáveis os estímulos produzidos pelo meio, uma infinidade de sons (automóveis, pássaros, natureza, ruídos produzidos pela atividade de outros, conversas, os barulhos de nosso próprio corpo); estímulos visuais (quantas vezes nos deparamos com uma borboleta ou uma barata que adentra o recinto, o brilho de um objeto, a beleza de uma flor, um inseto); existem, ainda, os estímulos olfativos (um perfume que alguém está usando, o aroma de um bolo assando, o incômodo da fumaça no ar, o cheiro da terra molhada) e os estímulos táteis (a textura de uma roupa ou o desconforto de uma etiqueta na gola da camisa roçando o pescoço), tudo acontecendo ao mesmo tempo e, muitas vezes, no mesmo espaço em que estamos. Isso nos leva a notar algumas coisas e ignorar outras, é a nossa atenção.

Vigotski (2000) utiliza a definição de atenção da psicologia tradicional:

La psicología tradicional define la atención [vnimanie] como la actividad mediante la cual logramos desmembrar la complicada composición de las impresiones que nos llegan del exterior, separar de ese torrente la parte más importante, concentrar en esa parte toda la fuerza de nuestra actividad y facilitar así su penetración en la conciencia. Gracias a esto se alcanza la precisión y la claridad

peculiares con que se vivencia esa parte por separado. (VIGOTSKI, 2000, p. 268).

Vigotsky (2000) afirma que existem duas formas de atenção: a atenção involuntária e a atenção voluntária, a involuntária de origem biológica e a voluntária tem origem cultural e se manifesta pela produção de um movimento ativo do organismo frente a um estímulo (externo ou interno). Diante de um estímulo, os órgãos perceptivos entram em ação e o corpo emite sinais, a respiração fica ofegante, acontece o redirecionamento do corpo e pescoço, o movimento rápido da circulação, o foco do olhar.

Esse movimento do organismo que prepara o indivíduo para enfrentar o desconhecido foi denominado orientação, ou seja, os órgãos perceptivos colocam o corpo em estado de alerta para reagir (ou não) à atividade que irá acontecer. Ante a um estímulo (externo ou interno), os órgãos perceptivos orientam o corpo para reagir ou para inibir uma reação. O mecanismo de orientação seleciona, reduz os estímulos e unifica as impressões para que o corpo se prepare para reagir, desta forma influi sobre o comportamento do indivíduo (VIGOTSKI, 2000).

As orientações possuem três características principais: a capacidade (se refere a quantidade de excitações simultâneas em relação a nossa conduta); a duração (se refere ao ritmo, o tempo da atenção não é uniforme e é dado pelo ritmo de descanso e concentração) e; por seu papel de unificadora e organizadora das impressões externas (VIGOTSKI, 2000).

A atenção involuntária é a resposta totalmente voltada para um estímulo externo, a atenção concentra-se no externo. Por exemplo: ao ouvir um barulho forte, a pessoa se volta na direção do som. A causa da atenção involuntária é totalmente externa “en la sorpresiva fuerza del nuevo estímulo que se apodera de todo el campo libre de la atención, desplaza e inhibe todas nuestras restantes reacciones.” (VIGOTSKY, 2000, p. 274). Ao longo da história evolutiva do homem, a atenção involuntária foi fundamental para sua sobrevivência, para alertá-lo dos inesperados perigos, como os possíveis predadores.

A atenção voluntária difere da atenção involuntária na forma da impressão que a impulsiona, pois esta é de origem interna, a atenção concentra-se no interior do indivíduo “y se convierte en objeto de la atención la propia vivencia, acto o pensamiento del hombre” (VIGOTSKI, 2000, p. 274).

De acordo com Vigotski (2000):

En la atención despertada por cualquier impresión proveniente de afuera, el organismo reaccionará con la preparación de los correspondientes órganos de percepción a través de los cuales esa impresión será llevada hasta la conciencia. Y asimismo se comprende que no existe la mínima necesidad de tales reacciones cuando la orientación se concentra en estímulos internos, que percibimos desde el campo propioceptivo e interoceptivo –los estímulos externos los percibimos desde el campo exteroceptivo. (VIGOTSKI, 2000, p. 275).

Portanto, diferentemente da atenção involuntária que, por dirigir-se ao meio externo, utiliza dos órgãos perceptivos para comunicar ao cérebro a situação e disparar o mecanismo de orientação, na atenção voluntária, cujas impressões são de origem interna, ou seja, tem origem no pensamento e constituem um ato consciente, não há necessidade do caminho perceptivo (motor, respiratório, circulatório, e outros), por exemplo, ler um livro ou lembrar um fato ou acontecimento. O mecanismo de operação é disparado intencionalmente (VIGOTSKY, 2000).

Na infância, a atenção voluntária é mediada pelo outro. No caso da criança de Educação Infantil, intencionalmente orientadas pelo/a professor/a. Inicialmente, pelo afeto, autoridade, simpatia, diálogos com o/a professor/a e com os seus coetâneos e, futuramente, pelos motivos criados pelo próprio indivíduo. De acordo com Vigotsky (1996):

A princípio é o adulto quem orienta a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicações suplementares, algo assim como flechas, sobre os objetos do seu entorno, elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Logo é a criança quem começa a participar ativamente em tais indicações e é ela mesma que utiliza a palavra ou o som como meio indicador. (VIGOTSKY, 1996, p. 232).

Posteriormente, a atenção voluntária se articula com o desenvolvimento do pensamento e da consciência, correspondendo aos atos volitivos que exigem esforço e intencionalidade, significado e sentido para executar a atividade. A criança ao ser colocada em conflito, ao ter que resolver um problema e eleger uma solução, utiliza conscientemente a atenção voluntária.

A partir dos 4 anos, a criança já é capaz de dirigir sua atenção intencionalmente ao que é de seu interesse. Para isso, ela utiliza o auxílio de um meio universal para organizar o pensamento e direcionar a atenção, que é a linguagem (repete a ordem

das tarefas ou as etapas que deseja realizar), bem como os estímulos fornecidos pela educação.

É primordial que o/a professor observe, converse e perceba os interesses e curiosidades da criança, assim como suas necessidades para planejar situações educativas a partir delas, promovendo investigações e aprofundamentos do que a criança sabe com o conhecimento científico, artístico, filosófico e estabelecendo relações com o seu meio social, de modo a ampliar seu interesse e desenvolver o interesse cognoscitivo. O interesse cognoscitivo tem relação com um interesse intencional e é fundamental para que a atividade da consciência se torne produtiva e participativa. O interesse cognoscitivo pode ser caracterizado como:

Se puede caracterizar el interés cognoscitivo como una actitud compleja del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad que le rodea, actitud que refleja su tendencia a estudiarla multilateral y profundamente y conocer sus propiedades esenciales (SCHÚKINA, 1978, p. 15).

Para Schúkina (1978), os/as docentes devem buscar as origens dos interesses na vida social, os interesses que enriquecem a coletividade, pois é neste espaço que se formam os interesses humanos. As crianças de 4 e 5 anos podem desenvolver o interesse cognoscitivo com a ajuda do/a professor/a por meio das atividades mediatizadas.

Não é raro, na Educação Infantil, o desenho ser utilizado como recurso para preencher momentos de vacância em sala, como o tempo entre uma “atividade pedagógica” e outra, ou os momentos de espera no início e ao final do período e as ocasiões em que o/a professor/a está ocupado/a com trabalhos burocráticos. Em nossa trajetória docente, muitas vezes presenciamos a seguinte cena: a criança desenhava, levava para a/o profissional “validar” sua produção e, na maioria das vezes, ocupado/a, mal olhava e emitia um juízo de valor: “está bonito”.

Vários foram os momentos presenciados em que as crianças pegavam a folha faziam um risco sem ao menos olhar para o papel e levavam para a/o professora/o, que fazia algum gesto de aprovação e lhes oferecia outra folha para desenhar ou sugeria desenhar do outro lado da folha já utilizada. A criança retornava a sua cadeira e imediatamente fazia outro risco, levantava-se e levava novamente ao profissional, recebia outra folha e repetia a ação. O desenho parecia não importar para muitas crianças e, sim, o jogo do “levantar-se, circular e sentar”, diante da proposta de

contenção de movimento. Para os/as professores/as, suprir suas tarefas burocráticas ou momentos de espera e conter as crianças calmas no local parecia ser o foco do recurso desenho.

Desenhar, na Educação Infantil, não pode ser passatempo ou pretexto para conter as crianças quietas e sentadas. A proposta do desenho deve ser intencional e, sendo assim, o foco docente deve estar na observação, acompanhamento e, quando necessária, deve haver a inferência pelo diálogo, ensinando técnicas, apresentando materiais e livros para consulta e utilização e propondo relações estéticas.

O/a professor/a precisa utilizar motivações, orientações, questionamentos que possibilitam à criança criar ou manter o seu foco de interesse (MUKHINA, 1996). Falamos de um interesse genuíno no desenho, tanto pela criança quanto pelo próprio docente, pois, nessa relação e mediação, a atenção pode se tornar uma atenção voluntária.

5.3.1.5 Pensamento

Para Vygotski (1995), o pensamento da criança tem caráter sincrético, ou seja, a criança pensa em blocos integrados, em situações inteiras, coerentes, sem dissociar um objeto do outro. Esse sincretismo acompanha o desenvolvimento da criança até os 4 anos, sendo superado por meio da linguagem oral, pelo pensamento verbalizado. A linguagem oral torna-se, então, uma forma de organização do pensamento pela criança.

Como dito anteriormente, ao abordarmos a linguagem oral, Vygotski (1995) provou que o desenvolvimento da linguagem oral influi e reorganiza o pensamento da criança. Desde o primeiro ano de vida, o pensamento desenvolve-se anteriormente e independente da linguagem oral. O desenvolvimento da linguagem oral acontece posteriormente e, em certo momento do desenvolvimento da criança, pensamento e linguagem oral se cruzam e se conectam, potencializando a ação do pensamento.

