

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS
SUPERIORES**

Adriana Maria Caram

**SÃO CARLOS
2015**

ADRIANA MARIA CARAM

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS
SUPERIORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação – Área de concentração: Educação – Linha: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello

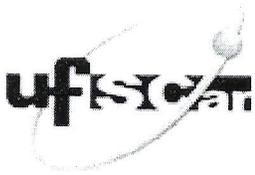
SÃO CARLOS
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C259a Caram, Adriana Maria
Arte na educação infantil e o desenvolvimento das
funções psíquicas superiores / Adriana Maria Caram. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
164 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Arte na Educação Infantil. 2. Funções Psíquicas
Superiores. 3. Educação Infantil. 4. Formação Docente.
5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana Maria Caram, realizada em 22/06/2015:

Prof. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

Prof. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar

Prof. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP

Prof. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis
SME-Araraquara

Para Abel, Júlia e Henrique.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, pelas orientações dedicadas e pela extrema paciência com a qual conduziu este estudo em todas as suas etapas.

Às professoras da banca examinadora, Aline Sommerhalder, Emília Freitas de Lima, Marlene F. C. Gonçalves e Muriane Sirlene Silva de Assis, pela leitura atenta e pelas várias contribuições sugeridas ao trabalho.

Às professoras que gentilmente se dispuseram a participar das entrevistas e, especialmente, à professora do período de observação que nos recebeu por meses seguidos em sua sala sempre disposta em sua contribuição. Aos pais da rede municipal e principalmente às crianças, pessoas sem as quais este estudo não seria possível. Ao pessoal das creches municipais e à Secretaria Municipal de Educação do referido município.

Ao meu marido Abel, não somente pelo carinho e apoio durante todo o processo de estudo, mas também pelas discussões teóricas compartilhadas que muito contribuíram para a construção deste trabalho. À Júlia e ao Henrique pela paciência e compreensão devido às ausências da mãe nesta etapa de estudo.

Aos meus pais Clodoaldo (em memória) e Onélia, aos meus irmãos Rosana, Antônio e Luciana, e demais membros da família sempre presentes na torcida e nas ajudas possíveis e impossíveis.

Aos integrantes do grupo do NEEVY, pelas reflexões e parcerias. Em especial aos colegas de doutorado Carlos, Waldirene e Abel que me acompanharam nestes últimos anos nas aulas, nos estudos e na apropriação da teoria. À Rose, Renata, Hilda, Beth, Fernanda, Jorge e Cris, amigos sempre presentes.

À Mayra Fontebasso pela correção do texto, tradução do abstract e pelo apoio de sempre.

Ao pessoal da UAC e ProACE, da UFSCar, pelo apoio à formação de sua professora. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da UFSCar, pela oportunidade de estudo e acompanhamento na formação de sua aluna.

Aos pais e demais familiares da Unidade de Atendimento à Criança/UAC pelo incentivo dado do início ao final do meu doutorado.

Às crianças, motivo primeiro desta pesquisa.

Muito Obrigada!

CARAM, Adriana Maria. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos/SP, 2015.

Resumo

Esta pesquisa pretende analisar e discutir atividades mediadoras com Arte na Educação Infantil que promovam o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A questão de pesquisa que direcionou a coleta e análise dos dados foi: *Qual o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil?* O referencial teórico e metodológico adotado foi o da Teoria Histórico-Cultural, por possibilitar uma concepção de desenvolvimento cultural humano que parta de uma apropriação da Arte como produção humana, como espaço de reflexão social e de internalização social. Como instrumentos metodológicos utilizamos entrevistas semiestruturadas com sete docentes da rede municipal de Educação Infantil, além das observações da prática pedagógica de uma dessas docentes. As análises dos dados demonstraram que o acesso à Arte pelas crianças e professoras é muito limitado; que a formação docente prioriza outras áreas de ensino em detrimento da área de Arte e, ainda, que em relação ao espaço que a Arte ocupa no planejamento em sala de aula a mesma nem sempre é concebida como promotora de catarse. Ao aprofundar a análise sobre as especificidades das relações entre as ações docente no trabalho com Arte na Educação Infantil e a promoção do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças deparamo-nos com situações ambíguas, às vezes contraditórias. As atividades propostas às crianças, embora muito criativas, em alguns momentos apresentaram-se fragmentadas e em nível baixo de intencionalidade sobre o objetivo final dela para o desenvolvimento infantil. Apresentamos na pesquisa algumas ações docentes que consideramos promotoras de avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças, na direção de contribuir para a reflexão necessária sobre o trabalho com Arte na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, bem como propor mediações de intervenções docentes com vistas a desenvolver as Funções Psíquicas Superiores das crianças.

Palavras-chave: Arte na Educação Infantil; Funções Psíquicas Superiores; Educação Infantil; Formação Docente; Teoria Histórico-Cultural.

ART IN CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHIC FUNCTIONS.

Abstract

This research aims to analyze and discuss mediating activities that use Art in Childhood Education as a way to promote the development of the Higher Psychical Functions. The research was led by the following question: *What role Art plays in children formation during Childhood Education?* Both theoretical and methodological references were based on the Historical-Cultural Theory because it makes possible a conception of the human cultural development that sets Art as a human production; a space for social reflection and social internalization. Interviews with seven teachers from the municipal childhood education system and some pedagogical practices observations were used as methodological instruments. Led by this methodology, the analysis shows that both students and teachers have a very limited access to Art; it also shows that the teachers' formation does not make Art a priority and, even though it occupies a very important place in class planning, it is still not considered an instrument for the catharsis. By going deeper in the analysis about the relations performed by teachers using Art in Childhood Education and the development of Higher Psychical Functions on children the study faced some ambiguous and sometimes contradictory situations. The activities suggested to the children, although undeniable creative, sometimes came to be fragmented and very poor to the goals of children's development. However we were able to show in the research some actions that can be considered positive in the development of Higher Psychical Functions on children, contributing for a necessary reflection about the work with Art in Childhood Education, always led by the Historical-Cultural Theory, and promoting some interventions to improve the Higher Psychical Functions on children.

Keywords: Art in Childhood Education; Higher Psychical Functions; Childhood Education; Teacher Formation; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Instalação da caverna confeccionada com sucatas que, além de apresentar vários dos elementos trabalhados pelas crianças, serviu como espaço para a exposição das releituras das pinturas rupestres produzidas pela turma.....2
- Figura 2** – Painel de xilogravura feito pela professora no intuito de apresentar às crianças este tipo de Arte característico da Literatura de Cordel. Apresentação da história da lenda de boca do Bumba-meu-boi.....117
- Figura 3** – Contação de história para todas as turmas da escola117
- Figura 4** – Caixa do Divino feita com material reciclado. A original é feita de madeira e couro de cabra. A professora encomendou a confecção de uma Caixa do Divino para trabalhar com as crianças.....118
- Figura 5** – As crianças brincando com Caixa do Divino e desenvolvendo habilidades para a marcação de ritmo.....118
- Figura 6** – Livros sobre algumas etnias indígenas e estudo dos desenhos gráficos.122
- Figura 7** – Diferentes grafismos de povos indígenas do Brasil.....122
- Figura 8** – Reprodução de desenhos indígenas pelas crianças após um período de observação e estudo123
- Figura 9** – Alguns dos objetos indígenas de várias etnias e estados brasileiros mostrados às crianças em rodas de conversas..123
- Figura 10** – Crianças da sala da professora Raquel brincando de “Hagaka”, brincadeira do povo Kalapalo contextualizada pela professora e discutida com as crianças para ser adaptada à faixa etária deles.....124
- Figura 11** – Atividade musical realizada juntamente com as crianças na companhia de um estudante indígena. Além desta atividade houve também uma roda de conversa onde as crianças puderam perguntar sobre a cultura indígena, conhecer mais sobre o tema, ver os artesanatos produzidos etc.....125
- Figura 12** – Origami de Tsuru (garça), uma *ave* sagrada do Japão, localizado na saída da porta da sala da professora Raquel.....127
- Figura 13** – Mandala Olho de Deus – Tear: é uma Arte tradicional do povo Huichol (indígenas Mexicanos) que entoia orações enquanto tece as mandalas. É considerado um objeto sagrado e tecido para entoar proteção às crianças. Arte indígena latina apresentada à turma pela professora Raquel.128

Figura 14 – Preparação para a leitura de um livro sobre a temática étnico-racial	131
Figura 15 – Leitura da história <i>O cabelo de Lelê</i> , que aborda questões étnico-raciais.....	131
Figura 16 – Jogo da memória de modelos de penteados de pessoas negras que compõe parte integrante do livro <i>O cabelo de Lelê</i>	132
Figura 17 – Trabalho com autorretrato na ocasião a professora apresentou às crianças reproduções de autorretratos de pintores famosos, explicando o que é um autorretrato e contando sobre a vida deles.	137
Figura 18 –Autorretrato elaborado por uma criança.	138
Figura 19 – Informe explicativo da professora aos pais e responsáveis pelas crianças contendo explicações referentes às atividades pedagógicas desenvolvidas.....	138
Figura 20 – Cartaz elaborado pela turma e composto por poesias lidas pela professora e ilustradas pelas crianças..	139
Figura 21 – Trabalho com papel machê para a confecção de personagens do folclore brasileiro. Arte que foi exposta para toda a comunidade.	140
Figura 22 – Crianças preparando estrutura para papietagem..	141
Figura 23 – Música <i>Ô, Marinheiro</i> em momento no qual as crianças aprendiam a canção popular brasileira..	141
Figura 24 – Saia gigante confeccionada pela professora Raquel para brincar com as crianças de ciranda de roda. Na foto, a turma fazendo a ciranda da <i>Linda Rosa Juvenil</i> e <i>Onde Está a Margarida</i> . Eles aprendem, paraalém de cantar a música, a cooperarem entre si para a ciranda brincada rodando em volta da saia.....	142
Figura 25 – Pintura com barbante, uma das muitas técnicas ensinadas às crianças.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes das entrevistas. Elaborado pela autora, 2014.	89
Quadro 2 – Descrição dos períodos de funcionamento das CEMEIs 1 e 2 observadas nesta pesquisa. Fonte: Direção, 2014.....	92
Quadro 3 – Descrição do espaço físico da CEMEI 1 observada para esta pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora, 2014.	92
Quadro 4 – Descrição do espaço físico da CEMEI 2 observada para esta pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora, 2014.	94

LISTA DE SIGLAS

CDCC	Centro de Divulgação Científica e Cultural
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DME	Departamento de Metodologia de Ensino
DTPP	Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEEVY	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky
ONGs	Organizações não governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
RCN	Referencial Curricular Nacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	1
A prática docente como experiência motivadora.....	1
A teoria como embasamento da prática e da pesquisa.....	3
Objetivo	10
Questão de pesquisa e estrutura do trabalho	10

CAPÍTULO 1

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	12
1.1 Trajetória do trabalho com Arte na Educação Infantil	20
1.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte [1997]	20
1.1.2. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [1998].....	24
1.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [2010].....	31
1.1.4. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [2013]	34
1.1.5. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil [2006]	37

CAPÍTULO 2

2. PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	46
2.1 O problema da análise metodológica na visão de Vigotsky	46
2.2 A Arte como o social em nosso interior	51
2.3 A Arte como catarse	56
2.4 A Arte como comunicação	59
2.5. Arte e as Funções Psíquicas Superiores.....	61
2.5.1 A Arte e a imaginação.....	61
2.5.2 A Arte e a atividade criadora.....	66
2.5.3 A Arte e a Percepção.....	77
2.5.4 A Arte e a emoção	79
2.5.5 A Arte e a linguagem	81

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA	85
3.1 Procedimentos metodológicos.....	86
3.2 Caracterizações da Secretaria Municipal de Educação	87
3.3 Caracterizações dos dados coletados.....	88
3.3.1 Entrevistas	88
3.3.2 Observação da prática docente	90
3.3.2.1 Caracterização da professora observada.....	90
3.3.3 Caracterização das CEMEIs observadas	91
3.3.3.1 Caracterização da CEMEI 1	91
3.3.3.2 Caracterização da CEMEI 2	93

CAPÍTULO 4

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	95
4.1 Análise dos dados das entrevistas.....	100
4.1.1 Caracterização do trabalho com Arte na rede municipal	100
4.1.2 Dificuldades na realização do trabalho com Arte	102
4.1.3 Concepções de Arte.....	108
4.1.4 A importância do trabalho com Arte na Educação Infantil.....	110
4.2 Análise dos dados da observação	115
4.2.1 A Arte como o social em nosso interior.....	115
4.2.2 A Arte como catarse.....	121
4.2.3 A Arte e as Funções Psíquicas Superiores das crianças.....	144

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	152
--------------------------	------------

ANEXOS	156
---------------------	------------

Anexo 1 – CHAGALL, Marc. I and the Village (Eu e a Aldeia). 1911. Óleo sobre tela, 192.1 cm x 151.4 cm.....	157
--	------------

Anexo 2 – Formulário e registros referentes às observações feitas pela pesquisadora na CEMEI alvo do estudo.	158
--	------------

APÊNDICE	163
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

A prática como experiência motivadora da pesquisa

Desde que ingressei na Educação Infantil como docente, no ano de 2005, tenho buscado conhecer melhor como as crianças desta etapa da Educação Básica veem, interagem e recriam as informações culturais dos espaços onde estão inseridas. A participação no *Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky* da Universidade Federal de São Carlos (NEEVY/UFSCar), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Mello e pelo Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos, tem me ajudado muito a compreender melhor o desenvolvimento infantil e, assim, a buscar melhores formas de ensino para as aprendizagens que impulsionem este desenvolvimento.

A prática docente na Educação Infantil ou mesmo no Ensino Fundamental – onde trabalhei de 1982 até 2005 – e, claro, as leituras de Vigotsky e outros autores me levaram a constatar que o trabalho com Arte, em todas as suas formas de manifestação, é um importante instrumento de conhecimento e desenvolvimento na vida das crianças. Para ilustrar melhor esta minha convicção gostaria de compartilhar aqui uma experiência que tive onde me parece clara a importância da Arte para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

No ano de 2012 estávamos trabalhando as pinturas rupestres com crianças de cinco anos em meio a um estudo sobre essa técnica, que estava sendo feito de forma muito profunda. Assim, pesquisamos quem produzia as pinturas rupestres e em que época, o que se pintava, se as crianças também pintavam, qual era o significado dessas pinturas, como eram feitas as tintas etc. Num momento de discussão com a turma sobre a forma como exporíamos para a comunidade as produções artísticas deles baseadas nas pinturas dos ancestrais, uma criança propôs que fosse numa caverna tal como eram expostas as originais. Esta proposta nos levou a mergulhar nos campos da geologia, da biologia, da sociologia e em muitas outras áreas de conhecimento para que, nos apropriando do universo da espeleologia, pudéssemos reproduzir tal habitat em nossa exposição. Passamos o semestre pesquisando sobre as pinturas rupestres e sobre as cavernas, sua formação geológica, animais que as habitam, as plantas, as diferentes formações de cavernas, as várias dimensões e tamanhos possíveis e tantas outras informações que nos foram trazidas por diversas pessoas da comunidade que podiam colaborar com esta etapa de conhecimento das crianças sobre estes temas, entre essas

peessoas uma geóloga, uma bióloga, um sociólogo, além das que por *hobby* exploravam cavernas etc. O resultado do trabalho culminou na construção de uma caverna feita com sucata, onde as pinturas rupestres das crianças foram expostas. Esta instalação, criada pelas crianças com a ajuda das famílias, foi organizada com toda a proximidade do ambiente de uma caverna a partir dos conhecimentos adquiridos por eles durante todo o processo e dos materiais que tínhamos à mão.



Figura 1 – Instalação da caverna confeccionada com sucatas que, além de apresentar vários dos elementos trabalhados pelas crianças, serviu como espaço para a exposição das releituras das pinturas rupestres produzidas pela turma. Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

Neste ambiente, quem entrava se sentia dentro de uma caverna tanto pelo silêncio proporcionado por fones de ouvido como pela escuridão, pelos animais expostos, pelas formações rochosas confeccionadas com sucata e/ou por algumas texturas que se propunham simular o ambiente. Às crianças foram oportunizados por meio da Arte inúmeros conhecimentos, nas mais variadas áreas de saberes que proporcionaram não apenas a elevação de sua autoestima por serem conhecedoras de saberes e terem tido a oportunidade de compartilhar estes saberes com as outras pessoas que visitavam a caverna, mas também por tal estudo ter impulsionado o desenvolvimento cognitivo e psíquico delas.

Esta experiência, assim como outras das quais pude participar em outros anos, me levou a acreditar na Arte como um meio de elaboração de conhecimentos variados me instigando, assim, a constatar se realmente esta área de conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. Este é o fim último desta proposta de pesquisa, de modo que, ao longo desta tese, almeja-se observar e analisar práticas de trabalho com Arte na Educação Infantil a partir de um olhar externo à situação de aprendizagem para, com base nos estudos de Vigotsky, confirmar ou não a nossa hipótese fortemente vinculada à experiência docente da pesquisadora sobre a importância desta área de conhecimento para o aprendizado e desenvolvimento das crianças de 3 a 5 anos.

A teoria como embasamento da prática e da pesquisa

Quando falamos em “Arte” torna-se necessário esclarecer a compreensão do termo grafado no singular, o que se deve à referência a um campo de conhecimento específico que engloba a atividade artística em suas modalidades variadas de expressão e em suas manifestações plásticas, cênicas, musicais e literárias. Do mesmo modo, a escrita do termo com inicial maiúscula refere-se a uma disciplina curricular, ainda que tenhamos conhecimento de que o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa¹ torna facultativo tal uso. O interesse por esta pesquisa, que nos conduziu a investigar a importância do trabalho com Arte para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, está calcado na percepção da Arte como atividade humana ligada ao senso estético e às manifestações estético-artísticas criadas a partir das emoções, das percepções do mundo e das ideias.

Nesse sentido, nascemos num mundo culturalmente produtivo e do qual sofremos influência desde cedo na formação de nosso senso estético. A proximidade com a Arte desde o nascimento e em seu mais amplo leque de manifestações é que possibilitará oportunidades de escolhas e preferências por um determinado estilo musical, por esta ou aquela cor, por obras artísticas específicas, por determinados

¹ “A letra minúscula inicial é usada: [...] Nos nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas (opcionalmente, também com maiúscula): português (ou Português), matemática (ou Matemática); línguas e literaturas modernas (ou Línguas e Literaturas Modernas)”. In: BRASIL. **Decreto no. 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 29 set. 2008. Base XIX, Art. 1º, Inciso VI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

movimentos de dança ou outras tantas formas de se fazer Arte, como expõe Ferraz (1993):

Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por exemplo, por imagens, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana... Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas (p. 16-17).

A importância do contato com a Arte desde cedo na vida do indivíduo é, assim, defendida por Ferraz (1993) quando ressalta que o ensino de Arte na escola deve receber uma atenção especial desde o oferecimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, partindo da explicitação do que se seja Arte e do simples fato de sua presença nestas etapas de ensino.

Em relação à Educação Infantil, o trabalho com Arte sempre esteve presente nas instituições como se esta área de conhecimento fosse natural do desenvolvimento das crianças nesta etapa da vida. Desde que os cuidados com crianças passaram do seio familiar para pessoas cuidadoras ou instituições educativas, a Arte marcou presença nestes ambientes manifestando-se nos desenhos, cantorias, esculturas com argila, pinturas das crianças etc., por meio tanto de atividades para passar o tempo nos momentos de espera dentro da rotina da instituição como na confecção de ornamentos para uma ocasião especial, no reforço de algum conteúdo de outra área do conhecimento ou mesmo como livre expressão da criança. Entretanto, temos claro que o papel do educador, ou do espaço da Arte nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos de idade, não é o de apresentar para elas a Arte como fragmentos de uma cultura, mas sim o de trabalhar de forma a ampliar a percepção, desenvolvendo o pensamento da criança sobre o mundo, sobre si própria e estimulando nela as expressões de linguagens mais variadas. Quando falamos em Arte, por nós compartilhado, logo nos vem a mente a indagação do que vem a ser Arte, que concepção temos presente em nossas mentes. O trecho abaixo corresponde à interpretação dada por Santos (2006) de que:

A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta

linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo (p. 7).

Santos (2006) destaca a importância da Arte como um bem universal que tem como fundamento comunicar e expressar de forma objetiva toda uma história social, uma ferramenta comunicativa, portanto, no sentido de fazer conhecer um dado histórico e cultural que foi moldado por uma cultura específica. Assim, podemos dizer que a Arte expressa por meio dos tipos de produção artística as categorias produtivas humanas que foram consubstanciando-se no decorrer do processo da formação histórica e cultural do ser humano.

Do mesmo modo, a autora também destaca que a Arte comunica significados sociais e culturais próprios de uma sociedade num determinado tempo histórico. Por isso, quando o ser humano está frente a uma produção artística está igualmente frente às variadas significações produzidas e legadas à humanidade por meio da linguagem artística. Podemos, então, dizer que só o ser humano tem esta capacidade de transmitir, projetar e deixar para as outras sociedades os significados materiais e espirituais seus e da própria sociedade onde se encontra inserido como indivíduo.

Os significados impressos na linguagem artística devem ser decodificados, analisados em suas unidades para que se compreenda o seu significado social. Assim, o ser humano tem decodificado as imagens feitas pelos nossos ancestrais e, uma vez decodificadas, hoje podemos compreender a estrutura social, o desenvolvimento social e psíquico daquela época.

A importância de se conhecer a estrutura de uma linguagem para decodificá-la em seus símbolos e, assim, apropriar-se de uma realidade é fundamental para a humanização do indivíduo. Ou seja, quanto mais cedo a criança tiver contato com a linguagem artística, com sua simbologia e seus materiais, mais rapidamente ela dominará essa linguagem. Para Santos (2006), é tarefa da escola, desde a Educação Infantil, “(...) oferecer mecanismos que agucem a percepção, a imaginação e a criatividade, como também, criar um ambiente acolhedor e rico em materiais que envolvam as técnicas (...)” (p. 7).

O reconhecimento da Arte como elemento fundamental para o indivíduo conhecer a realidade e agir sobre ela também perpassa a obra de Barbosa (2009), que afirma que a Arte vem sendo utilizada por muitas Organizações não governamentais

(ONGs) brasileiras na educação de pessoas de regiões periféricas dos grandes centros, excluídos culturalmente das atividades artísticas pela sociedade, de modo que estas manifestações da Arte nas comunidades ajudam a “(...) recuperar o que há de humano no ser humano” diante dos reflexos negativos da desigualdade no país (p. 21).

Assim, a Arte possui uma linguagem única que aguça nosso sentido por ser repleta de significados transmitidos apenas em sua própria linguagem e em nenhuma outra. O não cultivo da rigidez de julgamento entre “certo” e “errado” na Arte faz com o comportamento exploratório seja mais incentivado no indivíduo, com isso ocorrendo com mais intensidade a aprendizagem, de modo que:

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p. 21).

Logo, a Arte é uma ferramenta que desenvolve as capacidades psíquicas humanas, dentre as quais *Perceber* é uma dessas capacidades que se aperfeiçoa quando o indivíduo entra em contato com a Arte. A percepção é possível porque o ser humano tem essa capacidade de observar com detalhes minuciosos e captar os significados que estão impressos ou que levam as marcas do ser humano na Arte. A percepção capacita ao ser humano, então, a realizar um processo de descoberta das significações por meio da análise. Num sentido de totalidade, o ser humano, depois de apropriar-se das significações históricas, pode, por sua capacidade crítica e reflexiva, desenvolver novas significações que ajudem a mudar a realidade e, nesse sentido, “a Arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (BARBOSA, 2009, p. 13).

A título de exemplo, a autora aponta os museus como instrumento de mediação da atividade artística experimental, embora acredite ser necessário repensar a forma como estes museus e os demais centros culturais empreendem esta mediação no trabalho com crianças. Isso porque muitas vezes estes espaços educativos são apenas usados como instrumentos de sedução, de entretenimento para atrair público mediante a apresentação de jogos superficiais com as crianças, jogos que não contribuem para desenvolver a percepção artística destas (BARBOSA, 2009).

Mostra-se necessário repensar, então, a qual mediação referimos-nos neste trabalho quando afirmamos a Arte como *instrumento mediador do desenvolvimento integral do ser humano*. Para um melhor entendimento dessa complexa mediação é que se adota as obras de Vigotsky² e dos autores da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar nossas concepções a respeito do trabalho com Arte.

Antes, porém, conhecer um pouco sobre a vida de Vigotsky torna-se fundamental para entendermos a razão de sua paixão pelo universo artístico desde sua adolescência, ou mesmo antes dela, paixão que possibilitou pesquisas de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento psíquico dos seres humanos e que até os dias de hoje são de muita serventia para os estudiosos do desenvolvimento infantil. No prefácio de Guillermo Blank para a tradução da obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), algumas lendas criadas em torno da pessoa de Vigotsky são desmistificadas com a apresentação detalhada de informações que, segundo ele, são mais verídicas sobre a vida do estudioso russo e sobre a história da Rússia neste período anterior e posterior à revolução socialista:

Liev Semionovitch Vigotski nasceu no final de 1896 na Bielo-Rússia. Quando adulto, mudou o “d” de seu sobrenome pelo “t”. Ele cresceu na cidade de Gomel, situada perto de Chernobyl. Desde criança demonstrou ser muito talentoso. Estudou com um preceptor e concluiu o ensino médio com medalha de ouro. Conhecia nove idiomas e possuía um saber enciclopédico – algo não muito raro na época. Provinha de uma família judia não religiosa, ainda que respeitosa das tradições. Vigotski teve seu *bar mitzva*.