Um bebê antes de falar investiga os objetos ao seu redor, utiliza ferramentas para alcançar objetos que estão distantes de seus braços; diante da situação presente, ao se deparar com um empecilho, ele é capaz de encontrar soluções simples para conseguir o que deseja; demonstra seus desejos, preferências, desconfortos e necessidades, comunicando-se com o adulto por meio de gestos e movimentos faciais. Para ele, o adulto é modelo e lhe oferece uma multiplicidade de experiências, que possibilitam que a criança estabeleça novas relações destacando o

objeto da situação ou o modelo do adulto e criando suas próprias investigações, bem como o surgimento de novas e complexas dificuldades.

De início, o pensamento é primário e está vinculado ao aparato primário do sistema nervoso, ele tem caráter concreto e depende das sensações sensoriais. À medida que a criança se relaciona com o meio e passa a utilizar os instrumentos socialmente criados pela humanidade, tem início o desenvolvimento do pensamento cultural, um processo que passa por um salto qualitativo com o uso de ferramentas e signos. A linguagem oral é um signo fundamental no desenvolvimento cultural da criança, bem como no desenvolvimento do pensamento. (VYGOTSKI, 1995).

O pensamento desenvolve-se por meio de representações, ou seja, imagens. A memória eidética (memória por imagens) é a responsável pela capacidade do ser humano lembrar da imagem do objeto mesmo este não estando presente. O pensamento por imagens é fundamental para o desenho, ao desenharmos, utilizamos a representação (combinação da memória/vivência, percepção e conhecimento) do objeto, situação ou fenômeno.

No momento em que a criança aprende a falar e utiliza sua fala para planejar e organizar suas ações (operações orientadoras externas), a linguagem oral e pensamento se conectam, a linguagem oral passa a ser um instrumento do pensamento, tanto para comunicar-se com o outro, como para dirigir seu pensamento para si (fala egocêntrica).

De forma gradual, a la edad aproximada de 4-5 años el niño pasa a la acción simultánea del lenguaje y del pensamiento; la operación a la cual reacciona el niño se alarga en el tiempo, se distribuye en varios momentos; el lenguaje se hace egocéntrico, surge el pensamiento durante la acción y ya más tarde se observa su completa fusión. (...) Al principio esas relaciones son todavía poco firmes. Por fin, en la edad escolar, más o menos, el niño empieza a planificar verbalmente la acción necesaria y sólo tras ello realiza la operación. (VYGOTSKI, 1995, p. 278).

Posteriormente, a criança utiliza imagens internas para resolver os problemas sem precisar do objeto em si (pensamento imaginário). Assim, ela inicia o processo de generalização dos objetos, primeiramente, em uma ação, depois, na palavra e, em seguida, desenvolve a função semiótica da consciência, compreendendo que símbolos e signos podem substituir objetos e imagens.

Segundo Mukhina (1996), à medida que a criança se envolve no meio em que vive e o círculo de suas relações sociais aumenta (família, escola, amigos, clubes), a sua curiosidade sobre este mundo é ampliada, exigindo-lhe relações mais complexas com novos objetos, espaços, fenômenos, ações e regras. Para buscar respostas aos novos desafios, ela recorre à experiência, bem como aos conhecimentos decorrentes da mediação adulta ou de livros e veículos de informação, com estes recursos ela faz interpretações e tira conclusões. Mukhina (1996) afirma que “a evolução do pensamento da criança lhe permite prever os resultados de suas ações e planejá-las” (MUKHINA, 1996, p. 266).

De acordo com Vygotski (1995), a fala egocêntrica (externa) tem uma função intelectual no desenvolvimento da fala interna (interior ao indivíduo). Quando a criança tem em sua frente um problema, uma dificuldade que lhe interessa solucionar, a linguagem egocêntrica se torna um instrumento para o pensamento da criança.

Defendemos que o desenho é uma ferramenta potente para o desenvolvimento do pensamento consciente da criança de 4 e 5 anos, principalmente, aliado à linguagem como planificadora da intenção de desenhar. Para tanto, o papel docente em intencionalmente planejar as atividades mediadoras, acompanhar, problematizar e promover diálogos entre os coetâneos é fundamental, pretendemos discutir melhor essas ideias na diretriz dialógica.

5.3.1.6 Imaginação

A imaginação está intimamente ligada ao desenvolvimento da função semiótica da consciência, ou seja, a partir do momento em que a criança reconhece as funções dos objetos e os representa mentalmente, compreendendo símbolos e signos. Na ausência de um objeto, em suas brincadeiras, a criança substitui um objeto por outro, por exemplo, um lápis transforma-se em um avião. Acontece, também, pela combinação de suas experiências (imagens) com novas possibilidades criadas internamente (sem a mediação da ação real).

MUKHINA (1996) afirma que, na idade pré-escolar (4 e 5 anos), a imaginação ainda é involuntária. Portanto, precisa ser provocada na criança, ou seja, a criança emprega a imaginação em assuntos que lhe despertam interesse. Para a autora, a possibilidade de a criança investigar, aprender e construir algo relacionado ao seu interesse ou necessidade, colocando em prática suas ideias, por meio da atividade mediada, possibilita a imaginação.

A imaginação se forma no jogo e se transfere para outras atividades da criança pré-escolar, principalmente, para o desenho e a composição de contos e versos. Aqui, assim como no jogo, a criança utiliza a princípio como suporte os objetos que capta diretamente ou os traços que surgem no papel sob sua mão. (MUKHINA, 1996, p. 293).

A imaginação tem a importante função de organizar, em forma de conduta, as experiências não vividas, não realizadas pelo homem (VYGOTSKI, 1999). A imaginação não surge do nada, para imaginar, o indivíduo precisa combinar elementos reais (conhecimentos, informações, vivências, memórias) com a fantasia, ou seja, ela parte de elementos concretos.

Vigotski (2000) explica que, para aprendermos sobre os fatos do passado de quando ainda não éramos nascidos ou aprender informações sobre locais geográficos do mundo que não conhecemos, a imaginação é fundamental. Quando uma criança ouve uma história das mil e uma noites, ou aprende sobre dinossauros e reis medievais, a partir do conhecimento que ela tem, por meio de suas memórias visuais, sonoras, ela pode imaginar a situação narrada e representá-la em seu desenho.

Entretanto, Vigotski (2000) reforça que, embora uma criança não precise tocar as areias escaldantes do deserto para imaginá-lo, a qualidade de seus conhecimentos e informações sobre o tema influi em sua imaginação. Portanto, cabe ao professor instrumentalizar e aproximar a criança do assunto, apresentar imagens, histórias, vídeos, livros científicos, catálogos, músicas e os hábitos das pessoas do lugar. Quanto mais ricas as informações que a criança dispõe, mais rica é sua imaginação e as temáticas apresentadas em seus desenhos.

A imaginação tem outro papel importantíssimo quanto às emoções e aos comportamentos que socialmente não podem se concretizar. A vida em sociedade impõe uma série de regras de conduta, que obrigam os indivíduos a adequar seus sentimentos e comportamentos para viverem e serem aceitos coletivamente. Contudo, as emoções que levam a comportamentos não socialmente aceitas, como o desejo de ter um objeto e pegá-lo do outro, ou a ira que impele a bater em alguém, ou mesmo o desejo de acariciar alguém que não corresponde a esse afeto, precisam ser extravasadas de maneira saudável, pois verdadeiramente liberam no sistema nervoso do indivíduo estímulos reais que não chegam a tomar forma de comportamento e se efetuar. Caso contrário, a contenção dessas emoções não liberadas pode causar no

indivíduo o desenvolvimento de traumas, desvios de condutas e doenças psíquicas como a neurose (VYGOTSKI, 2001). De acordo com Vigotski (2000):

Esta es la razón por la cual la sublimación, es decir, la realización socialmente superior de las posibilidades que no se han cumplido, es también una responsabilidad de la imaginación. En el juego o en la mentira, o bien en los cuentos, el niño encuentra un manantial inagotable de vivencias, y de esa manera la fantasía abre nuevas puertas para que nuestras necesidades y aspiraciones salgan a la vida (VIGOTSKI, 2000, p. 342).

A imaginação é a fonte saudável e socialmente aceita para que o indivíduo extravase suas emoções transformando-as por via do processo criativo. Ao ouvir uma história (literatura), uma música, assistir um filme ou uma peça de teatro, uma apresentação de dança, a apreciação de uma pintura ou por suas próprias criações artísticas, os indivíduos transformam essas emoções desconfortáveis em algo totalmente novo e socialmente aceito, num processo de superação.

A criança também necessita desse processo saudável de superação das emoções não concretizadas e, por meio da imaginação, ela consegue transformar essa energia nervosa presa em si (traumas, emoções), manifestando-se também em seus jogos de papéis, suas pinturas, modelagens e, mais comumente, pelo seu desenho. Vigotski (2000) alerta que também a mentira, na infância, é uma outra forma de usar a imaginação e destaca a função educativa da imaginação na infância:

Por ese motivo en la edad infantil corresponde a la imaginación una tercera función a la que denominaremos educativa, y cuyo sentido y misión es organizar la conducta cotidiana del niño de tal modo que pueda ejercitarse y desarrollarse para el futuro (VIGOTSKI, 2000, p. 342).

A imaginação é fundamental ao desenvolvimento humano, permite entender o passado e projetar o futuro, permite superar emoções e transformá-las em novos comportamentos, no entanto, Vigotski (2000) alerta para o papel fundamental da educação da imaginação. Crianças que vivem situações empobrecidas de desejos e conhecimentos propostos pelo entorno podem se tornar egoístas e individualistas.