Quando terminou o ensino médio, Vigotski queria ingressar na Universidade de Moscou, porém existiam cotas: admitia-se apenas 3% de alunos judeus, escolhidos por sorteio. Ele teve sorte e foi sorteado. Na Universidade Imperial de Moscou, iniciou a carreira de medicina, mas depois mudou para direito. Ora, *por que medicina ou direito?* Essas carreiras abriram portas para o exercício liberal da profissão de médico ou advogado. No regime czarista, os judeus não podiam ocupar nenhum posto estatal; por isso, não podiam seguir uma carreira judicial, nem trabalhar em hospitais ou escolas. Simultaneamente, Vigotski frequentou a Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular A. L. Shaniavski, fundada em 1906 e não reconhecida oficialmente; ela era um reduto de revolucionários anticzaristas que tinham renunciado ou sido expulsos da Universidade Imperial, depois da derrota da revolução de 1905. Nela concentram-se os melhores cérebros da Rússia, como K. Timiriázev, um dos descobridores da fotossíntese, e V. Vernadski, o criador da teoria da biosfera. Nessa faculdade, Vigotski fez alguns cursos de psicologia com Pável Blonski. Seriam os únicos de sua vida; na área de psicologia, foi autodidata. Nas férias de verão, Vigotski viajava para Gomel. Segundo Dobkin, montava peças de teatro em sua cidade natal. Em 1917, ano da revolução socialista de outubro, formou-se em ambas as

² Utilizaremos no corpo do trabalho a escrita do nome *Vigotsky* com i no início e y no final, de acordo com a grafia adotada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY). Outras grafias serão mantidas apenas quando se tratar de citações literais ou referências no corpo do texto que remetam à grafia no texto ou na obra originais.

universidades. Uma das primeiras medidas tomadas pelos comunistas foi a derrogação da legislação antisemita, o que foi apoiado pelos judeus, porque assim desapareceu o Rayon e, a partir desse momento, eles podiam ocupar qualquer cargo. Após a revolução, porém, houve a guerra civil, fome e frio. Vigotski estabeleceu-se em Gomel com sua família e, como já não era proibido, começou a dar aulas em várias escolas e instituições estatais e a escrever críticas teatrais para jornais, etc. Não lhe foi difícil transformar-se no líder intelectual de Gomel, cidade de 40 mil habitantes. Organizou as “Segundas-Feiras Literárias”, nas quais se discutia literatura russa ou proferia conferências sobre temas como a teoria da relatividade de Einstein. Vigotski lera toda a literatura russa. Como todo intelectual judeu conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel. Este o levou a Marx e Engels e estes a Lênin, cujas obras compreendia cabalmente. Tornou-se comunista, embora nunca tenha se filiado ao partido. Dava aulas de lógica, filosofia, estética, psicologia, etc. Antes dos 20 anos, entre 1915 e 1916, terminou seu primeiro livro, um extraordinário ensaio sobre Hamlet, no qual havia certo grau de misticismo; no entanto, essa faceta não duraria – desapareceu em uma segunda e breve versão posterior, parte integrante de seu livro *Psicologia da arte*. Vigotski também leu toda a história da psicologia e chegou a conhecer os clássicos de todas as correntes psicológicas da Rússia, da Europa e dos Estados Unidos (ele sempre escrevia “Rússia e Europa”, como se a Rússia não pertencesse à Europa) (BLANK. G., 2003, p. 17-18).

A proximidade de Vigotsky com a Arte é uma relação bastante visível na medida em que nos apropriamos de suas obras e de algum conhecimento a respeito de sua trajetória de vida onde podemos constatar, em outro texto de Guillermo Blank (1996), que “durante toda sua vida Vygotsky expressou um grande amor pelo teatro e pela poesia” (p. 32). A opção de focar os estudos de Vygotsky e outros colaboradores como referencial teórico desta pesquisa se deu pelo fato de compactuarmos com as ideias dos autores da Teoria Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento psíquico humano, além de encontrarmos em obras de Vigotsky (2012; 2008; 1991; 1988) questões relativas ao trabalho com Arte, apontando esta área de conhecimento como um importante instrumento de mediação para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores humanas.

Guillermo Blank, no texto *Vygotsky: o homem e sua causa* (BLANK, 1996), apresenta novamente importantes informações a respeito da vida do pensador russo que, segundo o autor, foram coletadas a partir de relatos de pessoas que conviveram com ele, já que documentos outros que poderiam elucidar sobre sua vida perderam-se em meio o cenário de guerra.

Segundo Blank (1996), desde a adolescência Vigotsky redigia ensaios literários de qualidade incomuns como o de Hamlet, participava de peças teatrais, publicava em algumas revistas suas críticas literárias, chegou a lecionar literatura em Gomel em várias instituições de ensino, ministrou cursos sobre estética, História da Arte e teatro em

outros locais e publicou em um jornal artigos sobre teatro. Podemos perceber o envolvimento de Vigotsky por este trecho do artigo de Guillermo Blank:

As atividades de Vygotsky durante seus anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições; Kandinsky, por exemplo, era vice-presidente da Academia de artes e Ciências de Moscou. Malevich presidia a de Petrogrado, onde o arquiteto Tatlin, autor do famoso monumento a Terceira Internacional, chefiava um Departamento. Chagall era Ministro das Belas-artes em Vitebsk. O versátil Rodchenko organizava programas de educação artística. Em Petrogrado celebrava-se a “Semana de Sergei Prokofiev”. Shostakovich representava seu país em certames internacionais. Myerhold dirigia a seção teatral do Commissariado Popular para a educação e Stanislavsky presidia o Teatro Artístico de Moscou. Gabo e seu irmão Pevsner representavam o grupo construtivista e Maiakovski à frente Esquerdistas de artes (Lef). Eisenstein, que devido ao seu conhecimento de engenharia organizou a construção de defesas durante a Guerra Civil, foi se tornar o professor dirigente do Instituto Estatal de Cinematografia. O pedagogo Makarenko (1985) fundou a Colônia Gorky para a reeducação de delinquentes juvenis de rua (...) (BLANK, 1996, p. 35).

(...) Vygotsky estava no centro da vanguarda intelectual de Gomel. Ele deu início às “Segundas-feiras Literárias”, nas quais a prosa e a poesia recentes eram discutidas, e foi um dos fundadores da revista Veresk. Sua erudição causava admiração àqueles que assistiam às suas palestras sobre Shakespeare, Chekhov, Pushkin, Esenin e Maiakovski (BLANK, 1996, p. 36).

Toda esta paixão pela Arte fez Vygotsky analisar de forma mais profunda a influência da atividade artística na formação da pessoa, e “alguns dizem que seu interesse real estava na resolução de problemas da Arte e da cultura, e que ele se voltou para a psicologia com a intenção de resolvê-los (...)” (op. cit., p. 37). Assim, buscou em Marx a base que iria estruturar sua psicologia e se propôs a estudar os processos mentais do ser humano a partir do meio social e cultural, maneira pela qual Vygotsky traz sua contribuição para que possamos entender a superação dos *processos mentais inferiores* e a formação dos *processos mentais superiores* que surgem na interação do indivíduo com o meio social, cultural e natural.

A importância da apropriação deste conhecimento elaborado por Vygotsky a respeito da Arte como formadora e colaboradora do desenvolvimento psíquico da criança, que buscamos elucidar acima, nos motivou a pesquisar como a atividade artística é pautada na educação de crianças de três a cinco anos de idade.

Objetivo

Analisar, problematizar e discutir as atividades mediadoras com Arte que promovam a *catarse*³ e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores no público-alvo, crianças de três a cinco anos de idade matriculadas na Educação Infantil.

Questão de pesquisa e estrutura do trabalho

Esta pesquisa pretendeu aprofundar o conhecimento sobre a contribuição do ensino de Artes para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de crianças de três a cinco anos de idade no ambiente escolar.

Na ocasião da pesquisa bibliográfica inicial, realizada em 2012, pudemos constatar a existência de trabalhos científicos que abordavam a questão do ensino de Arte na Educação Infantil pautados, porém, em outras teorias que não tinham como foco principal as atividades docentes mediadas com vistas ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de crianças na Educação Infantil.

A relevância do tema do trabalho docente com Arte na Educação Infantil está justamente na compreensão sobre a importância desta etapa de ensino para a promoção do desenvolvimento infantil, auxiliando a criança na ampliação de sua percepção sobre a sociedade e sobre as formas de ver o mundo, a si mesmo e aos outros.

Para direcionar o foco da pesquisa partimos da seguinte questão:

Qual o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil?

A partir desta indagação estabeleceu-se o objetivo de discutir e analisar o trabalho e as atividades mediadoras com Arte realizadas na Educação Infantil, focalizando o período de três a cinco anos de idade e estabelecendo relações entre a prática pedagógica docente e sua contribuição para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Visando a estes fins, a estrutura da pesquisa realizada e apresentada nesta tese organiza-se em capítulos, contendo o primeiro um breve histórico do ensino de Arte no Brasil, onde se expõem os caminhos traçados desde que a Arte passou a ser considerada área de conhecimento sendo, portanto, inserida nas instituições de ensino. Ainda, apresentar-se-ão documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) sobre o ensino de Arte, tanto os documentos específicos desta área de conhecimento,

³ Trabalharemos a definição de *catarse* no Capítulo 2 desta tese.

independentemente da etapa de ensino a que se propunham, como também os direcionados para a Educação Infantil na intenção de a partir deles apreender as concepções sobre o trabalho com Arte com crianças de zero a seis anos de idade.

O segundo capítulo traz uma apresentação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural abordando a questão da metodologia da Arte, a concepção de Arte e demais conceitos trabalhados dentro desta perspectiva almejando, assim, trazer à luz as contribuições de Vigotsky e demais autores da teoria para a discussão.

A metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa são apresentados no terceiro capítulo, que se propõe a traçar um panorama de como se dá o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com base na pesquisa documental, na observação e na realização de entrevistas. Tais dados coletados são apresentados e analisados no quarto capítulo desta tese, ao que sucedem as considerações finais da pesquisa.

A contribuição que as obras da Teoria Histórico-Cultural tem a nos oferecer para uma reflexão sobre cuidar e educar na Educação Infantil mostra-se imensa se concebemos uma educação que se inicia do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e que assume a aprendizagem como antecessora do desenvolvimento infantil. Partindo desta proposta, procuraremos nos apropriar de algumas obras dos autores da escola russa para entendermos com mais clareza conceitos que nos ajudarão a analisar o trabalho docente com Arte nas escolas de Educação Infantil do município pesquisado para, desta forma, compreender como esta atuação contribui ou não para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças de três a cinco anos de idade.

CAPÍTULO 1

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

As manifestações artísticas no Brasil antecedem a chegada dos portugueses nestas terras. Podemos observá-las nos registros históricos e em museus de antropologia e arqueologia onde a Arte está presente tanto nas paredes de cavernas espalhadas por este país que expõem as pinturas rupestres dos homens, das mulheres e crianças do período pré-histórico como, também, nas tradições indígenas de diferentes ramificações. Os povos pré-coloniais cantavam, dançavam, pintavam e confeccionavam instrumentos de trabalho com relevante valor artístico, neles os significados de toda uma cultura indigenista incorporados numa dança de guerra, num desenho de urna funerária ou mesmo nos coloridos adornos de corpo.

O ensino de técnicas artísticas europeias só ocorreu com a entrada dos jesuítas em 1549 (SILVA, 2007) e com suas práticas ligadas à catequização dos povos indígenas por meio dos cantos gregorianos ou das dramatizações litúrgicas sem, entretanto, se manifestar de forma institucional. Desde então, a concepção de ensino de Arte no Brasil perpassou por várias ideias e convicções a respeito da Educação voltada à Arte. Conhecer tais concepções e sobre quais panoramas históricos se edificaram ajuda-nos a entender o trabalho com Arte realizado nas escolas de Educação Infantil atualmente, além de propiciar a reflexão sobre o papel que – Educação e Arte – assumem na formação do ser humano, especificamente no desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos de idade.

Segundo Barbosa (2011), o ensino de Arte surge institucionalmente no Brasil no início do século XIX com a vinda da Missão Francesa (1816) para dar início à Escola de Ciências, Artes e Ofícios criada por decreto de D. João VI. Nessa época, um novo choque entre concepções de estética, além da já estabelecida no início da colonização, opôs a tradição barroco-rococó dos jesuítas, e já dotada de traços abrigados (o barroco brasileiro), à Arte neoclássica trazida pelos franceses por meio do decreto instituído à serviço da monarquia (BARBOSA, 1978, p. 19).

D. João VI, em 1816, deixa claro no texto as intenções sobre o ensino de Arte quando a caracteriza, segundo Barbosa (1978, p. 21), “como um acessório, um

instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma”, de modo que pretende que o seu ensino:

[...] promova e difunda a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineração, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estética para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos (p. 20).

Assim, Barbosa (1978) deixa claro que o objetivo da Arte nesse período é o da instrução e do conhecimento. Teoria e prática juntas para estabelecer ordem e progresso em todas as estruturas do novo país em formação, de modo que a Arte estava ligada estritamente à constituição de uma nova sociedade num mundo que começava a ser descoberto. Logo, a Arte oferece subsistência, comodidade e estabelece novos processos civilizatórios, possuindo função ideológica nesse período visando modernizar todos os setores da nova sociedade brasileira.

Acrescenta a essa função ideológica da Arte a importância de seu ensino voltado para a preparação da mão de obra de artesãos e, sobretudo, para a formação dos príncipes nos moldes do modelo aristocrático das cortes europeias, que valorizava a Arte na educação da elite:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (BARBOSA, 2011, p. 7).

O responsável pela Missão Francesa no país era Joachim Le Breton, que juntamente com outros membros do Instituto de França, o modelo mais atual de ensino de Arte na Europa na época, idealizou para o Brasil um ensino nos moldes da *École Royale Gratuite de Dessin* (1767), criada por Bachelier que “[...] conseguiu combinar e conciliar em sua escola métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias” influenciando o ensino de Arte em vários países europeus (Barbosa, 2011, p. 6).

Inspirado nesta experiência francesa, Le Breton visava o equilíbrio diante de uma educação popular que propunha um ensino mais voltado para o ofício mecânico das atividades artísticas, ou seja, entre a Arte como ofício que supre a demanda do setor industrial brasileiro e a Arte da educação da burguesia, de caráter elitista. Contudo, em 1826 a mesma instituição passa a funcionar com o nome de Academia Imperial das Belas Artes, já sem as aspirações iniciais de educação artística popular originárias de dez anos antes. Tratava-se agora de um ensino voltado à formação cultural da elite do Brasil, dos membros da corte nacional (BARBOSA, 2011).

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre busca resgatar os ideais de Le Breton com uma reforma na Academia Imperial das Belas Artes onde fossem atendidos tanto artesãos como artistas, contudo, a ênfase mais teórica à formação do artista e a linguagem rebuscada empregada nos cursos cria um distanciamento entre ambas as classes e torna a formação do artesão um fracasso até mesmo nos cursos noturnos (BARBOSA, 2011).

Foi com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, a partir de 1856, que a classe menos favorecida encontrou oportunidade de receber uma educação visando à formação artística. Entretanto, os Liceus espalhados pelo país voltam-se, segundo Saviani (2010, p. 125), mais para a formação profissional nas áreas de Agricultura e de Comércio ou mesmo Artes. Os Liceus tiveram uma considerável aceitação da população trabalhadora a partir do momento que passaram a visar à preparação para o trabalho, na formação em Arte para a indústria. O trabalho manual artístico da elite, antes da abolição da escravatura tido como atividade fútil, passa então a ser valorizado de outra forma num Brasil relativamente industrializado onde a Arte como técnica adquire utilidade na produção em série.

Segundo Barbosa (1978, p. 30), a importância da Arte está no ensino do desenho técnico, e o modelo de ensino da Academia Imperial foi utilizado na escola secundária particular para a educação de meninos, o que era raro na época uma vez que só as meninas eram instruídas para as habilidades artísticas nesse modelo. Este ensino focava a cópia de retrato de alguma pessoa, de santos, de estamparias ou mesmo de figuras representando paisagens europeias e estranhas à realidade de um país tropical.

Com as mudanças sociais ocorridas após a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, a educação no Brasil passa por mudanças. O ensino de Arte, especificamente do desenho artístico, passa a ser valorizado como desenho técnico e científico para preparar o indivíduo para o trabalho, passando a

integrar o currículo escolar como conteúdo. Ainda neste período, os positivistas, baseados nos princípios de Augusto Comte, defendiam que o ensino da Arte tinha sua importância, quando ensinado pelo método positivista, justamente devido à sua contribuição para a Ciência, uma vez que estimulava o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção. Nas palavras da autora:

A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. Augusto Comte, o grande mestre dos positivistas brasileiros, valorizava as funções humanizantes da arte e afirmava a conexão entre o “gênio estético” e o “gênio científico” já que, para ele, a formação científica devia “basear-se naquela formação estética geral que predispõe a desfrutar profundamente todos os modos de idealização”, tornando os homens capazes de pensar melhor e de organizar melhor sua vida social (BARBOSA, 1978, p. 67-68).

Até este momento da história, segundo Silva (2007), o ensino de Arte é ainda instrumentalizado, seja como ensino de técnicas artísticas, como elemento preparatório para a vida no trabalho ou como conteúdo de apoio para outras disciplinas do currículo escolar sem possuir, portanto, um fim em si mesmo.

Barbosa (1978) analisa que fatores como a falta de professores capacitados para dar aulas de desenho geométrico nos cursos secundários e a dificuldade de assimilação deste conteúdo para os adolescentes proporcionaram uma abertura para as ideias liberais, tornando esta área de ensino bem eclética: “O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais” (p. 80-81).

No início do século XX, alguns questionamentos já permeavam o ensino de Arte no Brasil: Ensinar geometria ou incentivar a expressão do aluno por meio da observação da natureza? Permitir ao professor corrigir o desenho do aprendiz ou seguir o método intuitivo e deixá-lo se expressar sem esta intervenção? Atribuir notas à atividade artística do aluno ou não reprovar na disciplina de Arte? (BARBOSA, 1978).

A tendência Modernista de Arte, surgida a partir de 1914 com a influência americana e europeia na formação dos professores do Estado de São Paulo (SILVA, 2007), promoveu mudanças na forma de conceber o desenho da criança valorizando a criação da livre expressão e as representações de suas concepções e espontaneidade em detrimento das reproduções e cópias técnicas ou mimeografadas. Esta concepção transpassou então os limites do estado paulista e influenciou todo o país em uma

ocasião na qual a escola era freqüentada apenas por crianças com mais de sete anos que entrariam no ensino primário.

A reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, que reorganiza o ensino secundário e superior na República⁴, anula a atribuição de nota nos exames das aulas de Desenho, o que de certa forma faz com que esta área de ensino sofra uma desvalorização num sistema educacional onde tudo era avaliado. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada pelo presidente Epitácio Pessoa em 1921 e realizada na cidade de Piracicaba/SP, transpareceu uma forte concepção da ideia de Desenho como livre expressão do aluno, valorizando o desenho natural livre de cópias. Uma das ideias divulgadas na conferência era a de que “fora do desenho do natural, não há desenho” (BARBOSA, 1978), e esse evento é reconhecido como ponto de partida para uma nova concepção de desenho, pois:

[Os participantes] Demonstraram ainda que na prática pedagógica orientavam-se em relação à metodologia especial do Desenho, ressaltando seus fins educativos e sua importância como exercício visual e motor. Podemos descobrir, nas entrelinhas das suas propostas, o início de uma preocupação com as relações entre o desenho da criança e a Psicologia (p. 95).

A partir de então, no Estado de São Paulo iniciaram-se experimentos psicológicos voltados para o desenho de crianças desde a mais tenra idade, a fim de utilizar tais investigações para aprimorar métodos pedagógicos no ensino de desenho nas escolas. Barbosa (1978) conclui que esta aproximação entre Psicologia e Desenho teve como resultado o respeito pelo grafismo da criança “na ideia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento” (p. 112). Já a valorização da Arte infantil como produto estético espontâneo só vai se consolidar a partir da Semana de Arte Moderna.

Em 1922, intelectuais denominados modernistas realizam a Semana de Arte Moderna no centenário de comemoração da Independência do país, evento no qual se divulga a representação dessa nova concepção de Arte que deixa de ser concebida como conteúdo passivo de ser ensinado passando a ser vista como algo possível de ser

⁴ BRASIL (República dos Estados Unidos do Brasil). Decreto n°. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

expresso. Anita Malfatti se destacou neste cenário, pois “inovaria os métodos e as concepções de Arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de Arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão” (BARBOSA, 1978, p. 114).

Nesse período é forte a valorização da livre-expressão da criança e, com a entrada das ideias de John Dewey e do Movimento da Escola Nova no Brasil, a criança passa a ser vista não mais como um ‘adulto em miniatura’, mas como um indivíduo capaz de se expressar e pensar sobre o mundo que o cerca (SILVA, 2007). A partir desta concepção, o Arte-educador passou a ser visto como aquele profissional que não poderia interferir na produção artística da criança para não influenciar em sua originalidade e espontaneidade, reduzindo-se a mero espectador.

Tal postura desencadeou na sociedade brasileira a concepção de que a Arte é apenas uma “atividade”. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus⁵, sancionada durante o governo Médici, instituiu no currículo escolar da Educação Básica a disciplina de Educação Artística com conteúdo, avaliação, etc. tendo a finalidade de desenvolver atividades relacionadas a datas cívicas, religiosas e festivas para preencher o currículo esvaziado pela ditadura militar.

Entretanto, “muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas)” (BRASIL, 1997, p. 24). Isso porque a formação deste profissional deu-se sobretudo em cursos de curta duração sem nenhuma preocupação com a abordagem de fundamentos teóricos, metodológicos ou bibliografias, bastando ao professor seguir os guias curriculares e livros didáticos. Nem mesmo os cursos superiores que surgiram para tentar sanar a falta de formação dos professores de Arte deram conta de formar teoricamente este profissional, pois embora formasse para as múltiplas linguagens artísticas enfocava o aprendizado de técnicas.

A necessidade do professor de Arte polivalente se embrenhar por campos que não eram específicos de sua área de formação na tentativa de dominar outras linguagens artísticas fez com que, por falta de formação conceitual, se abrisse espaço para uma educação mais voltada para atividades artísticas espontâneas (BRASIL, 1997), o que

⁵ BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 23 abr. 2014.

persistiu na década de 1970 baseado no fazer reprodutivo e na valorização da expressividade do aluno.

O ensino da Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade vem a despontar, segundo Silva (2007), com algumas novas experiências como, por exemplo, a criação do Movimento Escolinha de Arte (MEA) independentemente das instituições formais de ensino e em um espaço externo a elas, muito embora as tenha influenciado na maneira de se pensar o ensino de Arte no Brasil, de certa forma contribuindo para a formação dos professores de Arte, pois

O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área (BRASIL, 1997, p. 25).

Ao longo dos anos, versões das diretrizes e bases da educação retiraram a disciplina de Arte do currículo gerando uma organização por parte dos Arte-/educadores no sentido de lutar pela concepção de Arte como “conhecimento, ao explicitar que o ensino da Arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (SILVA, 2007, p. 13). Desta forma, com nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁶, em 1996, revogam-se as disposições anteriores e a Arte passa a ser então considerada obrigatória em toda a Educação Básica.

A preocupação em se trabalhar a Arte de forma a contemplar as diferenças culturais fica cada vez mais evidente, pois, “entre outros princípios, a concepção de ensino de Arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte” (SILVA, 2007, p. 13), respeito à diversidade cultural que, de acordo com Ana Mae Barbosa, destaca-se na arte-educação pós-moderna. Uma preocupação central que à qual Silva (2007) faz referência trata da concepção de Arte como área do conhecimento dotada de importância específica:

(...) compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um

⁶ BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2014.

conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição (SILVA, 2007, p. 11).

Duas questões se apresentam, então, neste panorama: trata-se de “como se ensina a arte” e “como se aprende arte”, indagações que perpassam por duas décadas na discussão sobre o ensino de Arte e provocam mudanças na concepção de Arte como ensino no Brasil (SILVA, 2007). Tais mudanças, segundo o autor, não são implantadas por meio de uma legislação que rege sobre a Arte no país, mas sim pela luta de arte-educadores do Brasil:

Desta forma, a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição (SILVA, 2007, p. 11).

Tais reflexões dirigem o ensino da Arte para a promoção do desenvolvimento cultural do indivíduo e propõe, segundo Silva (2007), um conhecimento estruturado na “inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte” (p. 13), meio pelo que se valoriza a diversidade cultural e a interdisciplinaridade no ensino da Arte.

Iremos agora analisar o tema Arte tratado nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura do Brasil⁷ para uma melhor compreensão da atividade artística desenvolvida nas instituições de educação infantil atualmente.

⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 jun. de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – Volume 1**. Brasília: MEC, 2006, 64 p., v. 1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010, 40p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9>

1.1 Trajetória do trabalho com Arte na Educação Infantil

Para esta etapa da pesquisa foram selecionados os seguintes documentos considerados importantes para nossa análise por trazerem dados significativos para além do trabalho com Arte na Educação Infantil, foco de nossa pesquisa, abrangendo também outros níveis de ensino que entendemos terem considerável influência no modo de trabalho com crianças de zero a seis anos, são eles: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (BRASIL, 1997), *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1998), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006).

1.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte [1997]

Iniciaremos pelo documento do MEC que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Arte no Ensino Fundamental e quetem sua importância por indicar as concepções sobre a Arte e o ensino dela presentes nos órgãos públicos de ensino, trazendo alguns embasamentos teóricos que pretendemos analisar no decorrer desta tese.

O texto inicia ressaltando a importância da educação em Arte para o desenvolvimento do pensamento artístico, da experiência de produzir Arte, de apreciar estas obras e de refletir sobre elas, sobre o mundo e as diversas culturas que nele se expressam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Assim, o PCNs Arte ressaltava a importância desta área no ensino por estimular a criação do aluno, o que levará ao desenvolvimento de habilidades em outras áreas de conhecimento tais como na produção textual, na resolução de problemas, etc. Aponta também para a riqueza de se conhecer diferentes culturas por meio da Arte e de como esta experiência pode tornar o aluno um ser mais capaz de analisar seus próprios valores abrindo-se para os valores de outros grupos. Conhecer a Arte de outras culturas propicia, portanto, o conhecimento de significados e valores que conduzem as relações das pessoas nas diversas sociedades (BRASIL, 1997).