É fundamental que as crianças tenham uma visão ampliada do mundo, tenham ideias e desejos que envolvam os outros e isto é possível com o desenvolvimento do sentimento de coletividade.

5.3.2 *As possibilidades de o desenho assumir, também, outras funções no desenvolvimento infantil*

Vigotsky (1995) afirma que o desenvolvimento do desenho pertence ao primeiro ramo fundamental do desenvolvimento cultural. As funções psíquicas deste ramo estão relacionadas com o domínio do sistema externo de meios criados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Para que esse sistema externo de meios se converta em uma função psíquica própria da criança, ou seja, na forma especial de dominar seu comportamento, são necessários complexos processos de desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1995), o desenho é uma função psíquica superior que, conjuntamente com as outras funções psíquicas superiores, desenvolve-se na infância. Para recapitular sua afirmação:

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero de hecho son dos ramas fundamentales, dos caces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

Na seção 3, relativa à fundamentação teórica, discutimos que o desenvolvimento do desenho tem origem a partir do gesto. A princípio, a criança desenha com o corpo todo e depois compreende que as marcas são representação do gesto indicador, ou seja, a criança ao desenhar representa o gesto que domina na folha. Com o desenvolvimento da fala, o gesto dá lugar à palavra e, por meio da fala, o pensamento é representado graficamente. A fala, então, organiza as ideias e vivências, planifica as ações e orienta a atividade do desenho. O desenho, portanto, é linguagem que expressa, comunica e registra ideias e conhecimentos da criança.

De acordo com Vygotski (1995), o desenho é um relato gráfico sobre algo:

Cuando el niño pone de manifiesto en sus dibujos la gran riqueza de su memoria lo hace como en el lenguaje, como si estuviera relatando, El rasgo fundamental que distingue esa forma de dibujo es una cierta abstracción a la que por su propia naturaleza obliga forzosamente toda descripción verbal (VYGOTSKI, 1995, p. 192).

Vygotski (1995) cita um experimento realizado por Luria com crianças de três e quatro anos de idade que ainda não sabiam escrever. O pesquisador apresentava uma série de palavras que formavam uma frase para a criança memorizar e posteriormente repetir. A quantidade de palavras era muito extensa para que as crianças memorizassem sem ajuda. O pesquisador, então, fornecia papel e lápis para que as crianças anotassem as palavras, mesmo não sabendo escrever convencionalmente. Ele indicava que elas poderiam criar formas que lhes ajudassem a lembrar as frases, ou seja, utilizar o desenho como ferramenta para ajudar a memória.

Embora as crianças de 3 a 4 anos grafassem traços e desenhos de forma diferente da lógica adulta, parecendo sem sentido para o pesquisador, quando a criança era solicitada a repetir as frases: “se tiene la impresión de que las está leyendo al tiempo que señala determinados trazos y sin ningún error, varias veces seguidas, muestra qué rayas y puntos representan dichas frases.” (VYGOTSKI, 1995, p. 195). As pesquisas comprovaram que as crianças podem utilizar seus desenhos como ferramenta indicativa para memória, ou seja, o seu desenho ou marcas gráficas podem se converter em signos mnemotécnicos.

Temos, então, dois pontos extremamente significativos para a abordagem do desenho pelos docentes na Educação Infantil para entender o desenho como meio, como ferramenta simbólica para a criança. O primeiro, é que as crianças (por volta dos quatro anos) desenharam em forma de relato verbal. A criança, em seu desenho, sintetiza e destaca o que sabe, o que sente, suas impressões e interpretações sobre o vivido em relação ao tema desenhado. Desta forma, o desenho comunica ou manifesta para si, ao outro e ao mundo o que a criança pensa e sente, o desenho é uma linguagem para expressão e comunicação não só para o outro, mas para si mesma.

O segundo ponto destacado é que a criança pode utilizar o seu desenho para recordar fatos, para lembrar-se do momento vivenciado que resultou em seu registro. Portanto, são dois momentos conscientes para a criança, o momento em que vivencia e escolhe o que relatar e registrar e o momento em que utiliza seu registro

para auxiliar a memória do vivido. A oportunidade de reviver suas vivências, possibilita reorganizar os conhecimentos apropriados na ocasião pela perspectiva atual, ou seja, refletindo sobre eles com os novos conhecimentos adquiridos desde então. Mas, ressaltamos que isso só acontece quando a proposta realizada tem sentido e significado para a criança. Uma proposta educativa sobre desenho realizada pela criança mecanicamente, sem respeitar as especificidades da infância ou de forma imediatista, sem intencionalidade docente, dificilmente sensibilizará a criança.

Outra questão importante a ser ressaltada é que o desenho é muito utilizado como recurso para que o/a professor/a entenda o que a criança pensa e sabe. Contudo, muitas vezes, o desenho é analisado sem ouvir a criança, o que pode acarretar suposições equivocadas. Nesse sentido, o desenho pode ser um recurso para o/a professor/a conhecer as ideias e conhecimentos da criança quando ele acompanha o processo de elaboração e ouve a criança narrar o seu próprio desenho.

5.4 As relações entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento da consciência na infância

No decorrer das seções deste trabalho e, principalmente, na análise de dados, as relações do desenho com o processo de desenvolvimento da consciência foram se tornando evidentes, ainda mais nas crianças por volta dos quatro aos seis anos de idade da Educação Infantil.

A partir do momento em que o bebê ou a criança ingressa no ambiente de Educação Infantil formalmente (e de forma planejada pelo professor), ela tem contato com conhecimentos artísticos, científicos e sociais, ou seja, passa pelo processo de desenvolvimento cultural. Dessa maneira, a criança tem a oportunidade de se relacionar e se apropriar desses conhecimentos culturais, que são objetivados pela palavra quando ela realiza uma proposta educativa planejada pelo/a docente. Nesta relação da criança com os/as adultos e coetâneos, desenvolve a consciência social.

Por meio do processo de internalização, esses conhecimentos unem-se às suas vivências, sentimentos e interpretações pessoais, adquirindo um sentido pessoal e compõem sua personalidade, formando assim sua consciência individual.

De acordo com Mukhina (1996):

O desenvolvimento da personalidade da criança apresenta dois aspectos: 1) a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dão estabilidade à conduta, tornando-a menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas. (MUKHINA, 1996, p. 190).

Destacamos em Vygotski (1995) que, neste momento do desenvolvimento infantil (por volta dos quatro anos), o desenho é o meio de comunicação e expressão mais utilizado pela criança, não aleatoriamente, mas por ser uma função psíquica superior do grupo de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento. De acordo com Mukhina (1996), a atividade produtiva, na qual o desenho se insere, é o solo propício para o desenvolvimento da consciência na infância, porque possibilita que a criança planeje suas ações em direção ao objetivo final.

Aprender a trabalhar em grupo e ter um objetivo comum a ser alcançado junto com outras crianças possibilita a troca de informações e hipóteses, planejar ações e prever resultados, assim como torna essencial que a criança aprenda a acatar regras que são fundamentais para alcançar o objetivo comum, ou seja, controlar sua conduta. “Essas tarefas somente se convertem em atividade voltada para o trabalho se as crianças tomarem consciência de que o resultado é importante e obrigatório e procurarem alcançá-lo” (MUKHINA, 1996, p. 183).

Nesse sentido, quando o professor planeja uma atividade que vá ao encontro das necessidades sociais ou interesses (os interesses surgem das circunstâncias) comuns de um grupo de crianças, cria o motivo para o trabalho coletivo e a compreensão da interdependência de cada um para chegar ao objetivo comum: a construção de uma maquete, transformar o teto da sala de aula na via láctea, desvendar um mapa de tesouro, realizar a catalogação das espécies de árvores que estão no pátio escolar por meio de desenhos.

Ressaltamos que, para que realmente as crianças se envolvam numa realização coletiva, a proposta educativa deve ser compreendida por ela, ter sentido e significado para motivar sua real participação. Diante dessa premissa, tudo deve propiciar a participação das crianças, desde as investigações primárias para adquirir os conhecimentos necessários, a elaboração de planos e confecção.

O/a professor/a e as crianças trabalham em colaboração. Entretanto, é a/o professor/a quem detém o maior conhecimento e precisa, intencionalmente, observar

e ouvir as crianças e refletir à luz do seu desenvolvimento psíquico. Desta forma, dirigir as propostas educativas à Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças. As problematizações e questionamentos que o/a docente realiza no momento em que as crianças estão dialogando, a troca de informações e o acesso ao conhecimento científico e artístico são fundamentais para a participação e ação conscientes da criança.

Outra forma de desenvolvimento da consciência pela arte e o desenho estudada por Vigotski (2000) foi o desenvolvimento da educação estética. Por intermédio de vivências artísticas (literatura, desenho, plástica, música, dança) e por meio da criação estética, as reações sensíveis são provocadas internamente na criança e podem colocar em movimento as energias inconscientes, transformando-as em conscientes, por meio da realização da atividade.

Importante ressaltar que esse processo de vivência artística não está no controle docente. O/a professor precisa criar um ambiente estético, possibilitar o acesso cotidiano da criança aos diferentes tipos de arte, no caso do desenho também aos materiais, mas é impossível prever quando e se as reações estéticas e a vivência estética acontecerão. Portanto, além das possibilidades planejadas pelo/a professor/a, a criança precisa ter livre acesso aos materiais: suportes e riscadores para quando sentir vontade de desenhar. Uma boa solução é disponibilizar uma caixa com papéis e riscadores para que as crianças usem quando quiserem. A caixa pode ser levada às áreas verdes e parques acompanhando as crianças, sem a obrigatoriedade de todos desenharem ao mesmo tempo ou a mesma coisa. Esses momentos em que poucas crianças estão desenhando são importantes para que o/a docente possa dialogar com a criança com mais intimidade, aproximando-se e observando quem desenha, principalmente, sendo um bom ouvinte.