Uma ideia importante que o documento apresenta é a de que “criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (p. 19), de modo que conhecer a Arte para criar e compreender o mundo transformando-o continuamente é outra função da Arte na vida das pessoas, sendo que o não conhecimento da Arte, segundo os PCNs respectivos, torna o ser humano limitado tanto em sua aprendizagem quanto em sua expressão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte no Ensino Fundamental apresentam, ainda, um breve histórico do ensino de Arte no Brasil analisando uma falha na formação do professor dessa área no final dos anos 1990. Tal preocupação se deve ao distanciamento entre a teoria e a prática na formação do docente desta área de ensino e sua direta influência nas práticas implantadas nas escolas, onde o fazer artístico se resume a decorações de ambientes para festas e datas comemorativas. Faz uma crítica, portanto, à expressão artística limitada fruto de desenhos estereotipados mimeografados e ao uso da música de forma a estipular rotinas na sala de aula. O acesso restrito à produção acadêmica referente ao ensino de Arte nas escolas, contando apenas com o esforço individual dos docentes que por si só buscavam caminhos para melhor trabalharem com os alunos foram insuficientes para o oferecimento de um ensino de qualidade, pois:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (BRASIL, 1997, p. 26).

Esta realidade descrita e analisada pelos PCNs de Arte direcionou o documento para princípios orientadores que auxiliassem professores a refletir sobre a natureza desta

área de ensino, seu espaço nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em como se ensina e como se aprende Arte nesta etapa de ensino. Um dos princípios pautados é a importância da aproximação entre Arte e ciência, presente no texto quando destaca a Arte como objeto de conhecimento enaltecendo-a porque “a manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação” (BRASIL, 1997, p. 26). A Arte na cultura ocidental sempre foi uma atividade considerada incompatível com a ciência associada, por sua vez, sempre à “verdade absoluta” e não ao “fazer imaginário” artístico, dualidade que leva os autores dos PCNs a ressaltarem a unificação entre as duas áreas do conhecimento apresentando, ainda, o conhecimento artístico como produção e fruição, o que nos leva a refletir sobre como “a obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana” (p. 28).

Aqui notamos que o texto mostra uma preocupação pela valorização de culturas de diferentes povos e épocas que retratem as experiências particulares e universais dos indivíduos. A obra de Arte, apesar de ser individual e particular, no sentido de ser do artista que a faz, é também uma apropriação por parte deste artista da experiência humana coletiva e, portanto, é também universal. A obra de Arte é, então, uma ferramenta, um instrumento mediador, pois é a partir dela que a criança se apropria de tudo o que já foi produzido que “revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos” (p. 28).

A Arte não tem por obrigação refletir a realidade justamente por ter o livre arbítrio de apresentar esta realidade de forma subjetiva, com toda a liberdade que lhe é característica:

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagens (BRASIL, 1997, p. 28).

A qualidade da comunicação está, então, intrinsecamente atrelada à utilização particular das diversas formas de linguagem que a Arte propicia quando uma obra é criada e, conseqüentemente, observada, momento no qual “a forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista” (p. 29).

Ao ser observada uma obra de Arte é interpretada a partir da experiência de vida e da bagagem cultural que o espectador possui. Nenhuma leitura é, portanto, feita de forma neutra porque parte sempre da significação que o espectador dá à obra aliada à própria significação do artista sendo a percepção estética “a chave da comunicação artística” (id. *ibid.*).

O texto apresenta, assim, a importância da “sensibilidade” para a comunicação entre artista e espectador, responsável por conduzir à percepção estética da obra. Ou seja, a obra de Arte por si só não comunica nada, pois o sujeito tem que ter desenvolvida a sua capacidade de percepção para compreender, entender, captar a mensagem e interpretar o que está posto no jogo de significados em torno de uma obra de Arte porque “a personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra” (BRASIL, 1997, p. 30).

Como o próprio texto apresenta, “[...] conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação” (op. cit., p.25), visto que o artista se coloca na obra que produz assim como o espectador a interpreta a partir das relações que empreende entre estas habilidades.

A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “Já pensou se fosse possível?” (op. cit., p. 30).

Esta frase do texto quer chamar a atenção para o fato da imaginação criadora dar asas à experiência humana acumulada do artista transformando-a em imagens internas que vão para além da experiência real quando cria uma realidade que não existe. Este processo direciona o desenvolvimento da criança, ou do ser humano como um todo, por estimular a aprendizagem através da ação criadora.

Os PCNs de Arte (BRASIL, 1997) defendem que o fazer artístico nas escolas deve ir para além da experiência estética da obra, direcionando-se para o conhecimento da Arte como atividade humana, pois:

(...) entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais (p. 32).

Então, a Arte deve ser aprendida como um produto da cultura, como parte da história humana e também como estrutura formal do fazer artístico. O seu ensino deve também ir além da utilização da Arte nas escolas como distração, uma vez que a disciplina é vista por muitos ainda hoje como uma recreação, enquanto que o conhecimento artístico deve levar a criança a conhecer o mundo e as relações existentes nele a partir da estética artística.

Estas ideias retiradas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), relativas aos princípios para o trabalho docente no Ensino Fundamental, nos ajudam a resgatar algumas concepções para entender melhor como foram incorporadas de certa maneira na Educação Infantil.

A seguir veremos alguns documentos oficiais do MEC que direcionam o trabalho com crianças, especificamente, da Educação Infantil, dos quais levantaremos orientações quanto ao trabalho com Arte. Inicialmente, buscaremos no Referencial Curricular Nacional (RCN) para Educação Infantil (BRASIL, 1998) algumas considerações sobre esta área de ensino seguidas pelas instituições que atendem crianças menores.

1.1.2. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [1998]

O RCN da Educação Infantil compõe-se por três volumes, dos quais o primeiro apresenta reflexões sobre creche, pré-escola no Brasil, concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional que atendem a esta etapa de desenvolvimento explicando, ainda, a proposta de se trabalhar com eixos que direcionam as experiências das crianças para a *Formação Pessoal e Social* e para o *Conhecimento de Mundo*. O segundo volume trata da experiência de *Formação Pessoal e Social*, focando a construção da identidade e da autonomia da criança. Por fim, o terceiro volume apresenta seis eixos de trabalho que direcionam a experiência de *Conhecimento de Mundo* da criança e possibilitam o trabalho com diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, além de Matemática. Embora entendamos que todos estes eixos estão interligados com a área das Arte, analisaremos o eixo Música e Artes Visuais por serem eles mais comumente reconhecidos como formas diferentes de linguagens artísticas.

O Referencial defende, desde a sua apresentação, a construção do conhecimento a partir do trabalho integrado e global entre os eixos propostos. Caracteriza-se como um “guia de orientação” para o trabalho docente que visa contribuir para “o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras (...)” (BRASIL, 1998, v.1, p. 7). O documento ressalta ainda a importância de se superar o assistencialismo tão presente nas creches ou mesmo uma identidade de antecipação da escolarização na etapa de pré-escola propondo-se a contribuir para uma prática que amplie o acesso das crianças aos conhecimentos da realidade social e cultural.

No eixo sobre *Música* o documento parte da concepção de linguagem musical:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, v.3, p. 45).

Assim, a linguagem musical está presente em todas as culturas, principalmente na Grécia antiga onde era considerada de extrema importância para a formação do cidadão, do que emergem no texto preocupações sobre o papel que esta área ocupa nas instituições escolares. O documento cita que a música é trabalhada na Educação Infantil desvinculada das outras áreas de conhecimento, restringindo-se à reprodução de um produto pronto e não sendo vista como uma linguagem cujo conhecimento vai sendo construído. Ela é utilizada em determinados momentos para acalmar as crianças, para direcionar rotinas como lanche, lavar as mãos, em apresentações em conformidade com o calendário escolar, como instrumento de aprendizado de números, letras, cores etc., sempre seguida de gestos mecânicos e estereotipados, práticas citadas pelo documento junto a outras que não possibilitam a criação ou a percepção musical de qualidade.

O texto fala da defasagem na formação do docente da Educação Infantil, o que direciona o trabalho nesta área de ensino instintivamente para a reprodução e imitação musical e não para a construção e elaboração deste conhecimento. Porém, considera importante que as crianças, desde a primeira infância, tenham contato com a música, mesmo que de forma intuitiva e espontânea. Reforçam esta necessidade desde a mais tenra idade, pois “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais

elaborados” (BRASIL, 1998, v.3, p. 46). Por isso, a concepção de música como linguagem e como forma de conhecimento pressupõe que a linguagem musical deva ser considerada como (id. ibid.):

- **Produção** — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- **Apreciação** — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- **Reflexão** — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais..

Desta forma, a música dentro desta perspectiva e integrada com as demais áreas ou linguagens artísticas proporciona à criança, incluídas aqui as com necessidades especiais, o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio, da expressão, além de contribuir para uma maior integração social.

O texto apresenta rapidamente a importância do trabalho com música nas diferentes etapas da Educação Infantil: no Berçário ressalta o ambiente musical com pequena canção ou brincadeira cantada oferecida pelos adultos aos bebês visando favorecer a imitação ao possibilitar o início da comunicação sonora por meio de balbúcio ou do cantarolar de pequenos trechos de cantigas pelos bebês; na capacidade ampliada de memorização das crianças de 1 a 3 anos de idade e que permite a introdução de uma coreografia com gestos e movimentos no acompanhamento de uma melodia capazes de reproduzir; até as crianças maiores de três anos, que já são capazes de integrar gesto, som e movimento, a partir do trabalho com uma melhor entoação musical, memorização de repertório mais amplo e utilização nas canções que cria de uma reprodução de ritmo de maior complexidade.

Resumidamente, estas são as características que o texto apresenta sobre o desenvolvimento da criança em relação ao aprendizado da musicalização. Aparecem ainda no texto os objetivos do trabalho com música para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, pois a Educação Infantil nesta época ainda atendia crianças de 6 anos, bem como os conteúdos proposto pelo MEC para o desenvolvimento da criança nos aspectos da comunicação e expressão, por meio da linguagem. Traz também questões referentes à organização do tempo e do espaço destinados ao trabalho com música, e também considerações sobre a observação, o registro e a avaliação

formativa desta área de ensino com sugestões de obras musicais e discos interessantes naquela época para o trabalho docente com as crianças atendidas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) pretende ser um subsídio para os professores da Educação Infantil que, leigos de formação na área artística, desejam se orientar para o trabalho com Música. Mesma iniciativa tem o documento em relação ao trabalho com as Artes Visuais, como veremos a seguir.

Em relação ao trabalho com *Artes Visuais* na Educação Infantil, o RCN já as apresenta como linguagens, e salienta que sua importância nesta etapa de ensino está na possibilidade de desenvolvimento da comunicação e da expressão da criança, fator decisivo para sua formação como ser social.

Assim como na parte de música, o documento retrata qual o percurso das Artes Visuais na Educação Infantil e analisa que o trabalho com as Artes Plásticas nesta etapa de formação se resume a atividades de passatempo destituídas de significado para a criança ou atividades com fins decorativos, ou até mesmo visando à aprendizagem de outros conteúdos. Tais atividades mostram o abismo que há entre a prática docente presente nas instituições e a fundamentação teórica divulgada sobre Arte no século passado, conforme o texto defende ao apontar pesquisas nas mais diferentes áreas das ciências humanas que contribuíram para se pensar o ensino de Arte para crianças, como já foi citado na parte anterior deste capítulo.

A Arte como manifestação espontânea da livre expressão, da supervalorização da livre criação da criança tomou forma num espontaneísmo exagerado que levou a uma prática docente carente de intervenções e sustentada pela crença no desenvolvimento biológico da criança, até que surge um novo olhar para o ensino de Arte no Brasil que é o que parte da concepção de que “o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce” (BRASIL, 1998, v.3, p. 81). Nesta perspectiva o texto defende que o ensino de Arte passa pelo *fazer artístico, pela apreciação e reflexão* motivadas pela obra de Arte, aproximação da criança com o mundo da Arte da qual decorre “(...) o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças (...)” (op. cit., p. 82):

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a

produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, v.3, p. 82).

Fica claro no texto, na parte denominada *A criança e as Artes Visuais*, que o processo de criação da criança se dá de forma individualizada, envolve escolhas e se baseia nas experiências pessoais dela em relação ao meio que a cerca. Assim, salienta-se que uma ação educativa bem planejada e que vise o contato da criança com o mundo da Arte levará a uma apropriação significativa de conhecimentos sobre artes visuais tais como a representação simbólica do mundo como ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico, uma vez que “os símbolos rerepresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura” (BRASIL, 1998, v.3, p. 84).

O documento apresenta ainda a preocupação sobre o trabalho com Arte na Educação Infantil estar atento ao desenvolvimento e conhecimento de cada faixa etária e nível de desenvolvimento, pois “(...) o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada” para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades criativas (id. *ibid.*).

Assim, defende-se que toda criança tem um potencial com o qual se pode e deve trabalhar para que haja o desenvolvimento que a formará sensível ao mundo e conhecedora deste tipo de linguagem: a artística. Aqui cabe ressaltar que o fazer artístico não é um dom exclusivo de algumas pessoas, podendo todas as pessoas realizarem uma atividade artística porque por sua própria natureza humana as tornam seres criativos.

Em seguida, o documento pontua algumas especificações sobre o trabalho com Arte nas etapas de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Inicialmente, indica que os traços das crianças ao final do primeiro ano de vida, as garatujas, ainda não podem ser considerados como representações e sim como movimentos livres, experimentação do instrumento e do corpo. A passagem para desenhos mais elaborados ocorre, segundo o texto, “(...) graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas” (BRASIL, 1998, v.3, p. 85), momento em que a criança reconhecerá seu desenho como registro de um mundo real ou mesmo imaginário:

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação. (op. cit., p. 86).

Como podemos perceber a imitação não aparece no documento como ação negativa, mas, como instrumento interno de apropriação de conteúdos, que por sua vez levam a uma ampliação do conhecimento artístico pela criança. Outro ponto importante que o documento apresenta trata do oferecimento de diferentes tipos de materiais para a criança visando dar espaço para criações com novas formas, texturas, materiais reutilizáveis, além de possibilitar a experiência criativa numa perspectiva tridimensional e não apenas bidimensional. Ainda de acordo com o texto, este contato inicial com diferentes materiais para as crianças menores ocorrerá mais como brincadeira e exploração do que como exercícios de representação propriamente ditos, a serem desenvolvidos mais tarde no contato que se venha a estabelecer com obras de Arte, visitas a espaços culturais, etc.

O RCN da Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta ainda os objetivos para o trabalho com Artes Visuais junto a crianças de zero a três anos, onde ressalta a importância da ampliação do conhecimento de mundo e a utilização de diversos materiais que possibilitem a expressão e comunicação, sendo que junto a crianças de quatro a seis anos se pretende que agucem o interesse por produções artísticas de modo geral ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura a partir da utilização de diferentes linguagens artísticas em suas produções visando que desenvolvam “(...) o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação” (op. cit., v.3, p. 87).

Resumidamente, na parte de *Conteúdos* o texto se subdivide em *O fazer artístico*, que segue na mesma direção dos objetivos de zero a três anos e de quatro a seis anos sugerindo, também, algumas atividades a fim de melhor orientar os professores destas etapas de ensino; e *Apreciação em Artes Visuais*, onde afirma que – na etapa de zero a três anos – o que se busca é que a criança possa observar as imagens e identificá-las nas mais variadas formas possíveis e, para crianças de quatro a seis anos, que elas conheçam as tantas variedades de produções artísticas, apreciando as próprias produções e as de outras pessoas de forma a conseguir por meio da observação fazer a leitura de elementos da linguagem plástica sempre relacionando a apreciação das obras às suas experiências pessoais. Esta parte do texto é muito categórica ao ressaltar a importância de se oferecer às crianças materiais dos mais diversos tipos que tenham

significado para a criança e com os quais ela possa estabelecer relação com seu universo, igualmente importante é mostrar às elas imagens de outras épocas ou abstratas como forma de construção da leitura de imagens (BRASIL, 1998). O texto fala ainda da importância do professor trabalhar a leitura de imagens com perguntas provocativas para aprofundar o máximo possível a observação, apreciação e verbalização da criança consigo mesma e dela com o grupo onde está inserida:

É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a resignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados (BRASIL, 1998, v.3, p. 97).

Em relação às produções das crianças, o documento sugere várias alternativas desde confeccionar brinquedos, levar para decorar a própria casa desde que antes de qualquer fim sejam cuidadosamente expostos na instituição de Educação Infantil a fim de proporcionar a valorização artística da criança e gerar leituras de imagens:

Permitir que elas falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em artes. É assim que elas poderão reformular suas idéias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros (BRASIL, 1998, v.3, p. 97).

Em seguida, o documento apresenta algumas orientações gerais ao professor sobre como organizar o tempo e o espaço no trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil. Em relação ao tempo, ressalta a importância do docente estar atento ao interesse e à motivação da criança, respeitando as possibilidades de cada uma delas. Subdivide-se o trabalho com Artes Visuais em: *atividades permanentes*, que estão introduzidas na rotina das crianças e possibilitam o desenvolvimento individual de cada criança; as *sequências de atividades* mais dirigidas para uma aprendizagem específica e definida e por fim os *projetos*, que envolvem diferentes conteúdos e resultam num produto final na maioria das vezes.

Quanto à organização do espaço, o texto defende que ele deve acomodar bem as crianças de forma a incentivar a sua autonomia, portanto, com os utensílios sempre à mão. Este espaço deve ser organizado e equipado visando despertar o interesse e o prazer da criança, bem como possibilitar a exposição das produções das turmas.

Os recursos materiais para o trabalho com Arte na Educação Infantil são lembrados no texto e sua importância se encontra no oferecimento de uma maior variável possível de instrumentos, de meios e de suportes para a produção artística. São citados vários materiais e modos de uso para, finalmente, o documento lembrar a característica da avaliação em Artes Visuais, que apenas pode ser feita no sentido de que:

Em Artes Visuais a avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças. Isso significa que a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo (...) (BRASIL, 1998, v.3, p. 105).

Conclui-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do MEC (BRASIL, 1998) com estas considerações, ressaltando

a importância da observação e do registro feitos de forma sistemática para auxiliar novos planejamentos do trabalho docente com Arte e também a sua avaliação nesta etapa de ensino.

1.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [2010]

Passemos agora para outro documento que normaliza a prática curricular nesse período inicial da educação de nossas crianças brasileiras, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que, em atendimento à resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸, pretende estabelecer uma ponte entre as diretrizes curriculares da área de Educação Infantil e as propostas pedagógicas e curriculares elaboradas para esta etapa de ensino pelo MEC. Esta norma está articulada, portanto, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) no intuito de direcionar a organização desta etapa de ensino.

O conceito de *criança* adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) aponta que se trata de:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Destaca, assim, que as crianças têm uma capacidade de imaginar e fantasiar, características fundamentais para o desenvolvimento artístico, para a criação e produção artística, sempre em interação social entre ela e o adulto e ela com outras crianças. Valoriza-se essa capacidade imaginativa e fantasiosa que as crianças possuem para construir sua identidade pessoal e coletiva, o que deve constar do *currículo* para esta etapa de ensino, assim definido:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

O documento entende que a proposta pedagógica é o que vai orientar as ações e definir as metas que levarão à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, devendo ter como autor de sua elaboração toda a comunidade escolar.

Diferentemente do RCN (BRASIL, 1998), as Diretrizes (BRASIL, 2010) não apresentam propostas voltadas para eixos específicos de conhecimento, mas pode-se ler em todo o corpo do texto indicações voltadas ao trabalho com Arte, como na redação sobre os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas na Educação Infantil, que trata dos princípios éticos, políticos e “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16), o que aponta a preocupação com o espaço que a Arte deve ocupar nas instituições, preocupação reforçada por meio do discurso da garantia do acesso aos conhecimentos possíveis e aprendizagens nas mais diversas linguagens à criança.

No item que trata da organização do espaço, tempo e materiais, o texto defende, entre outras coisas, a indissociabilidade entre cuidar e educar; a “(...) indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (id. *ibid.*) e defende que as crianças devem se apropriar das contribuições histórico-culturais de vários povos. O trabalho com Arte pode ser percebido, então, nestas preocupações com a estética, com a linguagem e com o conhecimento da história e cultura dos povos. O texto vai abordando mais diretamente o

trabalho com as crianças negras, indígenas e as crianças do campo, no sentido de valorizar estas culturas.

Em seguida, apresenta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixo central as brincadeiras e as interações, dentre as quais algumas experiências são desejáveis para o trabalho com crianças, das quais entendemos diretamente ligadas ao trabalho com Arte, tais como as que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Não podemos excluir as demais experiências listadas no documento de sua contribuição para o trabalho com Arte, porém, as que destacamos acima apresentam mais claramente esta ligação e mais diretamente indicam como deve ser o desenvolvimento do trabalho com Arte para esta etapa de ensino quando valorizam: o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais com expressividade, com movimentação corporal; a aprendizagem de diferentes linguagens e, assim, de gêneros e formas de expressão variadas; as vivências éticas e estéticas que possibilitem à criança relacionar-se e interagir com manifestações artísticas das mais variadas formas; as tradições artísticas brasileiras e quando colocam à disposição das crianças o conhecimento dos mais diversos instrumentos tecnológicos e midiáticos possíveis para a apropriação de seus usos por parte delas. O texto ainda ressalta a importância da integração entre estas experiências elencadas.

A respeito da avaliação, o documento destaca a necessidade da observação e dos registros variados feitos por adultos e pelas crianças, da continuidade dos processos de aprendizagens na relação entre casa – instituição, da documentação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, por fim, ressalta que na Educação Infantil não pode haver processo de retenção. Os autores terminam indicando que a equipe que redigiu o documento estava, na época, trabalhando na elaboração de orientações curriculares a fim de atender a determinação da Secretaria de Educação Básica.

1.1.4. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [2013]

A *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), é fruto dos esforços do documento anteriormente analisado (BRASIL, 2010) e será apresentado a seguir no intuito de retirar dele as especificidades do trabalho com Arte com as crianças menores.

A *Revisão* das diretrizes (BRASIL, 2013), igualmente ao documento anterior (BRASIL, 2010), não trabalha especificamente a área de Arte em seu texto, mas tentaremos da mesma forma pontuar ideias perceptíveis no documento sobre esta área de ensino.

Logo no início o documento defende que a Educação Infantil deve trabalhar os cuidados e a educação de forma a valorizar a aprendizagem por meio de brincadeiras com propostas pedagógicas curriculares que unam os saberes de experiências vividas com a socialização do conhecimento para que, desta forma, a criança se aproprie da cultura da vida. Cita que se deve dar maior ênfase aos seguintes aspectos:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural (BRASIL, 2013, p. 37).

Neste último aspecto (V), o texto já apresenta uma concepção de linguagem mais ampla do que apenas aquela concernente à língua escrita. Quando se refere a *diferentes linguagens* abre o olhar para todas as formas de linguagens sejam elas corporal, gestual, plástica, musical, etc. estabelecendo a importância da Arte como forma de linguagem e comunicação humana.

As Diretrizes (BRASIL, 2013) defendem que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos: “físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p. 36), devendo o currículo ser concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (p. 86).

O texto indica, ainda, que as práticas que conduzem o ensino nesta etapa do desenvolvimento infantil devem ser intencionais e submetidas a avaliações constantes para que se desenvolvam de forma a “considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (...)” (BRASIL, 2013, p. 86).

O documento ressalta que na Educação Infantil o desenvolvimento da criança é muito marcado pelo desenvolvimento biológico, que mais nos é perceptível como andar, falar, controle esfinteriano etc., porém, que:

Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (BRASIL, 2013, p. 86).

O texto valoriza com estas palavras a importância da mediação do docente para o desenvolvimento da criança e indica que este desenvolvimento é cultural e historicamente produzido nas relações que se estabelecem entre as crianças e delas com os adultos. Também defende a importância do brincar para a elaboração e apropriação da cultura quando por meio dela a criança faz as representações de papéis sociais.

Em seguida, as Diretrizes apresentam os seus princípios básicos (BRASIL, 2013), que se assemelham aos do documento de 2010, quando fala dos *Princípios Éticos, Políticos e Estéticos*, o último definido da seguinte forma: “**Princípios estéticos:**

valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (p. 88), do que se depreende praticamente um manifesto contra a produção em massa que impede o olhar pessoal do indivíduo para o mundo e, assim, sua singularidade criadora. Defende, ainda, o oferecimento das mais variadas experiências para as crianças e o incentivo ao ato criador, dando indicações de como pode transcorrer o trabalho nas instituições quando se tem foco no Projeto Pedagógico:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2013, p. 88).

Na parte em que o documento trata da *Organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*, fala-se da organização do tempo e do espaço para que a criança tenha a oportunidade de se movimentar, se expressar, criar; além do respeito e da valorização às culturas de todas as crianças indígenas, negras, do campo, para que a criança se “(...) aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias” (BRASIL, 2013, p. 93), apropriação que levará à elaboração de novos conhecimentos.

Nesta parte do texto aparece com muito destaque a importância de um trabalho intencionalmente elaborado voltado para as várias formas de linguagem e voltado às experiências concretas das crianças, uma vez que o mundo no qual estão inseridas é marcado por sons, imagens, falas e escrita. Indica também a importância de:

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2013, p. 94).

Neste parágrafo podemos perceber que o trabalho com Arte nesta etapa de ensino contribui para o desenvolvimento das crianças nos mais variados aspectos

quando possibilita a criação, a observação do mundo, a percepção de si e do mundo, a manipulação de recursos midiáticos como gravadores, câmeras, filmadoras, computadores etc.

Sobre a avaliação, este tema é abordado pelo documento como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica que parte, portanto, de um processo que engloba observação, documentação de registros, reflexão sobre trabalho realizado e reelaboração de condições para melhor atender a necessidade de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O texto enfatiza que na Educação Infantil não cabe a aplicação de provas e que toda documentação elaborada sobre a criança deve acompanhá-la até a passagem para o Ensino Fundamental.

Finalizando, podemos observar que o documento indica a necessidade de atividades na Educação Infantil que promovam o contato das crianças com diversas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura como forma de apropriação das múltiplas linguagens das várias culturas da humanidade e como forma de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento nesta etapa de ensino. O documento indica também uma preocupação com a formação docente desta etapa de ensino quando cita a formação continuada dos profissionais desta área como requisito básico para o alcance de uma Educação Infantil de qualidade, afirmando que tal formação é um direito do docente no sentido de melhor desenvolver a prática e de formar sua identidade (BRASIL, 2013).

1.1.5. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil [2006]

O último documento que iremos abordar busca traçar alguns parâmetros para a melhoria da qualidade do trabalho na Educação Infantil visando à igualdade de oportunidades para todas as crianças desta etapa de ensino e favorecendo uma atenção para as questões de diversidade e desigualdade, presentes nas várias culturas no Brasil (BRASIL, 2006).

O volume primeiro do documento inicia apresentando a diferença conceitual entre os termos *parâmetros* e *indicadores*, muito utilizados nos documentos do MEC quando se trata de determinar qualidade. Define, assim, *parâmetro* como as normas, os padrões que regulam ou ajustam o sistema de atendimento às crianças, sendo também considerados como ponto de partida, chegada ou limite de onde se quer chegar. Já os *indicadores* são definidos como instrumentos que irão medir a aplicabilidade dos

parâmetros de modo que, a título de exemplo, os *Parâmetros* equivalem à formação específica de professores da Educação Infantil enquanto que os *Indicadores* compõem-se da série e do nível de escolaridade deste profissional.

A concepção de *criança* constante em seu bojo a percebe como “(...) sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (BRASIL, 2006, p. 13) e, portanto, produto e produtora de cultura “(...) como ser competente para interagir e produzir Cultura no meio em que se encontra” (id. *ibid.*), interação esta explicada no documento com base nas obras de Vigotsky (BRASIL, 2006, p. 14):

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórico e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991).

Ainda sobre a concepção de criança, o texto ressalta que desde bebê o ser humano é capaz de reagir ao seu entorno e, igualmente, de provocar reações das pessoas próximas a ele, modificando assim suas formas de condutas e, portanto, interagindo nos meios natural, social e cultural. A respeito das interações sociais, o texto defende que a diversidade de experiências e interações com outras pessoas de vários e distintos grupos contribui para o desenvolvimento da criança que “(...) expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 14).

O documento reconhece as várias possibilidades da comunicação da criança, antes mesmo dela se apropriar da linguagem verbal como, por exemplo, de se comunicar pela linguagem corporal, gestual, plástica etc. Valoriza a ação docente nesse processo de desenvolvimento da comunicação da criança entendendo o adulto como parceiro mais experiente que pode organizar e propiciar momentos que favoreçam esta habilidade, bem como no desenvolvimento de outras aprendizagens.

Tais considerações sobre o entendimento sobre quem é esta criança de quem o texto trata leva ao esclarecimento da concepção de *Pedagogia de Educação Infantil* defendida pelo documento no qual os autores apresentam uma preocupação com a constatação, por meio de pesquisas, de que as creches brasileiras assumem como eixo

do trabalho com as crianças o *cuidar* e as pré-escolas o *ensinar*, sem que ambas as ações sejam entendidas como intervenções necessárias a todas as crianças desde que nascem. Assim, defende-se que o *cuidar* e o *educar* são funções indissociáveis e necessárias no trabalho com crianças de zero a seis anos de idade, pois as relações educativas nas creches e pré-escolas:

(...) são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006, p. 17).

Todo o trabalho com crianças de zero a seis anos deve obrigatoriamente focar o cuidado e a educação respeitando-se as necessidades e os interesses de cada criança, pois, da mesma forma que não se quer uma Educação Infantil que se limite a cuidar de forma assistencialista, também não se quer um modelo escolarizante de ensino que transforme o trabalho com estas crianças em uma antecipação do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o documento ainda defende “(...) a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil (...)” (BRASIL, 2006, p.17), o que denota uma preocupação pelo oferecimento de um ensino que tenha sentido para a criança e que possibilite a exploração do mundo a partir de suas capacidades reais e da intervenção do adulto.

No que tange às considerações sobre a concepção de Pedagogia de Educação Infantil, o documento descreve que os parâmetros devem levar em conta que as crianças são (BRASIL, 2006, p. 18):

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Assim como deve considerar que as crianças são dependentes dos adultos, pelo que dependem deles em todos os aspectos relativos aos cuidados e à educação que garanta, assim, o seu crescimento e desenvolvimento:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006, p. 18-19).

Tais considerações nos esclarecem que tipo de pedagogia se espera alcançar para uma Educação Infantil de qualidade e que respeite as individualidades das crianças nesta etapa de desenvolvimento. Nota-se que as questões que surgem perpassam pelo direito da criança ser criança, pelo respeito à autonomia e liberdade de escolha, pelo direito de ser reconhecida como igual em suas diferenças, pelo direito de ser cuidada, educada e de aprender com profissionais formados e capacitados. Em seguida, o documento traz um pouco da história de luta pela melhoria do trabalho na Educação Infantil bem como dados de pesquisas sobre o tema.

Em seu volume 2, o documento apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em relação às políticas públicas, propostas pedagógicas das instituições, relação da instituição com as famílias, formação docente e dos outros profissionais que atuam nesta etapa de ensino e infraestrutura da instituição de atendimento. Afirmam-se as *Competências dos sistemas de ensino* pontuando a importância da parceria entre os órgãos responsáveis pela Educação Infantil nos níveis federal, estadual e municipal, explicitando as competências particulares de cada um desses três níveis de governo para a manutenção e melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Em seguida apresenta a *Caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil* esclarecendo que seu funcionamento se dá em creches, pré-escolas, núcleos ou centros que atendem estas crianças ou mesmo inserida em salas anexas às escolas do Ensino Fundamental que atendem a crianças de 0 a 6 anos. Defende que tais instituições

“(...) são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário” e, ainda, que:

As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais (BRASIL, 2006, p. 27).

O documento ainda faz uso do artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996) para explicitar que a finalidade desta etapa de ensino é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social no sentido de complementar a educação que os pequenos recebem da família e da comunidade como um todo.

Ao tratar dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil* o documento explicita de forma bastante detalhada quais seriam tais parâmetros, contudo, como pretendemos analisar o trabalho com Arte nesta etapa da Educação Básica, vamos nos ater apenas às ideias centrais que possam estar mais diretamente ligadas a esta área de ensino.

De acordo com o texto, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil “contemplam princípios éticos, políticos e estéticos”:

Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2006, p. 31).

Nota-se uma valorização pelo desenvolvimento de atividades voltadas à criação artística e o reconhecimento desta área de ensino para a elaboração do valor estético, da sensibilidade e ludicidade, como no excerto a seguir (BRASIL, 2006, p. 40):

(...) organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual).

O adulto é aquele que vai organizar as atividades onde as crianças possam imaginar e criar nas mais diversas formas de linguagem, em alguns momentos de forma mais dirigida e em outros de forma mais espontânea. O texto reforça, assim, o quão amplo e cheio de possibilidades são os meios social, cultural e natural onde estão inseridas nossas crianças havendo muito que se explorar nesses meios desde que a

curiosidade e o interesse da criança sejam o ponto de partida para tal exploração. Espera-se que desta forma os adultos possam realizar “(...) atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura” (BRASIL, 2006, p. 40).

Em outro trecho o documento afirma a importância do adulto em contribuir para o autorreconhecimento da criança e para o respeito às diferenças, valorizando as diversas formas estéticas que encontrará pelo mundo, pois são os adultos que “(...) criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira” (id. *ibid.*).

Outro ponto importante que o texto traz é a responsabilidade do adulto de propiciar às crianças, desde o berçário, a possibilidade de movimento, de transição por vários espaços, por diferentes ambientes, possibilidade de ter contato com inúmeros materiais que possam manusear, observar, utilizar para construir coisas, se encantar e conhecer o mundo. Espera-se que estes mesmos adultos possam oferecer oportunidades que “[...] instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2006, p. 42).

Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, o documento defende que os ambientes devem estar à serviço do aprendizado das crianças, de modo que “as paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2006, p. 42).

Logo, o espaço é entendido no documento como instrumento de mediação do aprendizado da criança, e se bem organizado e utilizado pode contribuir para o desenvolvimento desde a mais tenra idade. Expor os trabalhos realizados pelas crianças não apenas é sinal de valorização da produção infantil como também é um importante meio de provocação ao conhecimento. Contudo, isso se confirma apenas se o trabalho desenvolvido estiver condizente com as concepções de criança e pedagogia expostas no início deste documento, pois de nada acrescentaria expor atividades dirigidas e realizadas exclusivamente pelos adultos em nome das crianças ou mesmo espontâneas e sem mediação dos parceiros mais experientes, no caso também o adulto.

Para este último documento, as manifestações artísticas e culturais, bem como a criatividade da criança, são fundamentais para que se possa estabelecer um parâmetro de qualidade no oferecimento do ensino às crianças da Educação Infantil.

Os documentos do MEC analisados até aqui apresentam elementos para pensarmos a Arte nesta etapa de ensino e indicam direções para este trabalho a partir das concepções de *criança*, de *Arte* e da *mediação* intencional do adulto no espaço escolar.

Procuramos analisar até agora a Arte como concebida nos documentos oficiais, desde a formação do novo estado brasileiro até os documentos que foram sistematizados e promulgados pelo Ministério de Educação estando em vigor na atualidade, a partir desta breve análise nota-se que há um avanço significativo e essencial nos temas concernentes a essa temática.

Todos os documentos apresentam a Arte como conhecimento, procedimento e em relação primordial com a vida, com a formação e o desenvolvimento da sociedade e do ser humano. Como *conhecimento* leva implícito o seu papel enquanto ferramenta de transmissão dos bens culturais, nas suas diversidades e especificidades, mostrando as características exclusivas de uma determinada época. Pode-se dizer, então, que a Arte é um material objetivo que por meio da análise se torna subjetivo no ser humano, o que a coloca enquanto *procedimento* indispensável na mediação da objetivação das produções humanas na sua forma individual. Devemos nos lembrar que a Arte pode tomar uma característica individual, no entanto, nessa individualidade o artista comunica o aspecto histórico-cultural próprio de onde se insere, assim, conforme insiste Vigotsky, a arte é o social em nós.

Generalizando, há uma estreita relação dialética entre Arte e Vida. Só o ser humano tem essa capacidade de fazer Arte, de deixar as suas marcas numa matéria que será objetivada pelo próprio ser humano porque ele é um ser que analisa, observa, reflete sobre os fatos históricos e pode, por sua própria capacidade, transmitir conhecimento, desenvolver uma nova sociedade e um novo indivíduo tal como manifestado por Vigotsky.

Os documentos mostram também mostram a Arte como integradora da totalidade da formação e do desenvolvimento do pensamento do ser humano. A Arte, como mediadora, constitui-se em diferentes momentos como instrumento ou como signo. Observar e analisar um machado de pedra, por exemplo, transmite a característica específica da personalidade, das novas funções psicológicas e da história específica de uma comunidade pré-histórica. Ler *Hamlet*, *Don Quixote* ou *Anna Karenina* seria analisar e compreender os signos que o autor da obra nos quer transmitir.

Os documentos nos apresentam a Arte como atividade humana, como fonte criadora pela qual o ser humano modifica o seu psiquismo e a sua personalidade. Enquanto atividade humana a Arte tem a competência para desenvolver as capacidades motoras, afetivas e cognitivas próprias e essenciais do ser humano. Desta forma, os documentos enfatizam o fato de que pela Arte o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, apresentando a Arte como elemento capaz de desenvolver as Funções Psíquicas Superiores, tais como: percepção, imaginação, criatividade, linguagem etc.

Uma criança que usa a dança tem melhor desenvolvimento corporal; uma criança que pinta, começa a desenvolver suas capacidades motoras finas; uma criança que começa a escutar histórias desde a mais tenra idade começa a desenvolver sua capacidade de atenção, memória, análise, reflexão e modifica a sua capacidade linguística. Assim, a Arte hoje passa a ser vista como instrumento integrador e totalizador da formação humana e da sociedade.

Os documentos, então, defendem que a Arte deve fazer parte do currículo escolar, pois a escola é o espaço principal onde se dão os processos de ensino e de aprendizagem e que tem como finalidade formar o ser humano, apropriar-se do conhecimento produzido e objetivar-se nos produtos humanos com a finalidade de fomentar a sensibilidade humana, a sua capacidade criativa, a sua ludicidade e o desenvolvimento de uma diversidade integradora.

Assim, a Educação Infantil e as escolas formais, segundo os documentos analisados, oferecem a oportunidade de conhecer e apreender as distintas linguagens artísticas em suas variadas formas de expressão. Este tipo de conhecimento pela Arte contribui, portanto, para que o ser humano alcance competências complexas relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de abstração, da construção de um conhecimento crítico e reflexivo e da apropriação dos valores culturais.

Logo, a Arte é apresentada com a função principal no processo de humanização, pois viabiliza ao ser humano a capacidade de apropriar-se dos bens materiais produzidos em sociedade por meio da linguagem artística, como afirma Leontiev (1978a, p. 267):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Valorizamos os documentos oficiais sobre Arte pelo fato de nos mostrarem o contexto histórico em que foram produzidos, as suas preocupações e os objetivos que as sociedades queriam atingir com a inserção da Arte nas instituições de ensino e nas próprias comunidades de cada época. Assim, analisando a partir de uma perspectiva dialética, entendemos que as contradições internas que se desenvolviam nas sociedades adquiriram a força para buscar sempre superar o velho pela incorporação do dado externo novo que surgia em cada sociedade. Hoje temos avançado muito com a nova concepção de Arte a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural muito havendo, porém, a analisar e incorporar na nossa história social atual.

Depois desta passagem pelo breve histórico do ensino de Arte no Brasil e da abordagem desta área de conhecimento em alguns documentos do MEC, vamos agora apresentar o referencial teórico da pesquisa aprofundando a concepção de Vigotsky e de outros autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a Arte. O capítulo que se segue dissertará sobre o embasamento teórico e as categorias necessárias para a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2

2. PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para forjá-lo.
(Vladimir Maiakovski)

Depois de conhecermos um pouco sobre a trajetória do ensino de Arte no Brasil a partir dos documentos do MEC que tratam desta área de conhecimento e dos relativos especificamente à Educação Infantil, trazemos para a discussão o embasamento teórico pautado na Teoria Histórico-Cultural que tem como principal nome Liev Semionovitch Vigotsky.

No início desta tese apresentamos uma breve biografia deste autor mostrando sua proximidade com várias manifestações artísticas de seu tempo. Agora, nos utilizaremos de algumas de suas obras para apresentar seus estudos sobre a influência da Arte no desenvolvimento do ser humano. Iniciaremos pelo livro *Psicologia da Arte* (2008), onde em um de seus capítulos Vigotsky apresenta sua concepção metodológica de trabalho com Arte.

Finalmente, trabalharemos algumas categorias encontradas nas obras dos autores da Teoria Histórico-Cultural que julgamos importantes para nossa análise teórica sobre o trabalho docente e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. Tais categorias referem-se a Arte como o social em nosso interior, a Arte como catarse, a Arte como comunicação e a Arte e as Funções Psíquicas Superiores.

2.1 O problema da análise metodológica na visão de Vigotsky

Optamos por iniciar este capítulo trazendo para a discussão a questão da *metodologia* que aparece na obra *Psicología del Arte* (2008) como tema de crucial importância para Vigotsky. É nesta obra em particular que ele explicita que o problema psicológico da Arte está na metodologia que se utiliza para se trabalhar Arte.

Vygotsky (2008) explica que em sua época havia duas vertentes teóricas para analisar a problemática da Arte e, emprega os termos de Fechner: “estética desde arriba” e “estética desde abajo” (p. 29). O primeiro termo, *estética desde arriba*, está fundamentado na metafísica, cuja análise da Arte é realizada de forma especulativa e

idealista, o que significa que o ser humano vê a Arte como um valor estético, ou seja, valorizar a Arte pelas formas como está impressa como, por exemplo, quando vemos a tela de Marc Chagall denominada *Eu e a Aldeia* (1911; Anexo 1), pois, se a analisarmos em uma perspectiva metafísica, teremos apenas a descrição de um homem carregando uma foice, de uma igreja e casas ao fundo, de uma mulher ordenhando uma vaca e outros elementos que compõem a forma estética da tela. Na Arte, fica valorizado o aspecto subjetivo do artista com a sua visão da realidade, e muitas vezes a análise subjetiva da realidade não a evidencia como elemento independente da própria consciência do artista. Vygostky (2008) afirma que esta forma de “la estética desde arriba ha formulado sus leyes y demostraciones basándose en la ‘naturaleza del alma’, en premisas metafísicas o en construcciones especulativas” (p. 30).

Para Vygotsky, esta forma de ver a Arte está fundamentada no subjetivismo e como tal não apresenta a realidade como realmente aparece, mas somente a forma como o artista a entende ou a capta. Buscar compreender a estética da Arte pelo autor não possibilita, contudo, a compreensão e o entendimento da realidade histórica e cultural do ser humano, pois desta forma valoriza-se apenas o produto final do artista, os elementos primários e visíveis que aparecem na obra artística sem valorizar a significação social que o artista quer objetivar quando desenvolve o produto.

O segundo termo, *estética desde abajo*, “(...) se ha interesado por experimentos extraordinariamente primitivos a fin de clarificar las relaciones estéticas más fundamentales” (VYGOTSKY, 2008, p. 30), ou seja, dá-se valor para a reprodução das formas estéticas expressas na tela. Usando como exemplo a mesma tela de Chagall, nesta vertente empirista propor uma atividade que abordasse esta obra seria reproduzir as mesmas formas estéticas impregnadas na tela produzindo uma cópia perfeita. A *estética desde abajo* está fundamentada na forma empírica de ver a Arte, porque o valor da estética artística está relacionado à sua forma de fazer ou de experimentar essa obra.

Ambas as teorias davam muita ênfase, portanto, ao aspecto da forma, da substância da Arte sem levar em conta a essência, ou seja, sem ir à raiz do problema. Era claro para Vygotsky (2008) que “[...] las premisas originales de ambas tendencias, así como sus bases científicas de investigación y sus métodos, eran infundadas” (p. 30).

Em meio à crise da psicologia Vygotsky propõe e defende que para investigar o problema da Arte a teoria que evoluiu com maior coerência é a do materialismo histórico, que procura “(...) basar el análisis científico del arte en los principios aplicados al estudios de todos los fenómenos de la vida social” (2008, p. 31). Assim,

uma teoria marxista da Arte é capaz de estabelecer uma relação entre psicologia e estética, ou seja, o enfoque marxista da Arte para o autor evidencia-se como peça fundamental no estudo do efeito psicofísico da criação artística, pois os fatores sociais, econômicos não determinam o caráter e o efeito da obra artística, embora indiretamente definam a criação artística:

En realidad, lo que debemos hacer, en lugar de establecer el origen del arte como un factor de la economía, es determinar el significado y la acción de la vitalidad y la fascinación del arte que “no se contradigan con el nivel social no desarrollado del que surgieron” [Marx] (VYGOTSKY, 2008, p. 43).

As emoções, os sentimentos que afloram numa obra de Arte, estarão sempre condicionadas ao fator social, sendo impossível estabelecer uma ruptura entre o aspecto psicológico da Arte e o aspecto social diante da complexa relação entre Arte e aspectos socioeconômicos.

Vygotsky (2008) analisou de forma crítica e conceitual as correntes teóricas da Arte da época, confrontando especificamente a teoria da Arte e a crítica da Arte. Ao criticar as correntes teóricas da Arte conseguiu identificar as limitações e os problemas do conhecimento dessas correntes teóricas porque fragmentavam o objeto e o conhecimento objetivo da Arte. Desta forma, para Vygotsky o objetivo da Arte não deve ser o produto ideológico nem o seu processo de formação ideológica fundamentado na perspectiva da sociologia da Arte, que possuía como método o próprio marxismo. Ver a Arte como objeto ideológico foi uma grande preocupação dos sociólogos marxistas da época de Vygotsky, que criticou esta corrente da sociologia marxista por entender que a ideologia é uma falsa consciência:

Engels ha demostrado, además, que toda ideología se crea siempre con una falsa conciencia o de forma esencialmente inconsciente. Marx nos dice que no podemos juzgar a un individuo basándonos en lo que éste piensa de si mismo. No es posible, por lo tanto, juzgar una revolución basándonos en su conciencia. Dicha conciencia debe, al contrario, ser explicada por medio de las contradicciones de la vida material (VYGOTSKY, 2008, p. 45).

A grande preocupação dos sociólogos marxistas russos da época de Vygotsky era usar a Arte como objeto de transmissão ou propagação da própria ideologia. É esse formalismo ideológico da Arte que Vygotsky (2008) analisa de forma crítica e conceitual, reiterando que a crítica à Arte não significa rejeitar ou abandonar essas

correntes teóricas, mas incorporar os pontos positivos à nova Psicologia da Arte que ele fundava e que perpassa por uma nova forma de estudar Arte:

La principal tarea de esta psicología es, por lo tanto, la creación de un método y de un sistema objetivo de psicología del arte; cuestión de vida o muerte para todo este campo de conocimiento. Pero para tratar de solucionar este problema es necesario delinear antes de forma más precisa el problema psicológico del arte: sólo entonces podremos empezar a estudiar sus métodos (VYGOTSKY, 2008, p. 41).

Para Vygotsky a grande preocupação é delinear um novo método da Arte fundamentado na psicologia, para desta forma compreender a função da Arte no processo de formação e desenvolvimento do ser humano. Assim, o seu grande objetivo nesta nova Psicologia da Arte é compreender a função dos signos na formação da consciência individual e social do ser humano, ou seja, a Arte entre o indivíduo e a sociedade. O objetivo da Psicologia da Arte é, então, desvelar a própria estrutura psicológica da Arte, ou seja, não é o produtor (artista) e nem o consumidor (espectador) a finalidade da análise da Arte, mas sim a objetivação da experiência estética acumulada no produto da Arte que estimula as emoções.

Assim, Vygotsky (2008) formula o método objetivo-analítico da Psicologia da Arte:

Basándonos en estos argumentos, podemos sugerir ahora un nuevo método para la psicología del arte [...] se denomina “método objetivo-analítico”. Deberíamos, por lo tanto, tomar como base del análisis la obra de arte y no su creador o su público (p. 46).

Defende, assim, uma Psicologia da Arte fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx ao propor o seu método objetivo-analítico. Para ele apenas este método é capaz de chegar à raiz da essência de uma obra de Arte sem cair numa visão metafísica ou empirista, porque o método analítico realiza uma análise da própria obra de Arte sem levar em consideração as premissas do criador ou do público da obra de Arte.

O método analítico, fundamentado no método marxista, tem uma grande função na nova Psicologia da Arte para compreender o social impregnado na produção artística e como este social apropriado pelo ser humano gera um novo desenvolvimento psíquico. Este novo método analítico consegue captar as significações presentes nas

obras de Arte, chegando desta forma à dimensão fundamental da Arte como técnica objetiva e concreta na resignificação da dimensão social das emoções ou sentimentos.

O método objetivo-analítico de Vygostky (2008) possibilita, portanto, conhecer a essência ou as propriedades do objeto, o que numa obra de Arte não significa conhecer as formas expressas no produto, mas sim o processo de significação do social no produto. Para chegar à essência da significação é necessário analisar o produto artístico nos seus elementos ou nos princípios estruturais, não no sentido mecanicista de causa e efeito, mas no sentido dialético onde as partes indicam a visão da totalidade subjacente na produção artística.

Para o autor, ao analisar os elementos ou estruturas da produção artística deve-se analisar de tal forma que não se percam as relações existentes entre os próprios elementos e a sua totalidade. Ou seja, não podemos considerar as partes do elemento analisado separadamente de sua totalidade, nem tão pouco considerar que o elemento analisado não tenha nenhuma relação com o todo da produção artística. Assim, Vygotsky (2008) critica o método analítico-subjetivo da sua época.

A fórmula do método é posta por Vygotsky quando afirma que se deve “(...) tomar como base del análisis la obra de arte y no su creador o su público” (p.46), propondo partir da forma da obra de Arte através da análise funcional de seus elementos e estruturas por meio do método objetivo-analítico desta forma:

Este método garantiza una objetividad suficiente de resultados y de investigación, puesto que en todo momento parte de unos hechos sólidos, objetivamente existentes y demostrables. La fórmula del método es la siguiente: partiendo de la forma de la obra de arte, a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, recrear la reacción estética y establecer sus leyes generales (VYGOTSKY, 2008, p. 47).

Com o novo método objetivo-analítico da Psicologia da Arte se consolida a relação dialética entre o individual e o social, pois os aspectos fundamentais do sentimento humano se incorporam no processo de desenvolvimento do próprio ser humano. Ou seja, os signos presentes na Arte funcionam como estrutura de significação do social manifestados na produção artística.

De volta à tela de Chagall, uma análise baseada na proposta da Psicologia da Arte de Vygotsky partiria de um entendimento da obra a partir de uma análise da significação social posta na tela. Então, estabelecer o entendimento dos fatos narrados,

os vínculos apresentados pelo artista entre os elementos que aparecem na pintura e a significação social vivida naquela história seria analisar a estrutura da criação artística.

Veremos a seguir algumas categorias relacionadas à Arte que aparecerem nas obras de Vigotsky e de seus colaboradores, que nos farão analisar de forma mais profunda e com embasamento teórico as práticas docentes observadas nos momentos de pesquisa de campo nas escolas de Educação Infantil.

2.2 A Arte como o social em nosso interior

Quando paramos para pensar o lugar que a Arte ocupa em nossas vidas nos damos conta de quão ampla é sua contribuição para o desenvolvimento do ser humano em seus mais variados aspectos. Arte é a manifestação da criatividade humana que aflora nas suas mais diversas formas a partir da interação dos seres humanos com o mundo no qual estão inseridos. Desde que nascemos somos afetivamente inseridos num universo artístico no qual as manifestações de atividades criativas em suas mais belas formas fazem brotar em nós os mais diversos sentimentos, seja numa reconfortante canção de ninar que ouvimos ainda embalados nos braços de nossa mãe, seja na observação de um quadro na parede que nos remete a um momento vivido.

Diante desta aproximação que se concretiza desde a mais tenra idade entendemos ser necessário ensinar Arte para as crianças, contudo, esta aprendizagem não deve se reduzir a um mero fazer. É importante a superação de propostas pedagógicas que valorizem no fazer artístico, em alguns momentos exclusivamente, o papel da criança com o objetivo de estimular atividades espontâneas que consideram a criança apenas como produtora de cultura, como se ela não estivesse já inserida num mundo repleto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ou mesmo em outros momentos em que valorizam apenas o professor impondo à criança um ensino tradicional e ausente de significados para ela.