A comunicação é outro importante meio de desenvolvimento do desenho e da consciência, tanto o diálogo estabelecido entre as crianças quanto os promovidos pelo/a professor/a.

5.4.1 A importância do diálogo intencional entre docente e criança na transição entre os processos interpessoal para o intrapsíquico durante a apropriação consciente dos conhecimentos

De acordo com Vygotski (1995), por volta dos 4-5 anos, o pensamento e linguagem conectam-se como uma ação simultânea. De início, no âmbito interpessoal, ou seja, externamente, a criança verbaliza e nomeia os traços de seu desenho para o outro (adulto coetâneo) no momento em que desenha. Depois, a linguagem passa a ser egocêntrica (fala para si)²⁸ e, por meio da fala, surge, anteriormente ao ato de desenhar, o pensamento verbalizado que organiza e planifica sua ação de desenhar, até que, em determinado momento do desenvolvimento, a fala e o pensamento se fusionam e a linguagem egocêntrica é interiorizada, tornando-se intrapsíquica, não sendo mais possível, ao outro, escutar seus planos sobre o desenho.

Vygotski (1995) pôs em evidência em suas investigações o fundamental papel da linguagem oral para a comunicação e o desenvolvimento cultural. É pela fala que se dá o principal acesso aos signos e significados sociais, bem como a palavra permite uma generalização que possibilita o processo intrapsíquico, logo a palavra dá forma comunicativa ao pensamento.

Todo o processo de tomada de consciência humano tem origem nas relações sociais, na comunicação com o outro. Por meio do outro, o ser humano se reconhece como singular, a partir da mediação do outro (ser humano, objeto, natureza), ele consegue estabelecer relações que são subsidiadas pelo conhecimento apropriado e realizar uma atividade, o que mobiliza suas funções psíquicas superiores.

Portanto, pensar é estabelecer relações e, quanto maior o domínio do mundo cultural, quanto maior o acesso do indivíduo aos signos e ferramentas sociais, maior o domínio de seu comportamento e melhor a qualidade de suas relações com o mundo social, podemos dizer que desenvolve, assim, uma relação consciente.

²⁸ Para Piaget, a fala egocêntrica tem relação com o pensamento egocêntrico e desaparece quando essa etapa do desenvolvimento é superada. A fala egocêntrica, para Vygotski (2007), é ato da criança conversar em voz alta consigo mesma, essa fala precede a fala interior. A fala egocêntrica na idade escolar é interiorizada e a fala interior começa a se desenvolver, ou seja, uma se transforma na outra. (VYGOTSKI, 2007).

O diálogo é a forma de interação entre as pessoas em que a comunicação e a troca de ideias ocorre de forma respeitosa, um movimento que depende, tanto da qualidade de como o indivíduo que fala consegue verbalizar a mensagem que deseja comunicar, quanto da qualidade de escuta e entendimento do indivíduo que irá responder a essa mensagem, para dar continuidade ao diálogo. Requer o esforço consciente de se fazer entender. Pelo diálogo, os conhecimentos, informações, normas, emoções, acontecimentos sociais são comunicados de forma compreensível ao outro, ou seja, uma ideia ou assunto é externalizado e pode ou não ser apropriado pelo outro.

Wells (2000), apoiando-se no processo intersíquico e intrapsíquico de Vigotski (2000), destacou o diálogo como fundamental no processo educativo. Wells (2000) afirmou que pelo diálogo o professor pode problematizar temas, ouvir hipóteses dos alunos, instigar curiosidades, criar interesses e colaborar com o desenvolvimento dos processos intersíquico e intrapsíquico dos alunos. Para Wells (2000), é fundamental que o ambiente escolar se torne uma comunidade de investigação, em que, por meio de problematizações intencionalmente propostas nos diálogos docentes com os alunos, instiga-se a busca por soluções e, assim, coloca-se a investigação no centro do currículo.

Dyson (1992) e Brooks (2002, 2009) realizaram pesquisas com bases vigotskianas e utilizaram o inquérito dialógico (WELLS, 2000) no desenvolvimento do desenho com crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dyson (1992) investigou como ocorre a mudança dos repertórios simbólicos em linguagem escrita nos desenhos das crianças. Ela observou o diálogo de crianças ao desenharem e como, por meio de palavras e de imagens gráficas, as conversas influenciavam os desenhos e as hipóteses sobre a linguagem escrita em ambas as crianças que dialogavam. Pelo diálogo, as crianças trocam informações e conhecimentos e aprendem com o outro, seja no exercício de utilizar a fala para regular e aperfeiçoar seu próprio desenho (como escrita), reorganizando os traços para que a forma seja reconhecida pelo amigo, ou pela troca de repertório de ideias, traços e formas, ou ainda, como modelos de inspiração para quem observa e escuta.

Para Dyson (1992), interessava analisar o surgimento de formas e traços simbólicos no desenho, como um registro anterior ao processo de escrita na comunicação de ideias de forma gráfica. Nesse intuito, Dyson (1992) registrou as

conversas das crianças enquanto desenhavam e como a fala e as imagens produzidas durante o diálogo afetavam seus participantes.

Brooks (2002, 2009) investigou o desenho como ferramenta para o desenvolvimento mental da criança. A autora investigou em sua prática docente como a explicação do desenho pela criança, durante o diálogo em grupo, atuava na construção de significados nas crianças. Constatou que o exercício de desenhar várias vezes o mesmo objeto, fenômeno ou situação, propiciava a possibilidade de perceber e registrar o alvo do desenho de diferentes formas. A possibilidade de visitar todos os seus desenhos anteriores e discuti-los com o grupo antes de fazê-lo novamente, contribuía para que as crianças atingissem, por meio do desenho, o nível desejado de compreensão de suas ideias pelo outro. De acordo com Brooks (2003):

When drawing is viewed as a tool that is part of a meaning-making repertoire it helps teachers to see drawing as part of a learning process, rather than as a product that is indicative of a more rigid stage of development. When the drawing skills become part of the struggle to articulate meaning, teachers can work with children to clarify meaning with the assumption that it may take several drawings to reach a desired level of understanding. (BROOKS, 2003, p. 89).

Dyson (1992) e Brooks (2003) demonstraram a potência do diálogo e da linguagem oral para tornar o desenho mais compreensível ao outro. No decorrer do processo, no momento em que surge a necessidade da criança encontrar uma maneira de tornar suas ideias mais claras para a compreensão da pessoa com quem dialoga, esta atividade tornava-se intencional, exigia um redirecionamento de sua conduta e, portanto, tornava-se um ato consciente. Um processo que não é mágico, pelo contrário, existe todo um trabalho intencional da pesquisadora, no caso de Dyson (1992), e da professora pesquisadora, no caso de Brooks (2003), com o planejamento de múltiplas experiências e materiais, o acompanhamento dos diálogos e a sua intervenção (problematizações).

Em suas obras, Vigotsky não menciona o diálogo, mas comunicação, ele destaca o papel docente como fundamental para ensinar a criança a pensar. O/a professor/a organiza e controla as experiências que a criança realiza, buscando possibilitar que a união do trabalho mental (planejamento prévio) com o trabalho de execução (a ação realizada). Para tanto, o/a professor/a, na relação com a criança durante a proposta educativa, apresenta questões e dificuldades que requerem que a

criança pense e planeje as ações futuras (VIGOTSKI, 2000). O papel docente é criar na criança a necessidade de buscar ou aprofundar o conhecimento sobre o assunto e, ao mesmo tempo, fornecer o contato com elementos e meios culturais para que ela possa resolver o problema. De acordo Vigotski,

Mientras, lo imprescindible es preocuparse precisamente de crear la mayor cantidad de dificultades en la educación del niño, como puntos de partida para su pensamiento.

El medio social y toda la conducta del niño deben estar organizados de tal manera que cada día traiga consigo nuevas combinaciones, casos imprevistos de conducta, para los cuales en el niño no se encuentren hábitos y respuestas preparados en el almacén de su experiencia, sino que le demanden en cada oportunidad nuevas combinaciones de pensamientos. Ya que pensar, como ven, no significa otra cosa que la participación de toda nuestra experiencia anterior en la solución de la tarea presente, y la peculiaridad de esta forma de conducta reside enteramente en que aporta el elemento creativo, al formar todas las combinaciones posibles de los elementos existentes en la experiencia previa. Esto en esencia constituye [lo que designamos] “pensar”. (VIGOTSKI, 2000, p. 386).

Diante do exposto, fazemos as seguintes leituras: a primeira, é que na atualidade, o diálogo é a melhor e mais aceita forma de comunicação social e pode ser utilizada e desenvolvida na Educação Infantil, como comunicação entre docente e criança, e estimulado entre as crianças, como sugerido por Weels (2000) em seu inquérito dialógico. A segunda leitura é fundamental e alerta que, diferentemente da visão corrente de que no diálogo os dois argumentos têm o mesmo peso, no diálogo que inquiri a criança, proposto neste trabalho, tanto a criança quanto o docente têm clareza do papel e conhecimento do/a professor/a durante a conversa. Embora respeitosa, não é uma fala de igual para igual, é a fala de um parceiro mais experiente, de um colaborador que detém o conhecimento.

Quando relatamos, na apresentação deste trabalho, o episódio da criança Petra contado por seu pai para o site de uma creche, estávamos com muitas inquietações sobre o processo de desenho e quais mediações poderiam ajudar as crianças no desenvolvimento da consciência. Relembramos que, no referido episódio, a criança tenta lembrar de um brinquedo de areia recebido de presente pela sua turma da Educação Infantil, o qual ela gostou muito, e deseja contar para sua mãe. Entretanto, a menina tem dificuldade em descrevê-lo de forma que sua mãe compreenda o que é. A mãe pede então que a criança desenhe o objeto para que ela entenda. E após

listar os materiais necessários, a criança desenha o brinquedo e utiliza a imagem desenhada para reexplicar para a mãe.