É necessário estimular a criação da criança tanto no que diz respeito à educação escolar quanto à familiar com base nas produções da humanidade, bem como reconhecer a relevância do papel do trabalho com Arte e sua importância para o desenvolvimento cultural da criança, para a formação integral do indivíduo. Desta forma, entendemos a criança como produto e produtora de cultura.

Vigotsky (2012; 2008; 1991; 1988; 2007) apresenta uma nova concepção de Arte que entende esta área de conhecimento como indispensável para a formação

humana e para a humanização do indivíduo. Veremos então algumas das ideias que direcionam o trabalho com Arte na Teoria Histórico-Cultural.

Para compreender o indivíduo é necessário compreender o meio social no qual ele está inserido ao mesmo tempo em que aprofundamos a compreensão do indivíduo como sujeito histórico e social, pois o homem cria instrumentos e ferramentas para suprir suas necessidades e, num processo dialético, se humaniza (LEONTIEV, 1978a).

Da mesma forma, pela Arte como ferramenta humana, o homem criou e continua criando nos dias de hoje diferentes maneiras de expressar suas emoções e sua compreensão da realidade. Estas criações artísticas fazem parte da produção cultural da humanidade e apresentam-se em diferentes períodos de formas e conteúdos distintos, basta vermos as pinturas rupestres, primeiras manifestações artísticas dos homens e utilizadas como forma de registro da história social dos povos das cavernas e de suas emoções, crenças e medos, o mesmo com relação à Arte contemporânea, expressão dos sentimentos e das vivências humanas mais livres e atuais. Para Vygotsky, então:

El arte es lo social en nuestro interior, e incluso cuando su acción la lleve a cabo un individuo aislado, ello no significa que su esencia sea individual. Resulta bastante ingenuo y desatinado confundir lo social con lo colectivo, como en una gran multitud de personas. Lo social también existe cuando sólo hay una persona, con sus experiencias y tribulaciones individuales. Por ello la acción del arte al realizar la catarsis y arrojar dentro de esa llama purificadora las experiencias, emociones y sentimientos más íntimos y trascendentes del alma, es una acción social. Pero esta experiencia no se desarrolla según lo describe la teoría de la contaminación (en la que un sentimiento nacido en una persona contagia y contamina a todo el mundo y *se convierte* en social), sino justo al revés. La fusión de sentimientos fuera de nosotros la lleva a cabo la fuerza del sentimiento social, que es objetivizado, materializado y proyectado fuera de nosotros y fijado entonces en objetos artísticos externos que se han convertido en herramientas de la sociedad. Una característica fundamental del hombre, una que lo distingue de los animales, es que soporta y separa de su cuerpo tanto el aparato de la tecnología como el del conocimiento científico, que se convierten entonces en herramientas de la sociedad. (VYGOTSKY, 2008, p.304, grifo do autor).

A ação da Arte é produzir catarse estética, incorporar a experiência social acumulada na obra de Arte no desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, é o social acumulado na Arte que vai produzir uma mudança substancial no processo de formação psíquica do ser humano. Desta forma, a Arte é mediadora desse processo de internalização e transformação do próprio ser humano.

Vygotsky (2008) vê na Arte a soma de todas as manifestações do processo de desenvolvimento humano, tais como: os sentimentos, as emoções e as experiências

acumuladas e vivenciadas ao longo dessa formação humana. É importante ressaltar que a sua preocupação com a Arte não está fundamentada numa questão moral, mas sim em uma questão social e cognitiva, de forma que a Arte não tem como objetivo relacionar as emoções estéticas com as variadas formas de comportamento moral. Isso porque a Arte é concebida enquanto um produto complexo que carrega em si próprio os elementos marcantes do processo histórico e cultural de uma determinada realidade humana, sendo este o produto social que deve ser internalizado pelo ser humano na busca pela superação de seu estado primitivo.

Só será possível o desenvolvimento humano pela Arte quando ela for dialética, ou seja, pelo processo de superação do velho para o novo, pois a Arte modifica o comportamento do ser humano. Vygotsky (2008) afirma que a Arte deve ter essa função transformadora da imagem da conversão da água em vinho: “El milagro del arte nos recuerda mucho más a otro milagro de los Evangelios: La transformación del agua en vino. La verdadera naturaleza del arte es la transubstanciación” (p. 297).

Para ele, a Arte é uma produção social mesmo quando uma pessoa a produz individualmente, pois, explica o autor, o social não se trata do coletivo, da multidão, mas mesmo quando há apenas uma pessoa com suas experiências e emoções o social está presente, porque o homem é a soma de todas as manifestações do indivíduo em si:

El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social (VYGOTSKY, 2008, p. 304).

Quando afirma que a Arte é o social em nosso interior verifica-se, em verdade, que há transformação interpsicológica (social), ou seja, o ser humano se apropria do social, do exterior e pela mediação humana, num processo dialético ele internaliza essa produção social desenvolvendo uma transformação intrapsicológica (interior/psicológico).

A afirmação de que “el arte es lo social en nuestro interior” (VYGOTSKY, 2008, p.304) é fator crucial para entender o desenvolvimento estético e ontológico do ser humano nessa complexa relação dialética entre o social e o individual, o desenvolvimento da consciência e das Funções Psíquicas Superiores.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento do ser humano suas atividades vão adquirindo um significado próprio num sistema de conduta social e, ao relacionar-se

com um objeto concreto, o ser humano se apropria e se objetiva por mediação das suas atividades e da mediação de outros seres humanos. A criança, por exemplo, já participa de um universo social e cultural de sua família e do meio onde está inserida e, por meio desta interação, vai assimilando a cultura local.

Segundo Mukhina (1996, p. 50), “a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem”, ou seja, aprende a ser homem nas relações que estabelece com o ambiente histórico-cultural. Esta é uma complexa estrutura humana de desenvolvimento que pode ocorrer também a partir da Arte, como produto de um processo dialético de desenvolvimento, profundamente enraizado nos vínculos existentes entre a história individual e a história social de cada ser humano. É nesta realidade social complexa que se deve entender a origem da consciência e dos processos de formação das funções psíquicas superiores, únicos no ser humano. Desta forma, Vygotsky (2008) considera a Arte como um instrumento ou ferramenta psicológica, ressaltando então que na conduta do ser humano aparece uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos: atenção, memória, percepção etc.

Vygotski (1991) mostra a importância dos dispositivos artificiais, neste sentido:

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos psíquicos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza (p. 65).

A Arte é um instrumento social, pois carrega em si mesma toda a complexidade do aspecto histórico-cultural do desenvolvimento humano, por isso, a Arte modifica a forma da evolução da consciência humana e da estrutura das Funções Psíquicas Superiores dos seres humanos. Isso ocorre porque as propriedades da Arte determinam a configuração de um novo ato instrumental, seguindo a mesma função e configuração que têm as ferramentas que modificam o processo de adaptação natural do ser humano em relação à natureza e à forma como determina os modos das operações de atividades.

A Arte como instrumento ou ferramenta social modifica a conduta e a estrutura do ser humano e não o objeto em si. Olhar a Arte como objeto seria descaracterizar a sua própria essência de influenciar a conduta humana, modificando a consciência e desenvolvendo as suas funções psíquicas. Notamos que a Arte, como um instrumento psicológico, começa a cumprir as suas funções primeiras no âmbito do contexto

complexo das relações sociais para logo ser apropriada no contexto individual, duas forças de desenvolvimento:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la Psicología social (VIGOTSKY, 1988, p. 94).

A Arte, como criação humana, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois por meio dela se apropria das significações produzidas pelo social numa determinada cultura, localizado num contexto de espaço e tempo.

É pela mediação dos bens culturais que o ser humano, desde que nasce, começa a experimentar o cotidiano ou entrar em contato com as produções humanas. O ser humano começa a gostar, admirar, demonstrar um contato com essas formas culturais que passam a provocar novas necessidades humanas nele. Desta forma, a realidade se apresenta como a primeira instância de contato com as produções culturais, pois nessa realidade é que o ser humano começa a ter o seu desenvolvimento na relação com outros seres humanos e com as coisas produzidas por eles mesmos.

Agnes Heller (1977), também vem contribuir com a reflexão sobre Arte quando afirma que a Arte está no centro da vivência do ser humano e é antropomórfica:

A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropomorfismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada esta orientação, a arte é mais antropomórfica que o pensamento cotidiano (HELLER, 1977, p. 108).

A realidade pode se apresentar de duas formas: como realidade modificada pela ação humana ou como realidade na mais pura natureza, sem influência da ação do próprio ser humano. Quando essa realidade é transformada pela ação humana, Heller (1977) coloca a Arte como mediadora da ação transformadora que também desenvolve o ser humano e a própria natureza. A Arte surge porque o ser humano tem como característica ser criativo e pela ação criativa que lhe é peculiar, transformando a natureza e a si mesmo. Por isso, Heller (1977) indica que a Arte é um instrumento de

humanização, mostrando a importância dela para o próprio desenvolvimento humano. Arte é, portanto, o mecanismo pelo qual o ser humano cria e recria a matéria, e dialeticamente, quando cria e recria, ele mesmo se humaniza, ou seja, acontece o processo de desenvolvimento humano.

O fato do ser humano ter uma proximidade com a Arte não significa de imediato um processo de humanização. Para Heller, o simples contato com a Arte ainda não corresponde a esse estágio do desenvolvimento humano, pois:

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (HELLER, 1977, p. 203).

Humanizar é entendido como um processo de tornar o indivíduo racional, emotivo e sentimental (HELLER, 1977). O simples contato com a Arte não proporciona mecanismos de humanização, sendo necessário que a Arte tenha uma função humanizadora, ou seja, a Arte entendida como princípio do próprio desenvolvimento humano. Humanizar, então, é superar pelas contradições o estado biológico do próprio ser humano, assumindo atitudes correspondentes a um nível superior da própria existência e se objetivando nas produções humanas realizadas ao longo da própria história do desenvolvimento do ser humano.

A Arte deve proporcionar um salto de qualidade no desenvolvimento humano, além de outros níveis de humanização nas diferentes áreas da atuação humana. Isto significa que a Arte pode proporcionar transformações qualitativas no ser humano.

Para aprofundar a concepção de Arte como promotora de humanização da criança, bem como sua influência no desenvolvimento humano, focalizaremos a discussão no conceito de “catarse” utilizado pela Teoria Histórico-Cultural.

2.3 A Arte como catarse

Para entendermos o conceito de catarse, tomamos a explicação de Vygotsky (2008) de que se trata de uma reação estética fundamentada na contradição interna das estruturas artísticas, sendo o objetivo principal da catarse a busca por uma reação emocional do ser humano quando entra em contato com a Arte. A reação estética é a

modificação total dos sentimentos do ser humano, ou seja, a Arte atua como catarse quando modifica a conduta humana, as suas funções psíquicas superiores.

Para Vygotsky, “sin arte nuevo no puede haber hombre nuevo” (2008, p. 317). E, principalmente, sem Arte nova não pode ocorrer catarse no ser humano. A finalidade máxima da Arte para Vygotski é, então, a reação estética denominada catarse, de forma que:

(...) no hay otro término en la psicología que exprese de forma tan completa el hecho central de la reacción estética, según el cual los afectos dolorosos y desagradables se descargan y transforman en sus opuestos. La reacción estética no es otra cosa que catarsis, esto es, una compleja transformación de sentimientos (VYGOTSKY, 2008, p. 263).

Em relação à estética, Vygotsky cita Plekhanov⁹ para explicar que o que determina que as pessoas tenham conceitos estéticos diferentes é o meio ambiente onde elas vivem, o entorno onde se encontram inseridos estes indivíduos: “(...) los mecanismos psicológicos que definen el comportamiento estético del hombre están determinados por causas sociológicas” (VYGOTSKY, 2008, p. 31). E explica melhor ainda quando afirma que: “De este modo, em distintas fases de su evolución social el hombre recibe de la naturaleza desde distintos puntos de vista” (p. 32). São as condições distintas do meio, e também a natureza psicológica do indivíduo, que direcionam os conceitos estéticos que ele venha a ter:

De este modo, la psique del hombre social es contemplada como el sustrato general común a todas las ideologías de una época, el arte incluido. Y también reconocemos que el arte está determinado y condicionado por la psique del hombre social (VYGOTSKY, 2008, p. 33).

A Arte, como catarse, na perspectiva de Vigotsky, desenvolve as Funções Psíquicas Superiores realizadas num processo de apropriação e objetivação feito desde a perspectiva da atividade ou do trabalho. Pela Arte o ser humano busca formas específicas de humanização porque não importa apenas o domínio de uma técnica, e na perspectiva de Vigotsky o objetivo da Arte é o processo de humanização. Humanizar-se por meio da Arte é, portanto, superar o estado biológico e/ou natural do ser humano, é quando o biológico se humaniza.

⁹ PLEKHANOV, G. V. *Iskusstvo* [Arte]. Moscou: Novaia Moskva, 1922; p. 46.

Duarte e Fonte (2010) também vêm contribuir com a discussão e apresentam o seguinte conceito de *catarse*:

Nesse contexto teórico, o conceito de *catarse* assume grande importância, pois a *catarse* pode ser entendida como um processo no qual se revela o êxito do efeito do realismo da obra de arte sobre o indivíduo receptor. A *catarse* é o processo pelo qual o indivíduo é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana... A *catarse* opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá repercussões na vida do indivíduo, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a *catarse* estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de determinado indivíduo, do processo de recepção de determinada obra de arte (DUARTE; FONTE, 2010, p. 151-2).

O rompimento com a visão pragmática e com o imediatismo da vida cotidiana operado pela *catarse* por meio da recepção da obra de Arte impulsiona uma desestabilização da zona de conformismo do indivíduo, fazendo com que ele reflita sobre a essência da realidade quando, então, a Arte participa do processo de formação deste ser humano. Duarte e Fonte (2010, p. 161) afirmam que para Vigotsky o papel formativo da Arte só é possível por meio da mediação da relação do indivíduo com a obra de Arte, que deve ser estritamente estética.

Para Vygotsky (2008), a Arte está ligada de forma dialética entre o que se constitui como produção, atividade e imaginação. Não importa o resultado final da Arte, o produto final em si, mas o processo pelo qual o ser humano se humaniza pela produção de uma atividade. Por isso Vygotsky (2008) valoriza o ato criativo tomando-o como fator preponderante para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores nas crianças:

Si consideramos que la creación consiste, en su verdadero sentido psicológico, en hacer algo nuevo, es fácil llegar a la conclusión de que todos podemos crear en grado mayor o menor y que la creación es acompañante normal y permanente del desarrollo infantil (VIGOTSKY, 1982, p. 46).

Ou seja, a criança cria novas formas específicas de objetivação no mundo por meio da Arte. Objetivar-se é humanizar-se por meio da cultura, pois a criança, neste

caso específico do estudo, irá apropriando-se das produções humanas que foram sendo produzidas ao longo da história.

Por meio da Arte, segundo Vigotsky (2001a), a criança se apropria da cultura. O autor enfatiza esta forma de apropriação quando afirma que:

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKY, 2001a, p. 351-352).

Logo, para o autor a Arte é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, pois por meio dela a criança realiza uma atividade com o objetivo de apropriar-se da cultura produzida pela humanidade.

A reprodução da Arte pela criança deve ter esse objetivo da apropriação das formas culturais mais expressivas visando desenvolver ao máximo a apropriação da cultura por ela. Vigotsky (2001a) enfatiza este objetivo desta maneira:

O sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. (2001a, p. 351).

Este sistema geral da Arte é tipicamente humano porque possibilita compreender e assumir as produções históricas e culturais do ser humano, que está sempre em permanente construção das suas Funções Psíquicas Superiores, a partir da Arte que possui esse objetivo da formação de um novo ser humano.

2.4 A Arte como comunicação

Outro autor que enfoca a Arte em sua obra é Vásquez (1978), que nos fala sobre a compreensão de Arte como promotora do desenvolvimento humano:

A obra de arte é um objeto por meio do qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. A esta concepção de arte só se pode chegar quando se viu na objetivação do ser humano uma necessidade que a arte, diferentemente do trabalho alienado, satisfaz positivamente. A devida apropriação do universo da arte faz com que o homem se auto-reconheça, cumprindo uma alta função no processo de humanização do próprio homem (VÁSQUEZ, 1978, p. 56).

Desta forma, Vásquez afirma que a Arte tem a função de comunicação entre os seres humanos, constituindo-se como meio pelo qual um indivíduo exterioriza a leitura que faz da realidade externa a ele, ao mesmo tempo, externalizando esta realidade após ter feito nova releitura dela.

Esta concepção (VÁSQUEZ, 1978) entende a Arte como objetivadora e comunicadora das produções humanas, o que pode ser constatado, por exemplo, quando analisamos as figuras dos seres humanos denominados primitivos e vemos nelas a Arte realizada com função de comunicação e de objetivação, mostrando um alto grau de desenvolvimento do seu processo de humanização por meio da criação da pintura rupestre numa caverna. Utilizar o dedo inicialmente para pintar e depois galhos e outros utensílios, fazer tintas do sangue, do carvão, de sementes etc. mostra um processo de humanização muito elevado. Parafraseando Neil Armstrong, primeiro homem a pisar na Lua, trata-se de “um pequeno passo para o homem, um grande salto para a humanidade”. Assim podemos dizer também das pinturas rupestres, que se mostraram um salto para a humanização.

A atenção, a emoção, o sentimento e a percepção dos seres humanos primitivos sobre, por exemplo, os detalhes do tigre-dentes-de-sabre (*Esmilodonte*) só conhecemos por meio das pinturas, dos registros artísticos desses povos. O fato de eles desenharem nas paredes já nos indica um tipo de ser humano que dominava as técnicas de comunicação, apropriação e objetivação. Por meio desses desenhos podemos hoje conhecer como era estruturada a sociedade, e dessa forma podemos analisar e compreender o seu estado de desenvolvimento cultural no sentido geral do conceito de cultura e não só como história linear, compreendendo as suas organizações sociais, os avanços instrumentais e suas criações como resultado e exigência das suas necessidades.

Assim como a Arte foi fundamental no desenvolvimento dos homens das cavernas, ela o é também para o desenvolvimento das crianças de três a cinco anos de idade, foco principal desta pesquisa, sendo a escola como instituição educativa o principal espaço para que isso ocorra.

O significado da atividade artística na escola deve ser condizente com a necessidade de humanização da criança. Pintar, colar, esculpir, cantar, dramatizar não devem se converter em um objetivo em si, da mesma maneira como não devem ser trabalhados apenas em função de datas comemorativas, da rotina da sala de aula ou mesmo para acalmar as crianças. A atividade artística escolar deve ter como objetivo o valor formativo de assimilarmos o que foi produzido historicamente, possibilitando a criação e o exercício da imaginação da criança.

É essencial o papel mediador do educador para superar estas utilidades estéreis das atividades artísticas na Educação Infantil e ir muito mais além. Assim, a elaboração de um projeto na área de Arte deve valorizar a produção artística, o percurso de criação, a leitura de imagens a partir de um aprofundamento da realidade, a expressão das ideias sobre obras artísticas por meio de discussões, leitura e produção, tudo o que possibilite, enfim, a apropriação das produções culturais humanas.

Para a pesquisa que desenvolvemos nos interessa saber, primeiramente, o que possibilita o processo de criação da criança. Como se dá, afinal, a atividade de criação artística? Para entendermos isso é necessário entendermos sobre a formação dos processos psicológicos superiores das crianças, parte dos estudos dos autores da Teoria Histórico-Cultural de que trataremos agora.

2.5. Arte e as Funções Psíquicas Superiores

Para Vygotsky (1990), a Arte tem a função de produzir avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores do ser humano, e p

ara que exerça essa função principal é necessário que a Arte seja caracterizada por quatro princípios fundamentais: *imaginação*, *criatividade*, *percepção* e *emoção*, que compõem processos psicológicos superiores, ou seja, são únicos no ser humano e têm uma estreita ligação com a Arte.

2.5.1 A Arte e a imaginação

A imaginação é única e exclusiva do ser humano, constituindo-se um de seus processos psicológicos superiores. Desta forma, para Vigotsky,

La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación (VYGOTSKY, 1990, p. 10).

A atividade humana se diferencia da atividade animal porque se firma no princípio fundador da imaginação, ou seja, só o ser humano tem essa capacidade de criar imagens no seu pensamento devido à sua plasticidade cerebral, que o animal não possui. Pela imaginação, o ser humano é capaz de realizar uma atividade criadora, aqui entendida como atividade capaz de criar e transformar a própria natureza dando a ela o seu sentido humano, tornando assim a natureza humanizada pela atividade imaginativa. Já o animal não tem essa capacidade de representar o real, ou seja, não tem a força mental de apropriar-se de signos e modificar o seu ambiente e o seu aspecto biológico.

Quando o ser humano imagina algo pode tornar real um acontecimento histórico como, por exemplo, quando se mostra a uma criança um quadro de um pintor famoso por meio da mediação do adulto e ela pode chegar a imaginar o contexto histórico que o quadro e seus personagens representam. Quando uma criança olha um aqueduto romano ou a própria muralha da China ela pode apropriar-se do contexto histórico, compreender a história humana, compreender o social que estava por trás daquela época e, desta forma, essa criança, pelo poder de sua imaginação, desenvolve os seus processos psíquicos superiores. Por isso, a imaginação no ser humano possui uma função vital e extremamente necessária para o seu processo de desenvolvimento, pois não é uma simples função biológica cerebral, mas sim o resultado da atividade complexa que se realiza no mundo real e natural.

Destacamos a imaginação do ser humano como um aspecto construtivo que sempre está relacionado de forma dialética com a natureza como ferramenta da criação da cultura humana e como a força da capacidade humana para transmitir, objetivar o conhecimento humano para as futuras gerações. Por esta razão é que Vygotsky (1990) enfatiza que a imaginação é a base da criatividade do ser humano, possibilitando a Arte, a ciência e a técnica, como ferramentas de objetivações humanas.

Porém, é muito importante destacar que a imaginação não é uma atividade de um gênio. É comum as pessoas afirmarem que só aquele indivíduo tido como gênio (no sentido inato e biológico da expressão) tem essa capacidade criativa ou imaginativa.

Vygotsky rebate esta concepção afirmando que a imaginação tem estreita relação com o cotidiano ou vivência do ser humano. Ele afirma que:

(...) existe creación no sólo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios. Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva que agrupa todas esas aportaciones insignificantes de por sí de la creación individual, comprenderemos cuán inmensa es la parte que de todo lo creado por el género humano corresponde precisamente a la creación anónima colectiva de inventores anónimos. Se desconoce el nombre de los autores de la gran mayoría de los descubrimientos, como justamente ha advertido Ribaud, y la comprensión científica de esta cuestión nos hace ver en la función creadora más bien una regla que una excepción [...] en la vida que nos rodea cada día existen todas las premisas necesarias para crear y todo lo que excede del marco de la rutina encerrando siquiera una mínima partícula de novedad tiene su origen en el proceso creador del ser humano (VYGOTSKY, 1990, p.11).

Como já dito anteriormente, a criação é o resultado da imaginação do ser humano. Nessa citação acima, Vygotsky chama a atenção sobre o fato de que a imaginação não é uma ferramenta exclusiva de quem é considerado um gênio, mas de qualquer ser humano na sua individualidade, como sujeito histórico e único, sendo todos os indivíduos capazes de imaginar, criar e transformar o contexto social onde estão inseridos.

Esta expressão de Vygotsky é muito importante para analisarmos com um olhar crítico o contexto educativo. É muito comum nas falas das pessoas, profissionais da área de educação ou mesmo de outras áreas, a afirmação de que determinada criança tem capacidade para pintar, dançar, cantar ou realizar outras atividades criativas e que, por isso, elas têm um “dom especial” fruto da sua imaginação “excepcional”, sendo comum também a negativa desse dom porque, como dizem, “não está na genética” da criança. Vygotsky (1990) nos mostra que a imaginação não é algo biológico, inato, que o ser humano nasce com esta capacidade de imaginar, mas que a imaginação é parte integrante dos Processos Psicológicos Superiores do ser humano. Ele defende que são a vivência e a experiência de cada criança que determinarão o seu grau de imaginação. Daí a importância de se oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, uma inserção intencionalmente mediada no mundo culturalmente produtivo. Por isso, para Vigotski:

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material,

mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

Evidencia-se, assim, a estreita relação que há entre a vivência humana produzida nessa interação com a própria natureza. A Arte constitui-se numa ferramenta indispensável para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, pois humaniza o seu lado biológico pelo fato de se caracterizar por carregar as objetivações humanas que foram produzidas nessa complexa relação do ser humano entre si, durante toda a sua existência. A esse respeito, sobre a enorme bagagem que tem o adulto em relação à criança, Vygotsky salienta que essa diferença de bagagem cultural se deve única e exclusivamente ao poder de imaginação que possui o adulto, porque esse adulto já experimenta a sua própria e vasta vivência que acumulou pela atividade criativa e imaginativa. Daí a importância de sempre mediar a formação do desenvolvimento da criança para que se possa enriquecer a sua própria vivência histórica e cultural:

Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que se erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia (VYGOTSKY, 1990, p.17).

Nesse sentido a Arte é uma das ferramentas indispensáveis na Educação Infantil porque, quando o docente chega a mediar um excelente processo de ensino e de aprendizagem, fará com que cada criança possa se apropriar da riqueza e da variedade material e espiritual que foram produzidas pelo ser humano por meio da sua força imaginativa. A professora da Educação Infantil deve proporcionar aos seus alunos esse momento da Arte para que consigam desenvolver os seus processos psicológicos.

Vygotsky (1990) é enfático sobre a importância da imaginação no desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças:

(...) La imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas (VYGOTSKY, 1990, p.20).

A imaginação, sendo um processo psicológico, tem como finalidade exercer influência na conduta e no desenvolvimento humano por ser um signo que, nesta condição, transforma o interior humano e a própria conduta humana. Assim, a imaginação está relacionada diretamente à toda atividade criadora humana.