Importante ressaltar que a família em questão era muito participativa e se interessava pelo projeto político pedagógico da instituição, bem como pelas propostas educativas para o grupo de sua filha, o que favorecia os diálogos das famílias sobre as coisas da turma e supomos que favoreceu a assertiva proposta do desenho. No episódio de Petra, percebemos uma relação diferente da investigada por Dyson (1992) e Brooks (2002, 2009), em que o desenho ajudou a criança a reorganizar suas ideias e orientar sua fala para tornar sua explicação compreensível ao outro.

Inicialmente, sua imagem mental do objeto não foi suficiente para organizar verbalmente seu diálogo por meio de palavras, faltava-lhe vocabulário. A partir da intervenção da mãe, sugerindo uma outra forma de comunicação, a criança reorganizou suas ideias, listando verbalmente o que era necessário para representar o objeto, ação que possibilitou mentalmente relembrar suas características.

Ao desenhar, a criança necessitou controlar sua atenção voluntariamente para grafar traços e formas semelhantes ao objeto. De posse do desenho, ou seja, utilizando-o intencionalmente como um mediador, a criança reorganizou sua fala e conseguiu comunicar para a mãe as suas ideias, explicando, a partir das imagens, o funcionamento do brinquedo. Posteriormente, na escola, a criança, de posse do desenho, ao contar aos amigos o acontecido, observando e apontando os traços desenhados, verbalizou detalhes e reorganizou sua explicação com maior conhecimento, utilizando um vocabulário mais complexo que não era habitual.

As experiências de Dyson (1992), Brooks (2002, 2009) e o episódio de Petra sustentam nossa hipótese de que, tanto o caminho da fala ao desenho, quanto o percurso do desenho à fala, quando se tornam mediadores para a comunicação das ideias das crianças de forma intencional e organizada, são processos conscientes. No diálogo com o outro, seja com o grupo de coetâneos ou com a professora, surgem conflitos, questionamentos, dúvidas, hipóteses e necessidade de argumentar, essas situações são complexas para a criança, que necessita responder ao outro, apresentar suas ideias e, para tanto, usa os meios auxiliares, signos e conceitos por ela apropriados para expor o que sabe de forma compreensível (situação que pode se tornar uma Atividade Mediadora). Essa complexidade demanda suas funções psíquicas superiores. Relembramos a afirmação de Vigotsky (1995) de que toda a

função psíquica superior entra em cena duas vezes, uma, no plano interpessoal e, depois, ao ser internalizada, no plano intrapsíquico.

O diálogo na Educação Infantil pode acontecer casualmente quando as crianças conversam sobre qualquer assunto. Contudo, o diálogo que traz essa complexidade favorável ao seu desenvolvimento psíquico é o diálogo que acontece quando as crianças realizam uma atividade com objetivo em comum, ou seja, quanto tem sentido e significado para elas e é dirigida à Zona de Desenvolvimento Próximo, o que só é possível pelo acompanhamento e planejamento intencional do/a professor/a, possibilitando materiais, informações, conhecimentos, fomentando investigações e novas necessidades, trazendo novos elementos de pesquisa e interferindo com problematizações quando necessário.

Quando as crianças partilham o mesmo objetivo em seus diálogos, desenvolvidos ao desenhar, elas trocam informações, conhecimentos, perspectivas. Uma criança identifica e percebe relações entre o desenho e o tema investigado antes mesmo do dono do desenho e, ao verbalizar e chamar a atenção do amigo para o fato, ela o faz perceber o que está percebendo. Da mesma maneira, quando uma criança mostra o seu desenho para os amigos e tem o interesse de compartilhar suas ideias e contar suas observações e hipóteses de modo que seja compreensível ao outro, o desenho lhe ajuda a organizar as ideias, lembrar os fatos e tornar visível seu conhecimento para si mesmo e, desta forma, também para o outro.

Diante do exposto, o professor, ao programar uma atividade produtiva que envolve o desenho como forma de registro, pode organizar algumas ações: 1) fornecer materiais, livros, informações, produções artísticas, pessoas e lugares que possam ampliar o conhecimento das crianças sobre o tema; 2) organizar observações sobre a temática estudada, possibilitando o diálogo entre os coetâneos, troca de informações, formular hipóteses enquanto desenhavam; 3) organizar momentos de troca em que, em círculo, as crianças apresentam seu desenho e suas considerações às outras, explicando seus conhecimentos (consciente) e também ouvindo as sugestões e questionamentos dos amigos para melhorá-lo; 4) fazer problematizações sobre as hipóteses equivocadas para provocar conflitos e possibilidade de repensar certezas e necessidade de buscar novas informações.

5.4.2 A Atividade Mediadora e a possibilidade da participação ativa da criança no meio social

As diretrizes discutidas, anteriormente, compõem o cenário educativo necessário para o desenvolvimento da Atividade Mediadora, ou seja, para promover a participação da criança em seu meio, utilizando como ferramenta o desenho como possibilidade de planejar, registrar e interpretar o mundo de forma pessoal e consciente.

Para criar esse ambiente educativo é fundamental a construção da identidade da unidade educativa, a definição de seus princípios, valores, concepções, em defesa de uma educação de equidade, qualidade, coletividade para todos, a favor de uma sociedade mais humana.

Uma educação que propicie às crianças se relacionarem com o legado artístico e o conhecimento científico, técnico e filosófico da humanidade, um ambiente que valorize e aproxime as crianças das raízes, tradições e manifestações populares de seu povo, bem como da comunidade das crianças, uma educação que se dirija ao desenvolvimento da consciência.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural o ser humano desenvolve sua consciência por meio de sua atividade, por meio dela acontecem as principais mudanças no desenvolvimento psíquico humano. Segundo Leontiev (1978), não é qualquer atividade que promove o desenvolvimento da consciência. A atividade deve corresponder ao interesse ou necessidade do indivíduo, ela necessita de um motivo que o mobilize a realizá-la.

Na Educação Infantil, cabe ao/a professor investigar qual o interesse das crianças, qual o assunto que desperta sua curiosidade, seja por observações, por conversas ou por estudos que identifiquem necessidades sociais e, neste caso, o/a professor/a necessitará planejar formas de criar o interesse sobre o assunto no grupo de crianças. A partir do que eles já sabem, o docente poderá dirigir as propostas das crianças ao que elas necessitam saber, criando a Zona de Desenvolvimento Próximo.

Isto significa que, diante do interesse das crianças, o/a professor/a planejará intencionalmente relações entre a criança e o meio cultural, por meio de mediadores e signos que auxiliem nesse processo de investigação e apropriação. Poderá também acompanhar estas relações e, em momentos necessários, problematizar certezas, sugerir materiais, técnicas, desenvolvendo uma Atividade Mediadora.

Contudo, o ponto que queremos ressaltar é a possibilidade de a criança realizar uma Atividade Mediadora utilizando o desenho como meio auxiliar. Por meio de ações conscientes, com o auxílio do professor e dos seus amigos, a criança pode utilizar o desenho para registrar observações, conhecimentos, organizar ideias e hipóteses, informar e, em outros momentos, recorrer ao desenho para lembrar e repensar sobre ele e sobre os conceitos que com sua ajuda criou.

Trata-se de ver o que ainda não tinha visto, de perceber o não percebido por meio do desenho. Um processo que, em seu desenvolvimento, provoca mudanças qualitativas tanto externas, no aperfeiçoamento do desenho da criança, quanto internas, na atividade mental. Um processo que proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da consciência.

Recordamos que o nosso objetivo central era identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural necessários para relacionar o desenvolvimento do desenho e da consciência da criança, bem como suas possíveis implicações na prática docente. Nossa análise indicou que é fundamental que o professor saiba, a partir do conhecimento do desenvolvimento psíquico infantil, os fundamentos: o desenvolvimento cultural sobre as funções psíquicas superiores e os períodos sensíveis para o seu desenvolvimento, destacando as relações com o desenho em cada uma delas; o conceito de atividade e Atividade Mediadora, consciência, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e o conceito de educação estética, contemplando a vivência estética e a criação estética.

Vimos que a palavra é a síntese dos significados e representa socialmente a consciência, portanto, quando o sujeito emite uma palavra, está emitindo o significado e sentido pessoal (o social em mim) que aquele conteúdo tem para ele. Vimos, também, que na Educação Infantil o desenho é um relato gráfico que representa a fala, ou seja, o que a criança pensa, suas interpretações sobre o mundo circundante.

Diante disso, a fala torna-se um importante elemento para o desenvolvimento do desenho e da consciência. À medida que a criança fala sobre seu desenho com si mesma, com seus coetâneos e com o/a docente, ela interpreta os seus conhecimentos e vivências com a temática desenhada, apresenta suas hipóteses e planifica suas ações gráficas, destacando conteúdos que mais lhe chamaram a atenção.

O outro, que lhe ouve, contra-argumenta suas hipóteses, trocando informações e seus conhecimentos e interpretações sobre a temática desenhada e também sobre

a sua compreensão sobre o desenho realizado pelo amigo. O diálogo possibilita um novo olhar sobre a temática para ambos (locutor e ouvinte), novas relações conscientes, e sugere novas interpretações sobre seus desenhos, compartilhando novas informações e possibilidades gráficas que podem originar um novo desenho, mais rico em significados.

Da mesma forma, ao contar para um grupo de crianças o processo que resultou em seu desenho, a criança utiliza seus traços gráficos como signos que possibilitam a reinterpretação consciente das vivências proporcionadas na ocasião de sua elaboração, bem como a reorganização de seus conhecimentos anteriores à luz dos conhecimentos atuais, resultando em um conhecimento mais elaborado. Os questionamentos e as dificuldades de compreensão dos ouvintes obrigam ao sujeito rever sua conduta e readequar a sua forma de explicação.

Desta forma, o desenho movimenta a consciência, contudo, ressaltamos que este processo precisa ser planejado e organizado intencionalmente pelo/a docente, de modo a realizar as interferências necessárias e, mediante o diálogo, reorganizar suas propostas futuras de acordo com as necessidades e interesses, o que possibilita ao/à professor/a planejar novas estratégias com o conhecimento, novas vivências estéticas e novas formas da criança observar e perceber o não visto e conhecer o que está oculto, reinterpretando o mundo de forma participativa.

Diante do exposto defendemos a tese que:

A ação docente planejada intencionalmente para uma educação estética e artística dirigida ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, com sentido e significado para a criança, pode fomentar o movimento entre o desenvolvimento do desenho e o processo de tomada da consciência da criança, potencializando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se caracterizou como uma investigação teórica estruturada pelo Método Genético vigotskiano. Buscou responder à questão de pesquisa: qual a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão sobre a relação entre os processos de desenvolvimento do desenho e da consciência da criança na Educação Infantil?

Nesse intuito, na introdução deste trabalho, colhemos evidências históricas e reais do lugar ocupado pelo desenho na sociedade ao longo do tempo, constatando que, ainda hoje, ele está presente no cotidiano das pessoas, nas atividades laborais, na elaboração de planos, na expressão artística, e como signos na atribuição de significados culturais. Fato que valida o nosso argumento da necessidade social das crianças terem acesso tanto ao legado do desenho e da arte acumulados ao longo do tempo, como à diversidade de técnicas, materiais, riscadores e possibilidades exploratórias existentes no mundo.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenho é uma função psíquica superior. É também uma forma de manifestação estética pela arte e integra o mundo cultural, ou seja, o desenho, enquanto representação gráfica pessoal do mundo (que expressa os acontecimentos, fenômenos naturais, relações sociais, objetos, sentimentos e ideias ao outro, como também, materializa sentidos para si mesmo), compõe-se de imagens e figuras, signos e significados.

Este mundo cultural partilha o legado histórico acumulado pela sociedade, seus conhecimentos, a arte, as convenções. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural acontece por meio da interiorização, apropriação e particularização desse legado e, conseqüentemente, ocorre o processo de humanização das pessoas.

As escolas de Educação Infantil são os espaços socialmente designados para o desenvolvimento cultural das crianças. Diferentes dos espaços familiares e de seu entorno social, em que a criança adquire os conhecimentos informalmente, a escola tem a responsabilidade formal de transmitir o conhecimento cultural, científico, artístico e filosófico da humanidade para as crianças. Portanto, o ensino na Educação Infantil deve dirigir-se ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e à educação estética e artística.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores (desenho, memória voluntária, atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem) em seu conjunto são a estrutura da consciência. A palavra é a representação do significado e a forma social da consciência do homem humanizado. Nesse sentido, uma Educação Infantil dirigida ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores também está voltada ao desenvolvimento da consciência.

Posto que a função psíquica do desenho e as suas relações com a consciência são as unidades de nossa investigação, era necessário, mesmo que brevemente, identificar como o ensino do desenho era abordado na Educação Infantil. Para tanto, buscamos, na história da arte, como se instituiu o ensino do desenho e da educação artística e quais os seus possíveis reflexos nas leis que regem a Educação Infantil e na prática docente, observando os meandros políticos, econômicos e ideológicos que permearam essa relação. Identificamos as teorias de ensino tradicional e a teoria da escola nova como grandes influências no ensino do desenho na Educação Infantil, observando que, ainda hoje, podemos encontrar resquícios dessas duas vertentes em práticas pedagógicas.

Entendemos que a colaboração e interferência do/a professor/a é fundamental para o desenvolvimento do desenho, mas rebatemos os comandos centrados na visão adulta como modelos prontos e estereotipados que desrespeitam a estética infantil e não fazem sentido à criança e suas especificidades. Igualmente rebatemos o ensino centrado apenas no que as crianças sabem e que consideram a intervenção adulta e o contato com o legado artístico como prejudiciais à livre expressão.

Enfatizamos que, o que desrespeita e nega a participação da criança em seu processo de interação com o mundo, não é a interferência adulta na curiosidade da criança, mas o “como” o adulto interfere. Está na intencionalidade adulta e sua forma de se relacionar com a criança a possibilidade de contribuir para seu processo investigativo e sua participação enquanto sujeito de direitos.

Com o intuito de demonstrar as origens dessas influências (tradicional e escolanovista) na abordagem do desenho na educação Infantil, optamos por adentrar no universo dos movimentos artísticos e seus estudiosos sobre o desenho que mais se popularizaram no país. Buscamos, também, apresentar Vigotsky (1999, 2000, 2009), o principal teórico da Teoria Histórico-Cultural e as principais diferenças entre ele e os autores da arte que estudaram o desenho. Essa diferenciação foi importante pois defendemos o nosso referencial como uma possibilidade do/a docente superar

esses resquícios tradicionais e escolanovistas e dirigir a abordagem do desenho ao encontro do desenvolvimento psíquico da criança e, portanto, das funções psíquicas superiores. Fato que suscitou a contraposição entre a abordagem da Escola Nova e da Teoria Histórico-Cultural (nossa referência teórica) e buscou caracterizar distintamente os conceitos de experiência de Dewey (2010) e vivência de Vigotsky (1999, 2000, 2009). A diferenciação entre o conceito de experiência e o conceito de vivência é essencial para possibilitar a compreensão do leitor sobre as reações sensíveis propiciadas pela educação estética, bem como, o sentido pessoal que forma a personalidade humana.

Apresentamos o referencial teórico da pesquisa e a metodologia da pesquisa teórica, ou seja, o caminho utilizado para desvendar a realidade do ensino do desenho na Educação Infantil. A partir dessa realidade, pudemos identificar as diretrizes de análise e suas subdiretrizes que, à luz da teoria Histórico-Cultural, possibilitaram responder nossas inquietações.

Em resposta a nossa questão de pesquisa, evidenciamos que a Teoria Histórico-Cultural tem fundamentos essenciais para a compreensão docente sobre o processo de desenvolvimento do desenho Infantil. A partir do entendimento da teoria como um todo, em sua raiz histórico-dialética, é possível ao professor compreender como se dá o desenvolvimento psíquico e cultural da criança. É possível também entender o desenho como uma função psíquica superior e suas relações com as outras funções psíquicas superiores (percepção, memória voluntária, pensamento, imaginação, atenção voluntária). Conhecimento que possibilita ao professor intencionalmente criar propostas pedagógicas ao encontro destas funções em cada período sensível para o seu desenvolvimento.

Ao desenhar, a criança utiliza a percepção para sentir, tocar, ouvir e visualizar, elaborando uma imagem mental, estabelecendo formatos, comparando tamanhos, utiliza a memória voluntária para lembrar de imagens e características e conhecimentos sobre o objeto, situação ou fenômeno que desenha, relembra suas vivências com o tema; utiliza também a imaginação para mesclar o vivido com o atual e criar novas possibilidades, o pensamento e linguagem para organizar e estruturar as etapas e procedimentos e dialogar sobre o seu desenho e a atenção voluntária para se dedicar realmente ao que desenha. O desenho pode comunicar ao outro e a si mesmo suas ideias, sentimentos e conhecimentos de forma intencional. Nesse sentido, o desenho é um ato consciente.

Ao longo das seções deste trabalho, podemos observar que o desenvolvimento do desenho e da consciência foram se entrelaçando: as vivências estéticas que possibilitam as energias inconscientes se tornarem conscientes na atividade; a linguagem propiciando o planejamento antecipado do desenho da criança e as hipóteses e ideias sendo relatadas graficamente pelas crianças.

Discutimos a relação entre desenho e consciência como diretriz de análise. Momento em que refletimos sobre o processo de internalização, ou seja, o movimento que transforma os conteúdos sociais, que surgem nas relações externas (interpsíquico), por meio da palavra, em conteúdo interno (intrapsíquicos), adquirindo um sentido pessoal e compondo a forma singular da personalidade.

Reconhecemos a escola de Educação Infantil como responsável pela educação estética das crianças. Destacamos o papel do adulto nas escolas de Educação Infantil, instituições designadas pela sociedade para inserir os novos integrantes à vida coletiva, instruindo-os com ferramentas sociais (conceitos/signos, legado histórico e patrimônio cultural da humanidade) para facilitar sua comunicação, ação e possibilidade de transformação das condições de vida (individual e coletiva).

Neste sentido, reforçamos a necessidade de profissionais reflexivos, conscientes de seu papel humanizador e potencializador do desenvolvimento, bem como na efetivação dos direitos da criança. A sua intencionalidade precisa sustentar-se na formação de sujeitos de direitos, conscientes, críticos e capazes de compreender, agir e transformar a realidade. Em um país com tanta desigualdade social, esse compromisso significa garantir às crianças das classes populares o direito à educação estética e ao desenvolvimento da consciência em seu cotidiano, bem como o acesso ao conhecimento histórico, social, científico, artístico e filosófico.

Portanto, também exige um compromisso docente com a sua própria formação, com o estudo teórico, com a troca de conhecimentos com seus pares, a reflexão crítica sobre sua prática e o desenvolvimento infantil e o planejamento intencional das propostas pedagógicas com a arte e com o conhecimento. As formações continuadas em serviço precisam ser espaço para esse desenvolvimento profissional e coletivo.

O/a professor/a como colaborador/a mais experiente tem um importante papel de propiciar o contato das crianças com mediadores culturais, planejar, intencionalmente, múltiplas explorações com materiais, suportes e riscadores variados, fomentar diálogos entre as crianças, acompanhar e problematizar suas hipóteses, possibilitando novas reflexões, ao fornecer novos conhecimentos, por meio

da proximidade com legado artístico da humanidade, da participação de artistas da comunidade e do ensino de técnicas e procedimentos que possam ajudar as crianças a ampliar seus conhecimentos e senso estético e, desta forma, desenvolver o seu desenho.