Da mesma forma, Petrovsky (1980) contribui para essa discussão quando afirma que:

La imaginación es un elemento necesario para la actividad creadora de la persona que se expresa en la construcción de la imagen de los productos del trabajo y que asegura la creación del programa de conducta en aquellos casos en que la situación problemática se caracteriza por su indeterminación; al mismo tiempo, la imaginación puede ser medio de creación de imágenes que no programan, sino reemplazan la actividad (PETROVSKY, 1980, p. 320).

Assim, a imaginação é uma capacidade apenas do ser humano e serve para fazer surgir ou formular novas ideias, novos projetos, abrir novos horizontes e perspectivas de ação e desenvolvimento. Interessante também, e muito necessário, pensar sobre como se dá essa imaginação na criança enquanto ferramenta para observar, escutar, tocar, cheirar, experimentar algo ou vivenciar possibilidades de criação, emoções e reprodução da criação humana. Não haveria, pois, o ato criativo sem o ato imaginativo. Assim, a Arte possibilita aguçar a imaginação e, depois, de forma dialética, a atividade criativa se funde na atividade reprodutiva que só é possível, justamente, pelo exercício complexo e dialético da imaginação.

Se a imaginação é um processo psicológico podemos afirmar que ela é uma faculdade humana inerente aos indivíduos, e não um privilégio de “gênios”. Neste ponto, não é nosso objeto de estudo analisar a relação existente entre imaginação, animismo e mentira nas crianças. Todo ser humano tem a capacidade psíquica de elaborar mentalmente, por meio da imaginação, um produto que ainda não foi materializado na realidade, como afirma Petrovsky (1980):

El primer y más importante objetivo de la imaginación como proceso psíquico lo constituye el que hace posible imaginar el resultado del trabajo antes de iniciado, representar no sólo el producto final del trabajo (por ejemplo, la mesa como producto ya terminado), sino sus productos intermedios (en este caso, las piezas que hay que elaborar paulatinamente para montar la mesa). En consecuencia, la imaginación orienta a la persona en el proceso de actividad por medio de la creación de un modelo psíquico del producto final y de los productos intermedios del trabajo, lo que capacita su materialización (PETROVSKY, 1980, p. 321).

Apenas o ser humano tem esta capacidade de elaborar, planejar, de construir mentalmente um produto. O animal não realiza esta atividade imaginativa, pois já está impregnado na sua estrutura biológica o que ele deve fazer. Assim, embora nos assombremos quando observamos como as formigas são “trabalhadoras” e as aranhas fazem as suas “perfeitas” teias numa árvore, tais animais não conseguem imaginar a confecção de outro tipo de produto. Nessa lógica poderíamos dizer que um bebê é inferior às formigas e às aranhas nas suas atividades, mas num momento dado do seu processo de desenvolvimento psicológico o bebê conseguirá se superar, ultrapassando o seu conhecimento e os saberes desses bichos. Assim, o ser humano, pela sua imaginação consegue elaborar e tornar o futuro imediato um presente.

Nesse processo imaginativo, o ser humano consegue realizar três coisas muito importantes: representar o produto final, representar as ferramentas que serão utilizadas para a construção deste produto e representar a materialização, ou seja, a objetivação do produto pensado. Assim, uma criança quando está brincando pode pensar em construir uma casa para os personagens que tem em mãos. Para isso, a criança inicialmente imagina quais materiais seriam precisos para a sua elaboração. Tendo realizado estas duas etapas, a criança materializa a sua imaginação na criação do produto, ponto em que toda esta atividade imaginativa rumo à objetivação evidencia-se como um processo dialético. Notamos como a imaginação, por ser um processo psicológico, orienta a conduta humana e cria conhecimentos e produtos para que sejam humanizados, porque levam em si as marcas da atividade imaginativa e social de todo ser humano.

O ato imaginativo no ser humano possibilita, portanto, o seu próprio desenvolvimento histórico e social, ou seja, a criação da cultura humana.

2.5.2 A Arte e a atividade criadora

Vamos agora tomar por base os textos de Vigotsky (1982; 1990; 1999; 2012) que apresentam um estudo sobre o desenvolvimento da imaginação artística da criança. Inicialmente, Vigotsky define como “atividade criadora” toda nova criação construída com elementos do mundo exterior ou a partir de elementos do cérebro ou mesmo dos sentimentos que vivem e se manifestam no indivíduo:

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano (VIGOTSKY, 1982, p. 7).

A criatividade humana é resultado de uma complexa atividade dos processos psicológicos que acontecem no cérebro humano para além do registro e da reprodução das informações apropriadas, pois estes processos psicológicos da mente combinam, criam e transformam elementos apropriados e objetivados em novos conhecimentos e numa nova conduta. Essa seria a função elementar do processo criativo do ser humano.

O ato criativo no ser humano proporciona essa capacidade de materializar ou contextualizar o que estava num processo de ação imaginativo. Para isso, o ser humano deverá fazer uso das ferramentas e dos signos para operacionalizar o que foi pensado ou projetado na mente humana, pois

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

Por isso, o ato criativo humano se relaciona diretamente com a finalidade expressa da Arte, que é produzir catarse. É necessário não só se apropriar das técnicas e ferramentas, mas também deixar fluir o ato criativo como forma do processo de humanização do próprio ser, crucial que é para a superação do seu estado biológico e para o desenvolvimento das suas funções psicológicas. Lembremos que os animais não possuem o ato criativo, as aranhas sempre irão construir suas teias da mesma forma, as formigas terão sempre a mesma organização em seus formigueiros e por isso nunca mudarão os seus processos e finalidades na elaboração de seus produtos.

Assim, Marx (2003) já especificou a superação dos aspectos meramente biológicos pelo ato criativo quando escreveu que:

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos

capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior (MARX, 2003, p. 143-144).

Destacamos aqui a importância da Arte e dos instrumentos como mediadores do desenvolvimento psicológico do ser humano. Este desenvolvimento só é possível porque o ser humano possui essa capacidade do ato criativo para desenvolver Funções Psíquicas Superiores, humanizar os seus sentidos para aprimorar seu próprio desenvolvimento. Desta forma, os sentidos biológicos do Homem são humanizados pelo ato criativo, que permite satisfazer suas necessidades e criar novas formas de objetivações no seu processo de humanização. Neste aspecto, a Arte detém esse poder de canalizar os processos de desenvolvimento psíquico do ser humano, pois sem este ato criativo a natureza não seria humanizada e, por sua vez, não estaria à serviço dele. Já notamos que o ato criativo é inseparável dos sentidos e das ferramentas necessárias para operar processos psíquicos mediante a atividade que realiza o ser humano.

Por isso, reforçamos que a Educação Infantil deve proporcionar um ambiente onde as crianças possam exercitar o seu ato criativo, usando vários instrumentos, ferramentas etc. como vias de humanizar os sentidos e exercitar o tempo de criação como fundamental para os seus processos de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Para Vygotsky (1990), a atividade criadora é muito importante para o desenvolvimento humano, pois “hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (p.9).

O importante da atividade criadora para o ser humano é que por meio dela planeja-se o seu futuro, conferindo-lhe força e modos de produção para inventar, criar, modificar, acrescentar etc., como também lhe capacita tanto a modificar o seu ambiente natural como também a sua conduta. Assim, quanto mais criativo é o ser humano, mais desenvolvido ele é e consegue satisfazer as suas necessidades primordiais de existência humana.

A função reprodutiva, ou impulso reprodutivo, está vinculada, de acordo com Vigotsky (2010), à memória que o indivíduo traz consigo, pois ele reproduz as regras de condutas já elaboradas pela sociedade ou antigas impressões vividas como, por exemplo, as recordações que temos das memórias de nossa infância ou de diversas

situações vividas em viagens e trazemos à tona estas recordações reproduzindo as impressões das nossas observações do mundo, mesmo quando fazemos um desenho em uma folha branca de papel não estamos criando do nada mas sim imprimindo-lhe elementos já vividos e assimilados por nós anteriormente.

Vigotsky explica que neste caso “mi actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor precisión algo ya existente” (2012, p. 7), embora explique que não bastaria a capacidade de memorização e reprodução de impressões passadas para o processo de criação ou adaptação do Homem, pois é necessário que haja o que ele chama de “fundamento orgânico da atividade reprodutora e memorizadora” ou a “plasticidad de nuestra sustancia nerviosa” (VIGOTSKY, 2012, p. 8) que permite, além da conservação de impressões, reações adaptadoras frente a qualquer nova mudança. A plasticidade de nossos cérebro e nervos possibilita o avanço para a outra função da atividade criativa que é a função criadora ou combinadora.

Quando imaginamos elementos ainda não existentes no presente, sejam eles do futuro ou de um passado distante, não estamos nos remetendo a impressões vividas por nós, mas a novas criações de nossa imaginação definida por Vigotsky como *função criadora*. Por exemplo, nosso conhecimento de mundo não nos permite apresentar com cem por cento de certeza uma imagem de como seria o ensino de crianças de 0 a 5 anos daqui a duzentos anos, nem tão pouco podemos retratar com esta mesma certeza como as coisas ocorriam na era pré-histórica. Podemos sim, lançando mão da nossa capacidade criadora e combinadora oriunda da bagagem de impressões que temos acumuladas em nosso cérebro, reelaborar e criar novas perspectivas de vida. A função reprodutiva do cérebro humano é muito importante para o desenvolvimento do processo de criação, porém, isoladamente não contribuiria para ações que culminassem em mudanças, só com a capacidade de criação é que o ser humano modifica o meio em que vive.

Vigotsky (2012) explica que a atividade criadora é reconhecida na Psicologia como fantasia ou imaginação e que traz uma concepção diferente da defendida por ele. Para a Psicologia, e entende-se aqui que ele se referia a estudos psicológicos biologicistas do desenvolvimento humano dos quais tinha conhecimento e discordava, a imaginação ou fantasia é uma atividade criadora do cérebro humano elaborada a partir da combinação de impressões adquiridas, ou seja, trata-se de termos que se referem a uma ideia irreal porque desconectada da realidade e, portanto, sem valor científico algum.

Em contraposição a essa concepção, Vigotsky (2012, p. 10) argumenta que a *fantasia ou imaginação* é a base da atividade criadora seja ela artística, científica ou outra qualquer, pois “(...) todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación”.

Todas as invenções das quais fazemos uso nos dias de hoje só estão à nossa disposição porque alguém há tempos imaginou, fantasiou e criou. No século XVIII alguém poderia imaginar que num futuro próximo as casas estariam iluminadas com energia elétrica? Tales de Mileto (623 a.C. – 546 a.C.) há mais de dois mil anos atrás observou que um pedaço de âmbar atraía objetos leves em função da eletricidade, ou podemos ainda nos reportar a Benjamin Franklin (1706-1790) que desenvolveu estudos sobre correntes elétricas prosseguido por Thomas Edison (1847-1931), inventor da lâmpada e que desenvolveu muitas pesquisas utilizando-se da imaginação e fantasia que culminaram na iluminação que usufruímos atualmente.

Como estes, há vários outros exemplos de como a imaginação e a criação transformam o ambiente social e, assim, a vida da humanidade. Porém, Vigotsky enfatiza com muita veemência que a atividade criadora não é uma exclusividade das mentes mais brilhantes dos cientistas, atores e inventores, e sim que é propriedade também dos criadores anônimos considerados em sua coletividade ou individualidade. O ato de criar pertence, assim, a todo indivíduo desde a mais tenra idade e “entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño” (VIGOTSKY, 2012, p. 12).

A criança leva para os jogos que elabora elementos de sua vivência, porém, nos jogos infantis reelaboram tais experiências vividas e as combinam com outros elementos diferentes experimentados na realidade tomando a informação real e a fantasia para criar uma nova realidade imaginária. A base da criação está justamente nessa combinação do antigo com o novo, imaginação e realidade (VIGOTSKY, 2012).

A criação é uma capacidade tanto da criança como do adulto, porém em sua obra Vigotsky (2012) se atém mais ao processo de criação na idade infantil e explica que em cada etapa do desenvolvimento infantil ela se apresenta com características próprias. A imaginação nunca é entendida por ele como um divertimento do cérebro, constituindo-se como “uma função vitalmente necessária” (p. 15) para o processo de criação e,

portanto, para o desenvolvimento do indivíduo. A vinculação da fantasia à realidade possui, segundo autor, quatro formas que descrevemos a seguir.

Na *primeira* forma de vinculação entre fantasia e realidade é necessário que a mente recorra a experiências passadas do mundo real para que produza uma ideia, um pensamento. Do mesmo modo, para que a fantasia tome forma é necessária a reelaboração dos elementos do mundo real a partir de outros elementos reais e/ou oriundos da fantasia humana. Podemos afirmar que a imaginação está vinculada às imagens, aos sentimentos e percepções que a criança tem arquivadas em sua mente, advindas das experiências já vividas. Nessa perspectiva, o adulto tem um cabedal de experiências bem maior que o da criança, portanto, a imaginação da criança, diferentemente do que muitos defendem, é mais pobre que a do adulto, como explana Vigotsky:

(...)] la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia (VIGOTSKY, 2012, p. 17).

Esta afirmação nos leva a refletir e discutir sobre qual ensino queremos oferecer às crianças, principalmente àquelas da faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Se as privarmos do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade estaremos limitando a sua capacidade imaginativa e criadora e, conseqüentemente, impondo barreiras às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento.

O ensino, portanto, precisa priorizar a ampliação das experiências da criança possibilitando-lhe o acesso aos bens culturais que contemplam toda a produção humana e não apenas a artística. Vigotsky (2012) reafirma que a escola, por meio do ensino, ao ampliar o conhecimento de mundo da criança garante-lhe as bases sólidas para realizar sua atividade criadora, ou seja, quanto mais experiência acumulada a criança possuir maior a sua capacidade de criação.

A *segunda* forma de vinculação entre fantasia e realidade se dá por um processo que “no se realiza sino entre productos preparados de la fantasia y determinados fenómenos complejos de la realidad” (VIGOTSKY, 2012, p. 19). O autor esclarece sua teoria com vários exemplos no texto como quando menciona que uma pessoa que nunca

esteve no deserto pode perfeitamente imaginar como é este habitat quando tem conhecimento de alguns elementos característicos da vida nessa região, com seus animais, seu clima, a composição das texturas etc., e isso é possível quando ela tem experiências destes elementos no mundo real como, por exemplo, o conhecimento da textura da areia vivenciado numa praia, da temperatura quente e fria, dos animais e plantas que vivem no deserto e que ela vê em outros lugares ou fotos, bem como por meio da imaginação que esta pessoa faz do deserto constituída por meio de uns e outros fenômenos da vida real experimentados por ela.

Desta forma é possível afirmar que a imaginação é fundamental para a conduta e para o desenvolvimento humano por ampliar as experiências do indivíduo e possibilitar que ele sinta o que não viu e/ou vivencie o que não experimentou na realidade, como no exemplo do deserto, de modo que o indivíduo não está limitado apenas às suas experiências pessoais e àquilo que experimentou diretamente:

Sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano (VIGOTSKY, 2012, p. 20).

Nesse caso é a fantasia e a imaginação que ajudam a realidade a se constituir. Da mesma forma, podemos afirmar novamente que quanto mais experiência acumulada a criança ou o adulto possui, com oportunidades para assimilá-la, mais elementos terão disponíveis para imaginar e criar novas realidades. Nas palavras de Japiassu (2005, p. 2) em texto no qual teoriza sobre a criação artística infantil, “quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação”.

Na *terceira* forma de vinculação entre imaginação e realidade o laço emocional constitui-se como aspecto fundamental passível de duas maneiras de manifestação: a influência dos sentimentos sobre a imaginação ou desta sobre os sentimentos. No primeiro caso, os sentimentos influenciam a imaginação como quando estamos tristes e tal emoção faz surgir uma combinação de imagens que possui relação com este estado emocional, motivo pelo qual associamos, por exemplo, a cor preta ao luto ou à dor e a cor azul à calma, ou ainda a cor branca à paz, o que indica que:

Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del

ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imagines! (VIGOTSKY, 2012, p. 21).

O outro caso em que a emoção constitui o vínculo entre a imaginação e a realidade dá-se na medida em que é a imaginação o que influencia os sentimentos, fenômeno que poderíamos chamar de “lei da representação emocional da realidade formulada por Ribaud” e sintetizada na máxima de que “todas las formas de la representación creadora encierran en si elementos afectivos” (VIGOTSKY, 2012, p. 23).

Então, todos os elementos que constituem a fantasia influenciam reciprocamente nosso sentimento. Mesmo que tais elementos não sejam reais provocam sentimentos reais como, por exemplo, quando imaginamos que ao entrar numa mata escura vamos ser atacados por algum ser adverso que visualizamos no quadro de um pintor ou num filme. Ora, a probabilidade disso ocorrer é nula, mas os sentimentos de taquicardia e tremor que se desenrolam a seguir são reais.

Por fim, a *quarta* forma de vinculação entre fantasia e realidade está na possibilidade do surgimento de uma ideia, de uma criação formada pela fantasia que não faça parte da experiência vivida pelo homem, ou seja, que não exista num mundo real mas que “(...) al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen *crystalizada*, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos” (VIGOTSKY, 2012, p. 24, grifo do autor).

Vigotsky (2012) cita em sua obra um conto de Pugachov no qual uma velha chamada Kalmika narra um diálogo entre uma águia e um corvo. Bem sabemos ser impossível tal diálogo ocorrer, porém, o que importa no conto não é a fantasia desvinculada da realidade, o elemento externo da criação fantasiosa, mas o elemento interior do conto que reflete o modo de pensar os conceitos e os sentimentos do indivíduo, no caso, duas atitudes diversas de encarar o mundo, a da águia e do corvo.

Retomemos, agora, os questionamentos apresentados no final do subtítulo **2.4 A Arte como comunicação** (p. 72 desta tese) e os analisemos com base na obra *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2012): ***O que possibilita o processo de criação da criança? e Como se dá a atividade de criação artística?***

Para o referido autor, o mecanismo da imaginação criadora do homem é um *processo complexo* que traz consigo uma *produção histórica* acumulada. As *percepções*

internas e externas são a base para o processo de criação do ser humano e, portanto, o que ele vê, sente e escuta em suas experiências vai sendo assimilado e torna-se a base interna para a construção de suas fantasias, de suas criações. Isso só é possível graças ao processo de *dissociação e associação das impressões* sobre as experiências humanas, tanto individuais como coletivas.

Vigotsky (2012) explica que toda impressão que o ser humano pode desenvolver é composta de partes isoladas agrupadas em nossa mente pelo critério de comparação: umas serão esquecidas, outras conservadas. Esse processo de dissociação é uma parte importante da elaboração da fantasia, pois:

Para agrupar más tarde los diversos elementos debe el hombre, ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos [...] esta extracción de algunos rasgos, dejando ignorados los demás, puede ser llamada en justicia disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada (VIGOTSKY, 2012, p. 32).

Com o exemplo dado por Vigotsky (2012) sobre a personagem Natasha da obra *La guerra y la paz*, de Leon Tolstoi, fica mais claro entender esta dissociação. Para compor a personagem Natasha, Tolstoi utilizou elementos dissociados de duas mulheres de sua família, a saber, de Sonia (esposa) e Tania (nora). De traços isolados da caracterização destas mulheres reais e de sua convivência surgiu a figura de outra mulher, desta vez um fantasia sua. Esse exemplo é bastante claro para entendermos a afirmação de Vigotsky (2012) sobre como este processo dissociador segue outro processo, o de *mudanças sofridas pelos elementos que foram dissociados*:

Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras excitaciones nerviosas internas y de las imágenes concordantes con ellas. Pero las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos (VIGOTSKY, 2012, p. 32).

O autor esclarece, ainda, que estas mudanças envolvem, por exemplo, os processos de subestimação e superestimação dos elementos que foram isolados das impressões, os quais são tão importantes para a elaboração da fantasia. Na criança, tanto quanto no adulto, o ensejo de exagerar as magnitudes das impressões está diretamente ligado “a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones

exteriores” (VIGOTSKY, 2012, p. 32). O autor ainda reforça que as *capacidades de exagerar e imaginar* são muito importantes e necessárias para a produção artística, da mesma forma que para a ciência, visto os exemplos de inventores citados anteriormente.

Outro mecanismo que Vigotsky descreve sobre o processo de imaginação criadora é a *associação ou o agrupamento dos elementos dissociados e modificados*, que pode se dar de forma subjetiva ou mais objetiva quando segue um critério científico. Tal agrupamento culmina na “combinación de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo” (VIGOTSKY, 2012, p. 35), porém, o processo da imaginação criadora apenas se finaliza quando a imagem criada se cristaliza em imagens externas, no mundo real.

Vigotsky (2012) ainda afirma que os fatores impulsionadores da ação criadora são a criação de necessidades e o desejo de mudança. Se nada causasse incômodo ao indivíduo ele não teria a necessidade de buscar novas experiências e não criaria algo novo. Além do fator *necessidade*, a capacidade criadora depende de outros fatores, tais como a experiência humana, o interesse, a capacidade combinadora, o conhecer as tradições, a utilização de instrumentos tecnológicos e toda a produção cultural da humanidade. Porém, o mais importante fator é o *meio ambiente que nos rodeia*, ou seja, o social, pois que “todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él” (VIGOTSKY, 2012, p. 37).

Como já afirmamos algumas vezes, a imaginação sempre foi considerada uma habilidade interna do indivíduo, um dom pessoal independente de condições exteriores, mas Vigotsky (2012) em sua obra se contrapõe a esta visão quando atribui ao meio ambiente a grande importância desse processo de imaginação criadora. Desmitifica, assim, a ideia de que a capacidade de criação é uma herança genética apontando-a como fruto de oportunidades sociais.

Um compositor ou pintor não é, por assim dizer, um gênio por ter nascido com este ou com aquele determinado dom, mas Vigotsky atribui esta genialidade pela mediação que lhe proporcionara o meio ambiente cultural. Assim, uma criança que pertence a uma comunidade mais carente possivelmente não terá as mesmas condições de criação que aquelas que desfrutam de melhores condições materiais, oriundas de um meio social mais rico em instrumentos, informação, conhecimento e possibilidades de percepção:

Eso mismo explica la distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para crear (VIGOTSKY, 2012, p. 38).

Tal constatação nos faz perceber a importância da escola, do ensino e de se ter como objetivo primordial na Educação Escolar oferecer o máximo acesso à produção cultural humana para todas as crianças, independentemente da classe social, ampliando as suas possibilidades de imaginação criadora.

A criação não é nunca uma atividade individual, pois sempre carrega consigo a participação anônima do social. Dar as mesmas condições de oportunidade de criação a todas as crianças passa a ser um dever de cada um de nós, motivo pelo que a mediação intencional é o ponto central das ações educativas que promovem a formação integral da criança, na qual a função docente é a de estimular e acompanhar-la em seu desenvolvimento. O professor tem a responsabilidade de fazer a mediação entre a criança e os saberes produzidos pela humanidade, de modo que: O educador deve ser pensado como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explica os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (SILVA, 2009, p. 48).

É o adulto quem deve mediar as relações que a criança estabelece no âmbito social seja com as pessoas, com os objetos ou mesmo com os espaços. Portanto, não é exagero dizer que a qualidade do desenvolvimento psíquico da criança está atrelada à qualidade da mediação docente no processo de ensino ofertado, pois, conforme Mukhina:

A experiência social é fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (MUKHINA, 1996, p. 43).

A experiência social é o resultado da acumulação da atividade social realizada pelo ser humano ao longo do seu processo de humanização, é o que vai ser apropriado pelo adulto e objetivado na criança por meio do processo de mediação que estabelecerá com ela. A criança não se apropria dessa experiência social de forma direta, mas sim pela mediação do adulto, e para que isso ocorra o adulto precisa anteriormente se apropriar dessa experiência social para lograr transmitir tal experiência num processo de apropriação e objetivação à criança. Dessa forma, já interiorizada na criança, essa

experiência social histórica poderá promover qualidades psíquicas e forjar uma personalidade humanizada e humanizadora.

A formação teórica do docente, quer dizer, a apropriação dessa experiência social por parte do adulto, será fundamental para promover a sua prática de ensino almejando a qualidade na promoção do desenvolvimento psíquico da criança.

Desta forma, ensinar Arte para as crianças tem a intenção de objetivar nelas essa experiência social histórica sem reduzir a aprendizagem a um mero fazer pela criança.

2.5.3 A Arte e a Percepção

A percepção compõe-se, também, como uma Função Psicológica Superior. O ato de perceber exige que os sentidos sejam humanizados e, desta forma, esta percepção não é só uma questão biológica, no sentido de possuir só uma observação de uma obra de Arte, mas é a percepção já humanizada e que permite ao ser humano se apropriar do conjunto que compõe uma obra de Arte. Assim, pela percepção o ser humano deve revelar a vivência psicológica que uma obra de Arte apresenta e pela própria percepção consegue explicar essa reação estética que se dá no psiquismo humano:

Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

Perceber uma obra de Arte não significa estabelecer um simples contato com ela ou só captar a sua forma externa, pois pelo ato criativo o ser humano se apropria da essência da própria obra de Arte. O processo de percepção humano não se restringe, portanto, a observar cor e forma, tratando-se de um apropriar-se dos sentidos e significados existentes no mundo. Desta forma, o ser humano se diferencia do animal porque este só percebe as formas externas do objeto, sem perceber essa essência que possui cada objeto.

Essa percepção que o animal possui é parte do seu estado biológico. Já no ser humano, a percepção é um processo que se desenvolve por etapas como, por exemplo, a diferença de percepção que há entre uma criança e um adulto. A percepção humana é produto da própria cultura onde está inserido cada indivíduo e uma criança que nunca

teve contato com uma bolinha de *golf* terá uma percepção diferente do que outra que conhece a função social que essa bolinha tem no mundo. Ou seja, ambas as crianças têm um contato com a bolinha de *golf*, no entanto, só a criança que se apropriou do sentido e significado dessa bolinha consegue perceber a função social dela, a sua essencialidade e não só a sua categoria externa.

O animal percebe a realidade como um simples campo visual, sem captar suas formas e conteúdos. Já o ser humano percebe a realidade como um campo dinâmico de grandes transformações e gerador do desenvolvimento das suas Funções Psicológicas Superiores. Por exemplo, a criança desenvolve a sua atenção, a sua linguagem e a sua própria conceitualização da realidade, motivo pelo que Vigotski (1999) indica que a própria percepção provoca catarse no ser humano, uma vez que pela percepção a criança se apropria dos sentidos e significados dos signos e ferramentas. Quando a criança se apropria do símbolo de “PARE”, que se encontra na placa de trânsito de uma avenida, ela entenderá no futuro que essa placa indica parar, prestar atenção, olhar com atenção antes de atravessar essa avenida etc. Já o animal não percebe o sentido e significado que esta placa possui.

Nesse sentido, Petrovsky (1980) conceitualiza a percepção afirmando que:

Se llama percepción a la imagen de objetos o fenómenos que se crean en la conciencia del individuo al actuar directamente sobre los órganos de los sentidos, proceso durante el cual se realiza el ordenamiento y la asociación de las distintas sensaciones en imágenes integrales de cosas y hechos (PETROVSKY, 1980, p. 223).

Pela percepção, o ser humano compreende de forma plena o objeto que é percebido não no sentido de um olhar simples, mas no sentido de compreender coisas e fatos que estão na realidade. Assim, o animal não percebe coisas e fatos como os percebe o ser humano. Se mostrarmos, por exemplo, um quadro com uma imagem de uma vaca a um macaco este não compreenderá que no quadro está a imagem de uma vaca, no entanto, se mostramos essa mesma imagem a uma criança ela compreenderá que é uma vaca e poderá compreender, então, o conceito de vaca. Ao expor a criança a uma imagem de festa de aniversário, por exemplo, ela compreenderá que alguém completou um ano mais de vida, e assim sucessivamente irá ampliando e humanizando a sua percepção, maneira pela qual estimulará grandes transformações no seu desenvolvimento psicológico.

O ser humano percebe o sentido das coisas na sua forma generalizada, de modo que:

El desarrollo de la percepción semántica del adulto puede compararse con el modo cómo se mira un tablero de ajedrez o cómo juega con él un niño que no conoce el juego y el niño que ya lo conoce. El niño que no sabe jugar se divierte con las figuras del ajedrez, las selecciona por el color etc., pero el movimiento de las figuras no se determinará estructuralmente. El niño que aprendió a jugar se portará de otro modo. Para el primer niño el peón blanco y el caballo negro no están relacionados entre si; pero el segundo, que ya conoce los pasos del caballo, comprende que la jugada del caballo amenaza a su peón. Para él, tanto el caballo como el peón constituyen un todo [...] Percibimos la realidad circundante lo mismo que el ajedrecista ve el tablero, no sólo percibimos la vecindad o proximidad de los objetos, sino todo cuanto hay, toda la realidad con sus vínculos y relaciones semánticas (VYGOTSKI, 2006, p. 379).

Para o autor, a percepção humana é cultural e o ser humano não nasce com a sua percepção já formada, sobretudo porque ela deve ser elaborada pela influência da própria cultura. O objetivo da Arte é, então, o de ajudar a desenvolver formas de percepções para que o ser humano se aproprie das suas vivências, visto que “las obras de arte pueden ejercer una influencia tan enorme en la conciencia social gracias a su lógica interna” (VIGOTSKY, 2012, p. 27).

Ou seja, pelo fato das obras de Arte estarem repletas de emoções contribuem para a formação da consciência social, considerando que é pela percepção que o ser humano se apropria da estrutura complexa da realidade, ou seja, de sua lógica interna e passa a olhar de forma integradora o conjunto presente na realidade. O ser humano percebe que o mundo está formado por diversas partes integradas e relacionadas entre si e essa apropriação das partes integradas e relacionadas entre si só é possível pelo ser humano que, no entanto, não nasce com essa estrutura já constituída ou formada, devendo a mesma ser progressivamente aprimorada por sua vivência específica em meio à sua própria cultura.

2.5.4 A Arte e a emoção

A emoção não se caracteriza como uma simples manifestação do ser humano frente à realidade, trata-se de uma função psicológica superior e como tal constitui uma estrutura ou capacidade humana que se desenvolve na sua relação direta com a

realidade. Machado et al (2011), em sua obra *Teoria das emoções em Vigotski*, afirma que:

Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano (MACHADO et al., 2011, p.651).

Os sentimentos humanos não só são biológicos, mas também sociais ou culturais, ou seja, carregam sentido e significado. Temos, assim, as imagens num quadro, as palavras e os movimentos num teatro que expressam a exteriorização do pensamento do próprio indivíduo. Nesse sentido, a Arte expressa os sentimentos que estão na Arte e são exteriorizados para o ser humano.

As emoções têm essa função reguladora da conduta humana, que influencia poderosamente todas as formas de manifestações humanas. Assim, Vygotsky afirma que:

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado (VYGOTSKY, 2001, p. 143).

Notamos aqui que as emoções tem uma grande importância para o processo educacional, especificamente quando falamos de Arte, pois elas possibilitam uma transformação dinâmica dos afetos, do comportamento ou da própria conduta humana.

Há uma estreita ligação entre percepção e emoção. Como já afirmamos, ambas as funções psíquicas são formadas socialmente e Vygotski enfatiza esta relação entre percepção e emoção como uma lei da representação objetiva da realidade percebida por meio da emoção humana:

Isto explica o porquê das profundas impressões causadas em nós por obras de arte criadas pela fantasia de seus autores. Frequentemente uma simples combinação de impressões externas, como por ex. uma obra musical, desperta no ouvinte um universo complexo de emoções e sentimentos. A base psicológica da arte musical reside justamente em expandir e aprofundar sentimentos, em os re-elaborar de forma criadora (VYGOTSKY, 2001, p. 23).

Quando o ser humano interioriza o objeto percebido provoca nele uma emoção frente à realidade objetivada no objeto. O objeto percebido, então, atua subjetivamente no ser humano provocando estados de sentimentos e de emoções. Esta internalização da essência do objeto no ser humano provoca uma reação, um estranhamento psíquico que afeta o próprio psiquismo do ser humano, provocando transformações no pensamento e nos sentimentos.

2.5.5 A Arte e a linguagem

Na Teoria Histórico-Cultural a Arte se destaca não como técnica, mas como história por ser uma linguagem de uma época e de uma cultura específica que serve como instrumento mediador para transmitir um conhecimento objetivado. Como a Arte se relaciona diretamente com as linguagens, no sentido de comunicar, ela não pode ser patrimônio de um só ser humano, o sendo por parte de toda a humanidade.

As diversas formas de linguagem humana surgem porque o ser humano realiza uma ação chamada “atividade”. A atividade em si mesma conduz às significações históricas e culturais de uma determinada sociedade. Desta forma, a linguagem surge nessa relação entre atividade e pensamento. Diz Vigotski (2001b) sobre a relação entre pensamento, atividade e linguagem:

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *estágio*. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. A comunicação estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001b, p. 11).

A linguagem humana surge com a finalidade de comunicar a essência do objeto de forma racional, ou seja, fazer compreender as significações que estão impregnadas no objeto que se trata de compreender. No exemplo de Vigotski, vemos como ele caracteriza a ação do ganso, que não comunica de forma racional o perigo para os outros gansos. No entanto, a linguagem humana permite entrar na essência do objeto para compreender seus significados históricos e culturais.

A linguagem humana tem seu princípio, portanto, na forma social específica que se estabelece nessa relação entre o ser humano, que tem a necessidade de comunicar e expressar a sua subjetividade por meio de um instrumento específico designado como linguagem. Não devemos entender linguagem, então, restritamente como fala, mas sim linguagem em suas diversas manifestações externas ao ser humano, tais como linguagem oral, linguagem escrita, linguagem corporal, linguagem computacional, linguagem dos signos etc.

Estas e outras são as formas de linguagens que o ser humano usa para estabelecer uma comunicação, entendida como fazer exterior o interior humano, ou seja, a objetivação da subjetividade humana pelas linguagens humanas. Assim, a linguagem humana se caracteriza por ser a objetivação da consciência prática humana, a consciência real que existe em todo ser humano e tem sentido para outro ser humano pelo fato de ser a linguagem o instrumento que comunica essa objetividade.

Por meio da linguagem, o ser humano comunica e começa a organizar as diferentes ações que realiza quando está em relação com outro ser humano. Neste plano podemos dizer que há uma relação entre o ato consciente e a linguagem, pois a linguagem é a ferramenta mediadora para fazer a própria consciência raciocinar, ação enfatizada por Vygotski (2006) quando acontece com as crianças:

(...) el pequeño empieza tomar conciencia en el lenguaje de las cosas mismas y de su propia actividad, cuando ya es posible la comunicación consciente con otros, y no la relación social directa presente en la primera infancia... Cuando tiene lugar el surgimiento de la conciencia histórica del hombre, existente para los otros y, en consecuencia, para el niño mismo (VIGOTSKI, 2006, p. 366).

Assim, podemos dizer que o ser humano, neste caso a criança, se duplica como ser humano em dois sentidos: primeiro, quando se relaciona com o histórico-cultural e, segundo, quando internaliza no seu psiquismo o exterior. Então, ele mesmo se transforma de forma qualitativa, ou seja, modifica sua conduta e forma a sua personalidade. Por isso, não podemos olhar a Arte como sendo estática e privilégio só de alguns seletos homens e mulheres, pois a Arte é fundamental para essa comunicação, apropriação e objetivação do ser humano. As expressões de Arte das pessoas constituem verdadeiros acontecimentos históricos e sociais que são comunicados pelas diversas formas de linguagens por meio das quais o ser humano exterioriza as suas representações subjetivas. Nota-se aqui que a Arte, como manifestação linguística, tem

essa capacidade infinita de relacionar o ser humano entre si, de compartilhar as experiências e as ideias de uma época determinada. Quando uma criança está em contato com um quadro de Chagall não há apenas um contato superficial, mas sim um intercâmbio de conhecimento, da apropriação das significações que esse quadro traz.

No nosso entendimento, há uma estreita relação entre pensamento e linguagem, Funções Psíquicas Superiores que surgem no ser humano pela atividade que ele realiza. Vygotsky (1977) se manifesta sobre este fato:

El pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan viejo como la conciencia misma, si el lenguaje es una conciencia práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, entonces es toda la conciencia la que se conecta con el desarrollo de la palabra, y no sólo un pensamiento particular (VIGOTSKI, 1977, p. 229).

O autor especifica a função essencial da linguagem humana como mediadora e comunicadora do pensamento do ser humano. Assim, a Arte se constitui como categoria mediadora e comunicadora do histórico-cultural do ser humano. A linguagem humana é um instrumento fundamental, portanto, para o desenvolvimento humano e por isso outros autores da Teoria Histórico-Cultural pontuam o seguinte:

Assim, tendo como pressuposto teórico a constituição social do psiquismo humano, mediada pela linguagem, indagamo-nos acerca dos processos sociais envolvidos na produção da “valorização negativa” do aluno por parte de si mesmo, dos aspectos em jogo na elaboração social da identidade (OLIVEIRA, 1997, p. 155).

A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, desde os seus anos de formação. Estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando, portanto, focar em seus estudos a relação pensamento-linguagem (FREITAS, 1994, p. 92).

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000, p. 118).

Assim, estas autoras destacam a importância da linguagem humana na caracterização e formação de novas estruturas psíquicas no ser humano e, especificamente, nas crianças.

Este segundo capítulo visou apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento da concepção dos autores desta teoria sobre a Arte e o desenvolvimento do ser humano. Trataremos, agora, de esclarecer a metodologia e os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa em sua etapa de coleta de dados.

CAPÍTULO 3

Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en si un coeficiente social.

Vigotsky (2012)

3. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa está pautada numa concepção histórico-cultural. *Histórico* por entendermos que todas as produções humanas fazem parte da história e são resultados das vivências sociais, aqui entendidas como as relações que acontecem no plano social como ação coletiva e no plano psíquico como ação individual.

O sujeito se relaciona com as produções humanas de forma dialética provocando, assim, mudanças nas estruturas psíquicas, tais como imaginação, percepção, criação, emoções etc. Por isso, é o social que forma o indivíduo, bem como é o indivíduo o responsável pela formação do social. Como esclarece Vygotski (1995, p. 67), “estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”, de maneira que a Arte deve ser compreendida como uma produção histórica e, como tal, não pode ser vista como uma produção estática, sem vida, mas sim como um produto humano que na sua essência provoca avanços no desenvolvimento de cada sujeito.

A Arte é também entendida como cultural na medida em que, de acordo com Vygotski (1995), a cultura dá origem a novas formas de conduta e comportamento, modificando a atividade das funções psíquicas do indivíduo. Nesse sentido, o olhar do pesquisador deve ser para o todo e não para uma parte apenas da situação das relações entre as pessoas.

Assim, diz-se que perspectiva histórico-cultural é globalizante e dinâmica, pois analisa o seu objeto de estudo em suas unidades relacionadas entre si, ou seja, não se analisa apenas uma estrutura fixa, mas sim as relações que estão ocorrendo e influenciando o objeto de estudo. É de tais relações que emergem as Funções Psíquicas Superiores, desenvolvidas pela influência das produções humanas e as mais importantes para o indivíduo, embora não se desconsidere os aspectos biológicos envolvidos nesse processo amplo de relações humanas.

3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade pretendida para a coleta de dados. Após o período de um semestre iniciamos os primeiros contatos com a Secretaria responsável pela Educação Infantil do município e com as escolas envolvidas.

Inicialmente procedemos com o levantamento, diretamente na página do MEC e em bibliotecas, de alguns documentos publicados pelo ministério e que julgamos importantes para compreendermos melhor as concepções do trabalho com Arte em diversos momentos históricos do Brasil. Tratava-se de documento específico da disciplina de Arte para o Ensino Fundamental e alguns outros documentos voltados para a Educação Infantil, onde a Arte não era entendida enquanto disciplina, mas sim como eixo de conhecimento. Tais documentos tiveram seus principais pontos exposto no primeiro capítulo desta tese, a fim de clarear as várias concepções de Arte que perpassam a educação de nossas crianças.

Em seguida, fomos a campo para conhecer as especificidades do trabalho das docentes com Arte na Educação Infantil. A coleta de dados, parte integrante desta pesquisa, realizou-se na rede pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em dois momentos distintos: no segundo semestre de 2014, quando foram realizadas entrevistas com sete docentes da Educação Infantil que trabalham com crianças de 3 a 5 anos de idade e, posteriormente, em 2014 e 2015 realizou-se a observação da prática de uma docente em relação ao trabalho de Arte com crianças de 4 a 5 anos, neste texto denominada professora *Raquel* para fins de preservação de sua identidade.

Além das entrevistas e da observação na sala da professora Raquel ao longo de dois meses no segundo semestre de 2014 e dois meses no primeiro semestre de 2015, foram pesquisados também os documentos oficiais necessários, além de alguns dados terem sido coletados junto à Secretaria da Educação, que se mostrou um subsídio muito interessante para analisarmos a política da prefeitura a respeito do trabalho com Arte na Educação Infantil.

3.2 Caracterizações da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação possui 48 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade¹⁰.

Buscamos informações no site da Secretaria Municipal de Educação para conhecermos melhor como está organizado o trabalho com as crianças desta faixa etária. Em relação às atribuições do poder municipal podemos observar que:

A Secretaria Municipal de Educação tem como atribuições organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no Município¹¹.

Em relação à formação dos docentes desta rede pública e às oportunidades de atividades artísticas para as crianças do município, constatou-se que a SME mantinha anteriormente o *Programa Arte e Cultura nas Escolas*, que visava propiciar às crianças e aos docentes o contato com o mundo artístico. Segundo informações do site da instituição¹², o programa compõe-se dos projetos: *Cultura para Crianças*, *Projeto Arte e Cultura no Segundo Tempo*, *Projeto Criando Nossas Artes* e o *Projeto Educação em Prosa*, todos voltados para a apreciação artística pelas crianças ou pelas professoras, neste último caso com materiais especificamente para a formação das docentes.

Nas entrevistas com as professoras pôde-se constatar que estes projetos não são mais desenvolvidos pelo município, nem mesmo os que tinham como público-alvo as crianças. Atualmente, apenas cursos oferecidos por universidades públicas do município é que priorizam a formação dos professores da rede ao abordar temas como relações étnico-raciais, dança circular, matemática, tecnologia, literatura entre outros.

¹⁰ O trabalho com crianças nas escolas de Educação Infantil ocorre dentro desta faixa etária de 0 a 6 anos, conforme organização da estrutura da rede em questão.

¹¹ O endereço do site na web em que constam estas informações é omitido em respeito ao anonimato dos sujeitos da pesquisa.

¹² Idem a 11.

3.3 Caracterizações dos dados coletados

3.3.1 Entrevistas

O primeiro momento foi composto de entrevistas semiestruturadas¹³ que pautavam o trabalho com Arte nas escolas de Educação Infantil junto a sete professoras que trabalham com crianças de 3 a 6 anos. As professoras participantes pertencem a três escolas localizadas em diferentes bairros da cidade, sendo que duas unidades se encontram mais afastadas do centro e uma na área central. As docentes aceitaram participar espontaneamente das entrevistas após convite feito de maneira aberta e ampla às profissionais de cinco instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade por parte da própria pesquisadora. .

Foram selecionadas cinco escolas em função da existência prévia de contato com algum profissional de cada instituição, isto feito pela necessidade de buscar facilitadores para o diálogo entre pesquisa, direção e professoras das escolas. As diretoras aceitaram receber a pesquisadora para apresentar sua pesquisa em reuniões do quadro de docentes da unidade, ocasiões em que foram feitos os devidos esclarecimentos nas cinco escolas, sendo que professoras de três escolas concordaram em participar do pesquisa.

Para não atrapalhar e atribular a rotina das docentes, as entrevistas foram marcadas, por sugestão das participantes, nos Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), período durante o horário de aula no qual as docentes se afastam da sala para se dedicarem à preparação de materiais ou estudos relacionados às aulas.

As entrevistas foram gravadas com a permissão das participantes e transcritas para uma melhor análise do conteúdo. Os dados referentes às professoras participantes são neste texto apresentados de forma mais genérica a fim de preservar a identidade das mesmas. Os nomes das professoras entrevistadas foram igualmente preservados utilizando-se nomes fictícios para impedir qualquer identificação. As entrevistas foram realizadas com professoras dos CEMEIs que atendem crianças de 3 a 6 anos.

Para caracterizar as sete profissionais que participaram da pesquisa iniciamos as entrevistas com um levantamento de dados sobre a faixa etária, a formação e o tempo de trabalho na educação com a especificação do tempo em que atua na Educação Infantil (Quadro 1). Como todas as pessoas que aceitaram fazer parte desta pesquisa são mulheres optamos por utilizar enquanto referentes femininos como *a professora* ou *a*

¹³ As questões das entrevistas constam no *Apêndice* (p. 163).

docente sem que isso signifique ignorar a presença masculina nesta etapa de ensino da rede municipal.

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes das entrevistas. Elaborado pela autora, 2014.

Idade das professoras	Entre 33 a 47 anos.
Tempo de carreira docente na Educação Básica	Entre 10 e 23 anos se consideradas as experiência na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental. Também em alguns momentos algumas professoras ocuparam cargos de Direção ou Supervisão na Secretaria Municipal de Educação.
Formação	<p>A formação das docentes é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de Magistério. • Graduação em Pedagogia, em Ciências Sociais e em Psicologia. • Especialização em Educação Infantil, Educação Especial e Psicopedagogia. • Mestrado em Educação. • Aperfeiçoamento em temáticas diversas: Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade, Alfabetização de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento, Matemática e Ciências com o programa Mão na Massa. <p>Obs.: Alguns destes cursos de aperfeiçoamento foram oferecidos pelo Departamento de Metodologia de Ensino (DME) e pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar, em parceria com a SME. O <i>Mão na Massa</i> foi oferecido pelo CDCC/USP. Dois cursos foram oferecidos exclusivamente pela SME, como é o caso do curso para professoras alfabetizadoras (PROFA), e houve cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Transporte Público em parceria com a SME, como é o caso do Programa de Educação para o Trânsito Seguro (PETS). Alguns cursos de graduação, especialização ou aperfeiçoamento foram feitos em instituições particulares de ensino. Vários cursos de curta duração, em alguns casos bastante específicos sobre a área de Arte.</p>
Idade das crianças com as quais trabalha	Entre 3 e 6 anos.

Esta etapa de entrevistas da coleta de dados contribuiu para que pudéssemos visualizar melhor o funcionamento das CEMEIs do município, bem como entender as práticas voltadas para o ensino de Arte das docentes desta etapa de ensino. Porém, optamos por caracterizar apenas as duas escolas onde foi realizada a observação por ter sido nestas a nossa maior inserção. Cabe esclarecer que as estruturas físicas e organizacionais das escolas envolvidas seguem um mesmo padrão no município pesquisado.

3.3.2 Observação da prática docente

O segundo momento de coleta de dados realizou-se a partir da inserção da pesquisadora em sala para a observação e o levantamento de dados que auxiliassem no entendimento do trabalho docente referente à área de Arte com as crianças da Educação Infantil. O registro da coleta de dados foi realizado por meio de fotos, entrevistas e anotações relativas à prática da professora participante.

Convidamos para participar da pesquisa apenas uma professora, aqui denominada *Raquel*, seguindo como critério de seleção o reconhecimento do trabalho dela como um diferencial dentro da rede em função de suas práticas em sala de aula direcionarem-se para a Arte na prática cotidiana. Esta professora também participou da etapa de entrevistas, onde também está identificada com o nome de Raquel nas transcrições. Esclarecemos que a entrevista se deu em dois momentos: no final de 2014 e no primeiro semestre de 2015, após um segundo período de observação em sala junto a esta docente. Nesta segunda entrevista optamos por não elaborar novas questões e sim retomarmos algumas falas da primeira entrevista visando aprofundar o entendimento das ações tendo por base as novas observações realizadas em 2015.

A professora, a direção da escola, assim como os familiares das crianças envolvidas na observação autorizaram a presença da pesquisadora no espaço da sala e em outros ambientes da escola, bem como o registro de fotografias que auxiliassem no traçado do trabalho desenvolvido desde que preservada a identidade das crianças.

A pesquisadora esteve presente na sala da professora Raquel durante quatro meses no segundo semestre de 2014, em uma escola localizada mais no centro do município. A turma era formada por 19 crianças, sendo 8 meninos e 11 meninas. Já em 2015, a observação da prática da professora Raquel se deu por dois meses no primeiro semestre deste ano, quando a professora mudou-se para uma escola na periferia da cidade. Esta segunda turma era formada por 21 crianças, entre elas 11 meninos e 10 meninas. A seguir vamos tratar de traçar a caracterização da professora Raquel e das escolas onde foram realizadas a etapa observação.

3.3.2.1 Caracterização da professora observada

A professora Raquel possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Especial com Habilitação em Educação Infantil. Concluiu inúmeros cursos de

curta duração voltados à Arte, tais como: *A Arte do Brincante para Educadores* (Instituto Brincante), *Baile do Menino Deus – um Natal Brasileiro*, *Arte de Contar Histórias*, *O pensamento na Infância e a Linguagem Gráfica: Descobertas em Diálogo* (Reggio Emilia), entre outros.

A professora trabalha na Educação Infantil há doze anos, tanto em escolas particulares como em públicas. Desenvolve trabalho com contação de histórias para crianças e é membro de um grupo de dança que busca resgatar as cirandas de roda de várias regiões do Brasil.

3.3.3 Caracterização das CEMEIs observadas

3.3.3.1 Caracterização da CEMEI 1

Atende crianças 3 a 6 anos de idade nos meses de fevereiro a dezembro. No mês de janeiro permanece fechada. O ingresso é feito por inscrição e o funcionamento da CEMEI 1 corresponde a três horários optativos pelas famílias (Quadro 2). A rotina no trabalho com crianças desta faixa etária consiste em atividades voltadas para alimentação em variados momentos, descanso oferecido após o almoço – quando as crianças podem se deitar em colchões posicionados no chão – brincadeiras livres nos brinquedos do parque ou no banco de areia, atividades de pintura, recorte, colagem, massinha, música, dança, escrita, leitura de textos diversos como livros infantis, bem como estímulo ao manuseio dos textos pelas crianças, brincadeiras dirigidas em alguns momentos e livres em outros, audição de vídeos de filmes ou musicais etc. em espaços vários da instituição (Quadro 3). A partir da **fase quatro**, que corresponde às crianças de três anos em diante, há o oferecimento de atividade de Educação Física com uma profissional licenciada na área e que propõe jogos, brincadeiras etc.

Com relação ao quadro de profissionais, a CEMEI 1 conta com os seguintes funcionários: uma diretora, 13 professoras, duas professoras de Educação Física, dois professores de apoio, duas funcionárias readaptadas, duas merendeiras e dois ajudantes gerais.

Quadro 2 – Descrição dos períodos de funcionamento das CEMEIs 1 e 2 observadas nesta pesquisa. Fonte: Direção, 2014.

Opção 1 – Período Integral: Entrada das 7h às 7h15 e saída das 16h30 às 17h.
<ul style="list-style-type: none"> – Café da manhã por volta de 8h30. – Almoço entre 10h e 10h30 seguindo o revezamento das turmas organizado para a melhor utilização dos espaços destinados às refeições, que não comportam o uso por todas as turmas ao mesmo tempo. – Horário do sono é oferecido às crianças a partir das 11h30 até 13h ou 13h30. A troca de professoras ocorre durante o período de sono das crianças, às 12h. – Café da tarde é oferecido às 14h, seguindo sempre o revezamento das turmas. – Jantar é servido entre 15h e 15h30.
Opção 2 – Período Parcial - Manhã: Entrada das 7h às 7h15e saída das 11h30 às 12h.
<ul style="list-style-type: none"> – Café da manhã por volta de 8h30. – Almoço entre 10h e 10h30 seguindo o revezamento das turmas organizado para a melhor utilização dos espaços destinados às refeições, que não comportam o uso por todas as turmas ao mesmo tempo. – Às crianças do período da manhã não é oferecido o horário de sono.
Opção 3 – Período Parcial - Tarde: Entrada das 13hs às 13h15e saída das 17h30 às 18h.
<ul style="list-style-type: none"> – Café da tarde é oferecido entre 14h e 14h30, seguindo o revezamento das turmas. – Jantar é servido entre 15h e 15h30 de acordo com o revezamento das turmas.