Essa responsabilidade docente nos leva a uma questão fundamental: como o/a professor/a pode planejar intencionalmente a exploração de um material que não conhece, que nunca tocou e explorou? Como diversificar as explorações com a falta de material, papel, giz, lápis?

Cabe à unidade escolar fornecer esses instrumentos, cursos, orientações, materiais, livros. Na educação pública, a viabilidade desses materiais depende das secretarias da educação, pois são responsáveis por destinar verbas e materiais para a Educação Infantil.

Destacamos que, muitas vezes, as unidades de Educação Infantil sofrem com a falta de recursos e, mesmo, a inadequação, precariedade dos materiais quando recebidos. É essencial que o coletivo de professores, a partir de seus estudos sobre a arte, sobre o desenvolvimento da criança e sobre os princípios da instituição, possa formular a lista dos materiais necessários à sua realidade, demandando que a compra seja realizada por pessoas que entendam do assunto e participem da formulação de contratos e pregões públicos, especificando o material. Ressaltamos, ainda, a importância das secretarias de educação das redes públicas contarem com profissionais formados em Arte para coordenar as formações continuadas da Educação Infantil e planejar parcerias com artistas e arte-educadores para a formação de seus docentes.

Como desdobramento deste trabalho, apontamos a pesquisa de campo para realizar o acompanhamento de crianças em seu processo de desenvolvimento do desenho de forma a aplicar na práxis os conhecimentos desenvolvidos neste trabalho. Apontamos, também, a possibilidade de acompanhar a formação continuada para docentes de Educação Infantil e realizar estudos, debates e reflexões sobre os fundamentos e ideias apontadas neste trabalho em relação ao desenho e consciência, assim como o desenvolvimento da educação estética e artística (do/a professor/a e da criança).

Neste caminho, apontamos também a necessidade de acompanhar os possíveis planejamentos e relatos das práticas docentes sobre o desenvolvimento do

desenho, para fomentar o diálogo e troca de conhecimentos entre pares à luz da teoria vigotskiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AHMAD J.M. Children's drawings in different cultures: an analysis of five-year-old Jordanian children's drawings, **International Journal of Early Years** 2018 Education, 26:3, 249-258, DOI: [10.1080/09669760.2018.1444587](https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1444587)

ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007

ANNING, A. Conversations around young children's drawing: The impact of the beliefs. **Internacional Journal of Art & Design Education** . set 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227788273_Conversations_Around_Young_Children's_Drawing_The_Impact_of_the_Beliefs_of_Significant_Others_at_Home_and_School Acesso em:14/10/2020

ARCE, A.. Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe gratis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade**, v.22. Ed. Cedes, Campinas, 2001

ARCE, A; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. IN: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2012.

ARCE, A. MARTINS, L.M.; org. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar**. 4ª.ed. Campinas. Editora Alínea, 2020.

ASBAHR, F. S.. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005, Nº 29. Acesso: 10/04/2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>

AUGUSTO, S. O. **Ver depois de olhar** - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.48.2009.tde-01092009-152645. Acesso em: 2022-05-12.

BARBOSA, R. F. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e Retrocessos. **Movimento-Revista De educação**, v.10 147-172. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667> Acesso em: 10/01/2021

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; DEL RIO, Rodrigo Lema; MELLO André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BEZERRA, P. **Prefácio à edição brasileira**. IN: Vygotsky, L. S. *Psicologia da arte* /L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 1999

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL -livro de estudo**. 2006 Acesso em 15/11/2021, disponível em Domínio Público:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003249.pdf>

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466 de dezembro de 2012**. Acesso em 14/11/2021. Disponível em: Conselho de Saúde:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nordeste Criança: Olhares das infâncias-** recurso eletrônico. Brasília, 2021

BOZHÓVICH, L. I. **La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil**. Ciudad de la Haban - Cuba: Editorial Pueblo By Educación, 1985.

BROOKS, M. **Drawing to learn**. Thesis. National Library of Canada Alberta, 2002

BROOKS, M. What Vygotsky can teach us about young children drawing?
International Art in Early Childhood Research Journal, V. 1. Number 1. 2009.
Acesso em: 05/03/2020. Disponível em:
http://artinearlychildhood.org/artec/images/article/ARTEC_2009_Research_Journal_1_Articl_183_e_1.pdf

COLA, C. **Ensaio sobre o desenho infantil**. (3a. ed.). Vitória: EDUFES. 2014.
Acesso em 23/10/2020, disponível em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/162>

CORRÊA, G. **Reflexões e proposições sobre o conceito de atividade pedagógica de professores de crianças de 4 a 6 anos**. Dissertação de mestrado, UNIVALI, Centro de Ciências Humanas e comunicação, Itajaí 2018 Acesso em 11 /11/2021, disponível em
<http://siaibib01.univali.br/pdf/Graziela%20Vieira%20Correa.pdf>

COSTA, V. D., **O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de Arte**. Orientador: César Pereira Cola Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1096>
[Acesso 12/05/2020](http://repositorio.ufes.br/handle/10/1096).

DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar Y El Desarrollo Psíquico**. Investigación Psicológica teoría experimental. Tradução: M. SHUARE. Moscou: Progreso, 1988.

DEGUARA, J. **Young children's drawings: A methodological tool for data analysis**
 First Published December 17, 2018 Research Article
<https://doi.org/10.1177/1476718X18818203> Acesso em: 13/04/2019

DELARI JR., A., BOBROVA PASSOS, I. V. **Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa.**
 Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Campinas, 2009, pp.1-40.

DEMO, P. (1995). **Metodologia Científica nas Ciências Sociais.** (3a. ed.). São Paulo: Atlas.

DERDIK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 5 ed. Porto Alegre, Ed.Zouk. 2015.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DUARTE, N. (2000). **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

DUARTE Jr., J. F. Entrevista com João-Francisco Duarte Jr. In **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012.

DUSSEL, H. **A Produção Teórica de Marx: Um comentário aos Grundrisse** 1a. ed. Tradução: J. P. Netto, São Paulo: Expressão Popular, 2012

DYSON, A. H. **From Prop to Mediator: The Changing Role of Written Language in Children's Symbolic Repertoires.** Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, 1992 Acesso em: 03/03/2020, Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354521.pdf>

EINARSDOTTIR, J.; DOCKETT, S. PERRY, B. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. **Early Child Development and Care Pages** 217-232- published online: 04 Feb 2009.
<https://doi.org/10.1080/03004430802666999> Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/247499593_Making_meaning_Children's_perspectives_expressed_through_drawings - Acesso: 20/05/2021

ELKONIN, D. Epilogo. In: **VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996. p. 387 – 412

ENGELS, F. Natureza e significado do materialismo histórico. Em F. o. FERNANDES, **Coleção grandes cientistas sociais** Vol. 36, pp. 406-479. São Paulo. Ed: Ática 1989.

FARIA, A. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Ed.CEDES, **Educação e sociedade**, V. 20, 1990

FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil**. 1996. 157f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252548> Acesso em: 21 jul. 2018.

FRAGKIADAKI, G., FLEER, M. & RAVANIS, K. A. Cultural-Historical Study of the Development of Children's Scientific Thinking about Clouds in Everyday Life. **Res Sci Educ** 49, 1523–1545 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9665-8>

GARAY GONZÁLEZ, A. G. **Bases Conceituais da Teoria Histórico-Cultural: para a Compreensão do Desenvolvimento do Pensamento Conceitual de Crianças de 4 a 6**. Tese, UFSCAR, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2012.

GLASSMAN, M. Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. **Educational Researcher**, 3-14. Acesso em 14/05/2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250182706>

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais** / – Marília, 2018. Orientador: Stella Miller. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153227> Acesso: 10/02/2019

GOIS, F. M. **Desenho e modelo físico realizados pelas crianças como registro de produção e apropriação do conhecimento na educação infantil**. Dissertação: orientador: GOES. A.E. 2020 Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/70246> Acesso 10/10/2020

GOMES, J., FLEER, M. The Development of a Scientific Motive: How Preschool Science and Home Play Reciprocally Contribute to Science Learning. **Res Sci Educ** 49, 613–634 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9631-5>

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Trad. Maria Rodrigues & Hans Harden. 2ª Edição. Brasília: Editora UNB, 2008.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança, praticas e fomento aos educadores**. 2 ed.. Rio de Janeiro, ed. Zouk, 2017

IVIC, Ivan. Lev. S. Vygotsky. **Prospects: the quarterly review of comparative education Paris, UNESCO: International Bureau of Education** vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 471–485, 2000

JAPIASSU, R. O. Do desenho de palavras à palavra do desenho. **Revista Arte e Cultura da América Latina**, 2, 81-106, 2005.

KELLOGG, R. **Analyzing children's art**. Trad. Diorki. Palo Alto. California: Mayfield Publishing Comp, 1969

- KIM, M., ROTH, WM. Dialogical argumentation in elementary science classrooms. **Cult Stud of Sci Educ** 13, 1061–1085 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9846-9>
- KOSIC, K.. **Dialética do Concreto**. Tradução: C. Neves, & A. Toríbio. São Paulo: EDITORA PAZ E TERRA S/A.1968, 1995.
- KOSÍK, Karel. **Dialektika Konkrétního Studie o problematice člověka a světa**. 2a ed. Praga: Českolovenské Akademie Věd, 1965.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969
- KUHLMANN Jr. M. **História da Educação Infantil Brasileira**. 15. R. B. Educação, 2000. Acesso em 06/01/ 2018, disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>
- KUHLMANN.JR., M.. **Infância e a Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Ed: Mediação.1998.
- LANZA, S.T., MOORE, J.E. & BUTERA, N.M. Drawing Causal Inferences Using Propensity Scores: A Practical Guide for Community Psychologists. **Am J Community Psychol** 52, 380–392 (2013). <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9604-4>
- LAROCHE, G. A. SOCIAL Learning and Drawing: What Children Learn by Copying the Images of Their Peers **The Journal of the National Art Education Association** v 68 n3 p19-25 May 2015. Disponível em: <http://www.arteducators.org/research/art-education> Acesso: 05/06/2020
- LEITE, A. C C.G. **Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016 - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3595> Acesso em: 2020-05-05
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil. IN: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 12ª. ed. São Paulo: Ícone editora, 2012.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. El desarrollo psicológico en la edad preescolar. In: **Antologia del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar**- México: Trillas, 2010 (p.17 a 29)
- LEONTIEV, D. A. Funções da arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.) **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Doi:10.11606/T.48.2007.tde-12032009-111920. Acesso em: 2020-05-05.

LIMA, E. **Conhecimento, Cultura e Currículo**. São Paulo. Ed: Inter Alia 2007.

LOWENFELD, V., & BRITTAIN, W.. **Desarrollo de la capacidad creadora**. 2 edição. Buenos Aires, Argentina. Ed: Kapelusz 1980

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Trad: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo Porto: Ed. Minho, 1969.

MAGALHÃES, G. **Avaliação do desenvolvimento na educação infantil**: uma pesquisa teórica. Relatório pós-doutoramento, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. A dinâmica consciente / inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 678-689, 2016. Acesso em 03 de maio de 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8541>

MARTINS, L. M. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. 1 Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”**. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012. Acesso: 01/05/2022. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf

MARX, K., & ENGELS, F. Natureza e significado do materialismo histórico. Em F. o. FERNANDES, **Coleção grandes cientistas sociais** Vol. 36, pp. 406-479. São Paulo. Ed: Ática 1989.

MARX, K., & ENGELS, F. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. Tradução: J. C. Nogueira. São Paulo. Ed: HUCITEC.1993

MEDEIROS, V. M. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a Educação**. Dissertação Mestrado, UNIOESTE, Cáscavel.2013. Acesso em 14/05/2021, disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3639>

MEDRADO, J. B. **A prática do registro da rotina de uma turma de Educação Infantil e os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e sua professora**. Dissertação. UFMG. 2014; Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9UVMLP> Acesso: 06/06/2020

MELLO, M. A. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural**: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil. Tese Acadêmica. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. 12 ed.. Tradução: A. Lorencini, & S. Nitrini, São Paulo. Ed: Cultrix. 2017

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mediar#>: Acesso em: 12.12. 2021.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5a. ed.. São Paulo-Rio de Janeiro. Ed: HUCITEC- ABRASCO, 1998.

MONTEIRO, A.T.M. **Desenho infantil na escola**: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. Tesa (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2013. Acesso: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HMFK2>

MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. O.; HERNECK, H. R. **O silenciamento da Educação Infantil**: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pedagogia em Ação*, v.10, n.1, 1.º semestre, 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: C. Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Ed: Expressão Popular, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Papirus, 2000.

PAES. P.C.D. Vigotski **Fundamentos e Práticas de Ensino**: crítica às pedagogias dominantes. 1. ed. Curitiba. Ed. Appris, 2020.

PAES, P. C.D.; OSÓRIO, J.C. **Arte na escola**: objetivação e liberdade. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.17 2021.

PAVLOVIČOVÁ, G. ŠVECOVÁ, V. Children's drawings – resource for development and observation of perception of numbers of children **Acta Didactica Napocensia**, ISSN 2065-1430 Volume 4 Number 2-3, 2011 Acesso em: 13/04/2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055879.pdf>

PERES, J. J.J. ¿Cómo superar con la ayuda de Vygotsky el fracaso del ciclo de la autoexpresividad? **Arte, Individuo y Sociedad**. Anejo I 2002, 295-303 ISSN: 1695-9477 Acesso em: 10/06/2022. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110295A>

PERES, J. J. J. **Vygotsky y la Educación Artística**. Univerddidad de Lleida. S/D. Acesso em 15/05/2022. Disponível em: <https://www.uv.es/~valors/Jove,J.pdf>

PETROVSKY A.V. **Personalidad, actividad e coletividad**. Buenos Aires, ed. Cartago 1984

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade: VIGOTSKI- O MANUSCRITO DE 1929.V 71**, pp. 45-78, Campinas. Ed; Cedes, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio as práticas sociais. **Revista Paidéia**, v.17 2007

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRINTES, J, S. **O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural**. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018

QUINO. **Toda Mafalda**. 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad.Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

RUBINSTEIN, S.M. L. **El ser el la consciencia, el pensamiento y los caminos del investigación**, México, tradução: Roget, A.V., Editorial Grijalbo, 1963.

SALVADOR, A. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 6a. ed.. Porto Alegre, ed: Livraria Sulina, 1997.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do nosso tempo, ed. 29. Campinas SP- Editora: Autores associados, 1995.

SCHÚKINA, S. I. **Los intereses cognoscitivos en los escolares**. Editorial de libros para la educación. La Habana, 1978.

SEVERINO, A. J **Metodologia do trabalho científico**, 1a. ed. São Paulo, ed: Cortez, 2014.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética Tal Como Yo La Veo**. Moscú: Ed Progreso, 1990.

SILVA, E. N. **A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12385>

- SILVA, S. M. C. **Condições sociais da construção do desenho infantil**. 1993. [171] f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253752> Acesso em: 18 jul. 2018
- SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria Prima**, UDESC-Santa Catarina, 2016
- SIRGADO, Angel. P. (2000). **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, 21(71), 45-78.
- SLOGERIS, M., ALMEIDA, S.C. Young Children's Development of Scientific Knowledge Through the Combination of Teacher-Guided Play and Child-Guided Play. **Res Sci Educ** 49, 1569–1593 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9667-6>
- SOLOVIEVA, Y., & QUINTANAR, L. **El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar: de la practica a la teoria**, México: Trillas, 2016.
- SOUNDY, C. **Making Sense of Children's Drawings and Semiotic Explorations**. Dimensions of Early Childhood. Vol. 43, No 3, 2015. Acesso: 13/04/2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150453.pdf>
- STETSENKO, A. Vygotsky"s Theory of Method and Philosophy of Practice: Implications. **Educação**, v. 39, n. Esp. (Supl.),, 32-41, 2016
- TEBET.G.G. História da Educação Infantil de São Carlos , **Reflexões Pedagógicas para a Educação Infantil do município de São Carlos SP** .Vol. 1. São Carlos, SP Ed. Fundação Pró-Memória de São Carlos, 2018
- TEIXERA, A. W. **John Dewey**. Tradução: M. |. Nabuco, Ed., & José Eustáquio Romão, Recife: Massangana, 2010. Acesso em 16/04/2020 . Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>
- TOASSA, G. **Consciência e Atividade**: um estudo sobre (e para) a infância. Orientação: Mello, S. Dissertação Mestrado. UNESP, 2004. Acesso em 25/05/2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91250/toassa_g_me_mar.pdf?sequence=1
- TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Revista: Psicologia USP**, 17(2), 2006, p. 59-83. Acesso em 12/05/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/5W8mH4ytzJmgqsKkY59fyBn/?format=pdf&lang=pt>
- TOASSA, G., & M.P.R., S. Vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas na obra de Vigotski. **Psicologia USP: Dossiê Vigotski**. São Paulo.2010. doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>

TOFFANELLI, AC, & FRANCO, AF. Reflexões teórico-metodológicas sobre o legado de Vigotski: entrevista com o professor Nikolai Veresov (entrevista com Nikolai Veresov) – Parte II. **Psicologia Em Estudo**, 26. 2021. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.61652> Acesso em: 12 de dezembro 2021.

TONUCCI, F.. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, F.. **A solidão da Criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tabaschia Menon; revisão técnica de Ana Lucia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRINDADE, R. G. **Desenho infantil**: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. Faculdade de Educação. São Paulo: USP.2011. Acesso em: 03/05/2019, Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062011-123124/pt-br.php>

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**, 2 ed. Tradução: L. F. Cardoso. Rio de Janeiro, ed: Paz e Terra, 1977.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicologia Preescolar**. Habana: Pueblo y Educación, 1987.

VERESOV, N. La metodología olvidada. El caso Vygotskiy. In: T. A. (Eds.), **Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone**. Tradução: E. Aguilar, pp. 267-95). Charlote: Age Pub, 2010.

VIDAL, L.; org. **Grafismo Indígena**: Estudos da Antropologia Estética, São Paulo, 2ªEd. EDUSP, 2000

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1999

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Leiden. 2000

VIGOTSKI, L. S **Pensamiento e Habla**, 1ª. ed- Buenos Aires: Colihue, 2007

VIGOTSKII, L.S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**: Ensayo Psicológico. México: Hispánicas, 1987.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 12ª. ed. São Paulo: Ícone editora, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Psicología Infantill**. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas II Estudio Del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L.S **Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique.**
Tradução: L. Kufer. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos da psicología.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** San Sebastián de los Reyes, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte /L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra.** - São Paulo: Martins Fontes, 1999

VYGOTSKY, L. **A Imaginação e a Arte na Infância.** LisBOA, ReLógio D'água. 2009

WELLS, G.. Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky. C.D. Lee and P. Smagorinsky (Eds.) **Vygotskian perspectives on literacy research.** New York: Cambridge University Press, (pp. 51-85), 2000

YOON, H. S., & TEMPLETON, T. N. (spr de 2019). The Practice of Listening to Children: The Challenges of Hearing Children Out in an Adult-Regulated World. **Harvard Educational Review**, v.89, pp. 55-84. 2019. doi: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.55>