Quadro 3 – Descrição do espaço físico da CEMEI 1 observada para esta pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Parque	1	Montado com brinquedos diversos: Trepa-Trepa, escorregador, balanço etc. É um espaço de grama onde se pode encontrar árvores frutíferas tais como amoreira, goiabeira e mamoeiro.
Banco de areia	2	Montado com brinquedos diversos: Trepa-Trepa, escorregador, balanço etc.
Sala de aula	9	Equipadas de mesas que comportam quatro cadeiras infantis ou carteiras individuais para os maiores. Armários, estantes de brinquedos,
Área de varanda	1	Utilizada para atividades fora da sala tais como contação de história, Educação Física etc. Nesta área fica instalada uma cama elástica.
Cozinha	1	Equipada para o preparo de refeições com geladeira, fogão industrial, frizer, mesa etc.
Refeitório	1	Possui cinco mesas longas e bancos em tamanho próprio para o uso das crianças e dois bebedouros.
Diretoria	1	Equipada com mesas, cadeiras, armários, equipamentos tecnológicos etc.
Sala da educação Especial	1	Mesma configuração da direção. Brinquedos para atividades com as crianças com necessidades especiais.

(continua)

(continuação)

Sala de professores	1	Mesas, cadeiras, armário onde se guardam livros, vídeos e DVDs. Colchonete para as crianças utilizarem em algumas atividades dentro da sala ou fora dela, TV, equipamento de som, ventiladores etc.
Área de Serviço	1	Para armazenamento de material de limpeza e lavagem de panos e outros objetos.
Banheiros para as crianças	3	Com vasos sanitários e pia de tamanhos adequados para o uso das crianças pequenas. Sendo que um deles é adaptado com os sanitários próprios para o uso das crianças com necessidades especiais.
Banheiros de adultos	2	Para o uso pelos funcionários e professores.

3.3.3.2 Caracterização da CEMEI 2

A CEMEI 2 atende crianças de 2 a 6 anos de idade entre os meses de fevereiro a dezembro. No mês de janeiro permanece fechada. O ingresso é feito por inscrição. Da mesma forma que a CEMEI 1, o período de funcionamento da CEMEI 2 corresponde a três horários optativos pelas famílias e de igual descrição à do Quadro 2 apresentado anteriormente.

A rotina de trabalho com crianças de dois a seis anos consiste em atividades voltadas para alimentação em variados momentos, descanso oferecido após o almoço onde as crianças podem se deitar em colchões posicionados no chão, brincadeiras livres nos brinquedos do parque ou no banco de areia, atividades de pintura, recorte, colagem, massinha, música, dança, escrita, leitura de textos diversos como livros infantis, bem como estímulo ao manuseio dos textos pelas crianças, brincadeiras dirigidas em alguns momentos e livres em outros, audição de vídeos de filmes ou musicais etc. em variados espaços físicos da instituição (Quadro 4). Para crianças a partir da **fase quatro** há a oferta de atividade de Educação Física com uma profissional licenciada na área e que propõe jogos, brincadeiras etc.

A CEMEI 2 conta com o seguinte quadro de funcionários: uma diretora, 11 professoras, 1 professora de educação física, duas professoras de apoio, duas merendeiras e dois ajudantes gerais.

Quadro 4 – Descrição do espaço físico da CEMEI 2 observada para esta pesquisa.
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Parque	3	Montados com brinquedos diversos: Tropa-Tropa, escorregador, balanço etc. É um espaço de grama e areia onde se pode encontrar árvores que dão sombra.
Banco de areia	1	Cercado com uma pequena mureta e com escorregador e gira-gira.
Sala de aula	5	Equipadas de mesas que comportam quatro cadeiras infantis cada uma, estantes de brinquedos e de livros, lousa e mesa de professora.
Área coberta localizada próximo da copa	1	Utilizada para atividades diversificadas.
Quadra		Área coberta com marcação de quadra e cercada com tela de arame e fechada com portão.
Cozinha	1	Equipada para o preparo de refeições com geladeira, fogão industrial, frizer, mesa etc.
Refeitório	1	Possui com mesas longas e bancos em tamanho próprio para o uso das crianças e bebedouros.
Diretoria	1	Equipada com mesas, cadeiras, armários, equipamentos tecnológicos etc.
Copa dos professores	1	Mesas, cadeiras e pia. Destinada às refeições das professoras.
Área de Serviço	1	Para armazenamento de material de limpeza e lavagem de panos e outros objetos.
Banheiros para as crianças	4	Com vasos sanitários e pia de tamanhos adequados para o uso das crianças pequenas.
Banheiros de adultos	1	Para o uso pelos funcionários e professores.

A seguir vamos partir para a análise dos dados coletados nas entrevistas e nos momentos de observação para que possamos tentar responder à nossa questão de pesquisa e verificarmos as formas de trabalho com Arte que se desenham na Educação Infantil.

No próximo capítulo apresentaremos primeiramente as categorias importantes para a Teoria Histórico-Cultural, a saber: a significação, o significado e o sentido para, em seguida, tratarmos da análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas e dos dados referentes ao período de observação das duas salas da professora Raquel.

CAPÍTULO 4

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O foco central de nossa pesquisa teve como proposta levantar uma discussão sobre as práticas docentes presentes na Educação Infantil acerca do trabalho com Arte, visando analisar de que forma esta prática interfere na formação do ser humano. A questão central que norteou nossos estudos diz respeito a: *Qual é o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil?*

No corpo da pesquisa mostramos o entendimento de Vygotsky (2008) e outros autores sobre esta relação: Arte e objetivação humana, e como esta área de conhecimento atua no processo de formação da pessoa. Agora focalizaremos o objeto de estudo da tese que é o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, a saber: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, a atenção voluntária, a memória, a lógica, a imaginação, a formação de conceitos etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

Para Vygotski (1997), tais formas do desenvolvimento psíquico superior ocorrem primeiramente no âmbito social (intersíquico) para depois se internalizarem no indivíduo (intrapíquico):

Cada función psíquica aparece en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o de interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, p. 214).

É importante ressaltar que o desenvolvimento psíquico ocorre em sua primeira forma na esfera social por meio da internalização, a qual entendemos como a transformação de uma atividade externa em interna. É o processo de apropriação do significado social da atividade humana e do sentido para os indivíduos que irá modificar o seu próprio ser em direção à humanização. O processo de internalização, assim, determinará a qualidade do desenvolvimento da criança por meio da apropriação e da assimilação dos bens culturais internalizados, que assim desenvolverão também o seu psiquismo. Na atividade artística o que se internaliza são os signos presentes no produto realizado por um indivíduo (VYGOTSKY, 2008, p.304), ou seja, todas as realizações históricas e culturais do processo de formação do ser humano.

O processo de internalização tem o papel de contribuir para o incremento das possibilidades reais de humanização das crianças, potencializando o procedimento de desenvolvimento psíquico, ajudando a desenvolver em níveis cada vez mais aprofundados as Funções Psíquicas Superiores e, conseqüentemente, as interações das crianças com o mundo cultural.

A Arte deveria ocupar uma função importante na vida cotidiana de nós, brasileiros e, especificamente, na vida das crianças de Educação Infantil, pois a internalização do aspecto social da Arte melhora a vida emocional, a imaginação, a inteligência e a sensibilidade de cada ser humano. A Arte pode contribuir para o desenvolvimento da humanização dos indivíduos na direção de uma sociedade mais justa, na medida em que as Funções Psíquicas Superiores, próprias dos seres humanos, possam ser desenvolvidas em níveis cada vez mais aprofundados.

O processo de internalização envolve três elementos cruciais e determinantes para que produza ações de qualidade para a vida humana: a significação, o significado e o sentido, sobre os quais explanaremos a seguir

A **significação** é uma produção social assimilada pelo ser humano no seu processo de desenvolvimento, especificamente quando este entra em contato com as produções culturais. Leontiev (1978a) afirma o seguinte:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social (LEONTIEV, 1978a, p.94).

Uma obra de Arte carrega a totalidade da significação social e cultural de uma determinada sociedade. Esta significação é possível porque o ser humano consegue deixar suas marcas no objeto. Por exemplo, uma obra de Arte, como um quadro, uma música, um poema, um teatro, uma dança consegue acumular todas as manifestações sociais, que são transmitidas para as outras gerações sem perderem o seu significado. Assim, Leontiev (1978a) indica que:

No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual o homem assimila a experiência humana generalizada e refletida [...] A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu

reflexo de mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (LEONTIEV, 1978a, p. 94-95).

Quando a atividade com Arte é realizada intencionalmente pela mediação da docente e pela disposição ativa da criança, as possibilidades de que a criança assimile o **significado** social presente na obra de Arte aumentam na mesma medida dessa atividade mediatizada. A criança pode assimilar as experiências registradas pelo artista nesse processo de internalização e se apropriar dos significados sociais e culturais presentes na obra de Arte com a ajuda da professora.

Quando assimilamos os significados presentes na obra de Arte ocorre um avanço no nosso psiquismo. Essas significações assimiladas provocam transformações qualitativas em nós. Na relação entre a professora e a criança esse processo pode ocorrer reciprocamente, ou seja, à medida que a professora se apropriou dos significados sociais da obra e organiza atividades mediatizadas pela obra com as crianças, esse processo se repete nela própria e é possibilitado para a criança. Trata-se, pois, de um bem produzido historicamente pela humanidade e que está sendo apropriado pelas novas gerações. Mas esse processo não é simples, imediato e nem se encerra apenas pela possibilidade de apropriação.

Neste ponto torna-se necessário o terceiro elemento, o **sentido** desses significados para a vida da criança. Esse sentido é diferente para cada um e tem relação com a história de vida individual e em sociedade. É a internalização dos significados culturais produzidos pela humanidade por meio do indivíduo, a partir de suas condições de vida e história. Daí a importância da escola, na figura da professora criar as necessidades nas crianças e propor as condições efetivas do desenvolvimento do sentido de se apropriar da Arte. Então, assim, podemos afirmar que a apropriação do sentido e do significado de uma obra de Arte pela criança produzirá avanços significativos em seu desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (1978a):

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu o assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978a, p.96).

A Arte na Educação Infantil deve ser esse espaço onde as crianças devem entrar em contato com a totalidade das significações da obra. Cabe esclarecer que totalidade aqui não é entendida como “totalidade absoluta”, mas como o histórico social que está impresso numa obra de Arte específica, ou seja, a raiz da questão posta na obra. Ir até a raiz não significa chegar à totalidade absoluta, pois numa visão dialética não existe o absoluto. Se você chegar no absoluto significa que não há mais movimento, e o movimento é uma das formas para indicar a dialética.

Para melhor explicar podemos dar o exemplo de uma pessoa que aprende a andar de bicicleta: quando esta pessoa consegue aprender a andar de bicicleta ela se apropria de uma totalidade daquele elemento que é andar de bicicleta e, desta forma, conseguirá manter o equilíbrio no veículo, efetuar as manobras de condução etc.; porém, esta mesma pessoa não estará habilitada para andar de moto ou outro veículo qualquer, pois estes exigiriam a apropriação de outras totalidades específicas de manuseio.

Outro exemplo que podemos dar refere-se ao quadro de Chagall já citado anteriormente, *Eu e a Aldeia*, onde o pintor expressa o modo de vida da comunidade onde viveu na Rússia. A tela apresenta uma foice, o docente que trabalha a tela com suas crianças pode explorar cada elemento que nele está posto como, por exemplo, que a foice serve para costar a cevada, o trigo que era a agricultura daquela comunidade específica e não para cortar árvore ou outra utilidade qualquer, e do mesmo modo as vestimentas tratadas na obra, a ordenha, o relevo presente nas pinceladas, as construções etc. O autor não retrata a vida na savana africana ou outro local, e sim daquela comunidade russa daquela determinada época e com suas especificidades que ajudarão a criança a conhecer e a refletir de forma mais profunda sobre este determinado contexto histórico.

O objetivo na Arte, então, não é a criança reproduzir ou copiar uma obra ou fazer uma interpretação vazia, mas sim compreender o histórico social, o sentido e o significado que estão inseridos na obra de arte por meio da qual o sujeito deve se objetivar. Entretanto, só será possível esse contato quando a mediação do docente for realizada de forma intencional e criando motivos nas crianças.

O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores é um processo dialético entre o desenvolvimento biológico e a produção cultural desenvolvida pelo ser humano. Se a professora de Educação Infantil não realiza um trabalho com as crianças que promova a revolução cultural na área de Arte, ou seja, melhor forma de pensamento, de

conduta, de memória, de percepção, de imaginação etc., possivelmente não contribuirá em grande escala para o desenvolvimento do ser humano.

Desta forma, a imaginação, como uma das Funções Psíquicas Superiores do ser humano, é fundamental e importante aliada ao desenvolvimento infantil por permitir o alargamento do pensamento tendo como parâmetro a realidade e, por consequência, a ampliação do conhecimento da criança sobre ela e, ainda, por possibilitar a formação de conceitos e reflexão mais aprofundada sobre esta realidade:

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos [...] todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão (VIGOTSKI, 2001b, p. 309).

A professora de Educação Infantil que tem como objetivo promover o desenvolvimento da imaginação nas crianças, mesmo sem conhecer o conceito de Funções Psíquicas Superiores de Vigotsky, não pode desenvolver atividades que não tenham significado e sentido para as crianças. Ela deve saber que as atividades para isso precisam, necessariamente, ser desafiadoras e instigantes de modo a provocar a curiosidade nas crianças e oportunizar meios para que possam desenvolver consciência cada vez mais crítica sobre o mundo e suas relações. Oferecer diferentes instrumentos de pensamento à criança possibilita-lhes ampliar a imaginação sobre o que vivência, pois a experiência humana acumulada é o principal instrumento de elaboração da fantasia infantil.

O produto artístico, para Vygotsky (2008), é um instrumento eficaz à ampliação da experiência de mundo e da imaginação da criança, como forma de apropriação e objetivação de suas experiências, por intermédio de variadas e diversificadas atividades artísticas.

Após estes breves esclarecimentos sobre as questões que envolvem o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural iniciaremos, primeiramente, a análise dos dados das entrevistas e, em seguida, a análise da observação, ambas realizadas nas escolas de Educação Infantil.

4.1 Análise dos dados das entrevistas

A coleta de dados realizada a partir das entrevistas nas CEMEIs nos possibilitou compreender tanto as concepções das professoras entrevistadas sobre o trabalho com Arte na Educação Infantil, como as dificuldades, preocupações, necessidades e o interesse delas por esta área de ensino. As questões levantadas para as entrevistas nos ajudam a visualizar como é desenvolvido o trabalho das professoras na área de Arte no município pesquisado.

Vamos, então, conhecer a partir das falas das professoras um pouco sobre *a caracterização do trabalho com Arte na rede municipal, as dificuldades na realização do trabalho com Arte, as concepções de Arte e a importância do trabalho com Arte na Educação Infantil*. Estas categorias foram escolhidas como forma de conhecer o trabalho docente na área de Arte na rede municipal em questão.

4.1.1 Caracterização do trabalho com Arte na rede municipal

A partir dos relatos das docentes podemos observar que o trabalho de Arte realizado com as crianças de 3 a 5 anos de idade é bastante parecido entre as escolas envolvidas na pesquisa. Trata-se de atividades mais voltadas para a Arte plástica, tais como pintura com tintas diversas, colagem, recorte, massinha, argila, música, dramatização, papietagem, releitura de pintores etc.

Eu trabalho com diversos tipos de Arte, desde as Artes plásticas mesmo, música e as canções, as brincadeiras pinturas de pintores famosos ou não (...) [Professora RAQUEL].

Dramatização, massinha, hora da história, as crianças dramatizam a história (...) [Professora ANA].

Eu já trabalhei história coletiva, por exemplo, que a gente confeccionava os personagens em papel machê ou bexiga, as bexigas com papietagem... A gente fazia papietagem, já fiz muito, não sei se é o nome, mas, a gente faz um pouco de releitura de algumas obras, por exemplo... As bandeirinhas do Volpi, por exemplo, quando chega a época das festas juninas nós confeccionamos as bandeirinhas com eles... O Volpi tem a tela *As bandeirinhas* que é uma tela clássica dele (...) [Professora BIA].

Reprodução de obras, de telas, dobradura, pintura... Eu tenho as gravuras, algumas. Eu pego de amigas e aí fala um pouco da vida e obra do artista e

depois a gente... Esta semana, por exemplo, está programado pra eu trabalhar a tela *A Cuca*, da Tarsila do Amaral. Vou falar um pouquinho da Tarsila, depois eles vão observar esta tela e fazer a releitura... Cada semana eu procuro trabalhar alguma coisa da Arte, dessa linguagem diferente, então, com dobradura também, não necessariamente trabalhar com o pintor, trabalhar com a pintura livre também (...) [Professora CIDA].

Nota-se que a reprodução ou releitura de obra artística é bastante frequente no trabalho das docentes. A atividade é oferecida como reprodução da tela observada e é feita uma conversa com as crianças sobre quem é o autor da obra e os detalhes de sua vida, como aponta a professora Cida. Porém, em nenhum momento as docentes relataram uma mediação mais na direção do que propõe Vygotsky (2008, p. 47) sobre o problema da Arte, que seria levar a uma análise dos elementos e das estruturas da obra de Arte e, assim, recriar a relação estética e estabelecer suas leis gerais, do que decorre provocar uma visão crítica na criança a partir da obra de Arte.

Praticamente todas as professoras entrevistadas indicaram que direcionam mais o trabalho com Arte para as datas comemorativas, como complemento de trabalhos de outra área de conhecimento e demais festividades que a escola organiza com a comunidade, como vemos na fala da professora Bia reproduzida acima, onde explica que trabalha a tela *As Bandeirinhas* (Volpi) na ocasião da Festa Junina, ou mesmo na fala da professora Raquel, que relaciona seu trabalho às datas como Festa de São João e Folclore. Outras docentes também reafirmam estas ações para o trabalho com Arte:

Eu trabalho com tinta, colagem, recorte, barro, água, que são os elementos naturais, alguma coisa com fogo. Pinturas referentes aos quadros, observação de pintores famosos, a parte de Arte mesmo, por exemplo, quando a gente faz um trabalho ligado a datas. A festa de São João, então os recortes de bandeirinhas, a colagem, os painéis, as brincadeiras que são ligadas às festas tradicionais da cultura brasileira... São as brincadeiras do Bumba-Meu-Boi, por exemplo, então a papietagem que é o uso de papel e cola a gente faz máscaras de rolinhos de jornal. Folclore também a gente faz também algumas coisas ligadas ao folclore, o Bumba-Meu-Boi, o Saci, personagens do folclore com materiais de papel, sucata mesmo, montagens destes objetos tanto pra brincadeira quanto pra criança observar mesmo, levar embora depois (...) [Professora RAQUEL].

Música a gente trabalha a parte escrita, às vezes, em alguns casos para destacar alguma palavra que a gente está trabalhando no momento, por exemplo, parlenda, *Hoje é domingo pé de cachimbo*, que a gente foi trabalhando (...) [Professora BIA].

É uma colagem, uma pintura que você deu dirigida ou livre, porque na semana passada eu dei massa de modelar de forma dirigida, porque eu queria

que eles tentassem reproduzir a onça pintada que a gente tá estudando (...) [Professora BIA].

Explorar a criatividade deles na hora de reproduzir uma história, que material a gente vai usar para fazer os personagens (...) [Professora BIA].

Em relação ao Semanário que a rede municipal instituiu e que todas as professoras precisam preencher com o registro das atividades propostas para a semana, a Professora Cida fez uma importante consideração ao trabalho com Arte:

Eu procuro trabalhar uma vez por semana [Arte]. Eu sei que é pouco, mas é o que eu geralmente procuro trabalhar. Que eu sento no meu planejamento e traço algo. [Agora tem um semanário onde a Arte] entraria como atividade de outro eixo, mas você vê como é, não é? Porque, para a atividade de linguagem oral e escrita ou matemática, um campo enorme, um campo obrigatório, e a Arte inserida como atividade de outro eixo junto com natureza e sociedade, está junto com movimento. Então, quer dizer, este tipo de negligência que tem com a Arte ela vem desde outras instâncias superiores ao professor (...) [Professora CIDA].

Fica claro como esta área de conhecimento e outras consideradas não tão importantes para a formação da criança são concebidas na estrutura organizacional da rede municipal. Interessante também é observar que uma visão de Educação Infantil mais preparatória para o Ensino Fundamental transparece nas práticas de leitura e escrita. Uma preocupação por focar mais o trabalho visando à alfabetização é notável até mesmo no formato do semanário onde as “Atividades de linguagem oral e escrita e/ou matemática” parece tomar grande parte do horário das crianças.

4.1.2 Dificuldades na realização do trabalho com Arte

As professoras apontaram algumas dificuldades considerando a escola onde atuam. Tais empecilhos para a realização de um trabalho mais focado para a Arte é, segundo as docentes, a falta de material, o número de crianças por sala que em algumas ocasiões supera o prescrito na legislação, a falta de formação nesta área específica:

As dificuldades são as seguintes: como eu fico sozinha na sala e tem vinte crianças, quando acontece, assim, de sujar muito o chão ou cair... Por exemplo, a gente fez dias atrás um trabalho com papel machê, esfarelou um pouco a massa e o que caiu no chão eu tenho que esperar as crianças irem embora pra eu limpar, porque não tem como a pessoa da limpeza que é

sozinha pra limpar a escola toda, não tem como ela fazer esse trabalho de limpeza. Se eu uso tinta e suja as mesas, eu preciso limpar. Se eu faço um trabalho com barro com as crianças e elas todas tão embarreadas, eu tenho que me programar pra fazer bem antes da hora de ir embora porque eu tenho que limpar todo mundo, trocar todo mundo e limpar a sala e deixar tudo organizado. Às vezes tem um trabalho com fogo, vou usar uma vela pra criança por o giz de cera pra derreter, então com vinte crianças eu vou ter que fazer este trabalho criança por criança. Então enquanto eu estou com uma ou duas crianças ali colocando o giz com cautela pra desenhar os outros precisam estar fazendo alguma coisa. Então ou olho todo mundo, fico com um olho aqui e outro lá, ou eu não faço a atividade. Então com fogo eu fiz uma vez só e não fiz mais. Com barro eu sempre faço, mas sempre nos dias que não tem Educação Física, por exemplo, que é um dia que dá pra usar bastante tempo (...) [Professora RAQUEL].

Mas outra coisa que eu acho também é que a gente tem que perder um pouco essa questão do “se sujar”, de sujar a sala, acho que isso é muito forte na Educação Infantil. E a gente tem ainda essa preocupação de como deixar a sala pro outro colega [...], de como não sobrecarregar os funcionários da limpeza, ainda tem essa coisa da criança se sujar... Aí no outro dia a mãe aparece: “eu não consigo tirar a mancha da camiseta” (...) [Professora CIDA].

A preocupação em não sujar o ambiente ou a criança é muito presente nas escolas e nas famílias. Poucos são os adultos que entendem o “sujar” como parte de um processo de objetivação da criança ou que consideram que a criação artística transcende qualquer padrão de limpeza e organização quando objetivamos a formação da criança em primeiro lugar para, desta forma, promover o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores delas. A ditadura da limpeza e da organização poda a criação e a imaginação, mutilando o movimento da criança. Da mesma forma que impedimos o crescimento de uma planta quando a submetemos ao processo de formação de um bonsai, limitando o território disponível para a formação de suas raízes, é o que fazemos com a criança quando limitamos os seus espaços, as informações e o movimento delas no ambiente da escola. Para que isto não ocorra é necessária uma mudança de perspectiva do trabalho docente bem como um trabalho de conscientização das famílias e de todo o corpo escolar.

Ainda sobre as dificuldades, outro ponto bastante falado diz respeito aos materiais disponibilizados para o trabalho de Arte. Em algumas falas podemos constatar que o município oferece o básico, mas que o uso ou a possibilidade deste material estar disponível na CEMEI depende também da atuação da Direção da escola:

Mas não falta material na minha escola este ano, tem bastante material. O ano passado eu não tinha material, não tinha nada, faltou muito material. A gente comprou muita coisa, nós éramos três na sala, nós comprávamos material que faltava muito [...] Era outra escola, agora esta desse ano é uma escola no

centro e a Direção é uma Direção muito participativa, não falta. Eu não sei se é um problema de uma má administração da escola ou se é porque a escola era da periferia. Eu não sei o motivo. Eu percebo que nesta escola que eu estou a Direção é muito participativa e que vai atrás mesmo do que a gente quer, ela liga na nossa frente “Eu preciso de material pra professora” e ela consegue, então isso não é um problema. Tem essa questão da ajuda pra limpar e cuidar dos trabalhos de Artes plásticas e a falta de algum material que seja mais específico como o giz pastel que é um giz muito caro, mas de material eu não posso reclamar (...) [Professora RAQUEL].

Acho que uma das primeiras dificuldades é o meu pouco conhecimento sobre o assunto, sobre como trabalhar. Porque eu penso que a Arte eu poderia falar material, mas eu não sei se é material, porque eu penso que a Arte permite esse uso de vários recursos que estão disponíveis, não é? Eu acho que é formação o problema, bom, material também... Eu penso que as escolas poderiam ter estas gravuras, ter uma série de tintas e pincéis. A gente tem até uma limitação com isso. Uma baixa quantidade de pincel na escola (...) [Professora CIDA].

Material didático é muito nosso. Pesquisa na internet, material que a gente já vem historicamente comprando, guardando (...) [Professora BIA].

Falta de material, porque a gente pensa assim, outra professora também estava comentando... A gente podia dar argila, entendeu, mas se a gente quiser tem que partir da gente comprar. Nós vimos uma professora que deu argila, eu falei “Ai que legal, não é?”. Da fase 5 ela comprou, [mas agora] são muitos, eu agora tô com 22 na sala, então tem que comprar uma grande quantidade e é complicado, não é? [Professora ANA].

Como podemos observar nas Estratégias que constam no *Plano Municipal de Educação* (PME) referente ao decênio 2012/2021, é uma preocupação do município:

(...) 7. Disponibilizar materiais e acervo diversificados para o ensino de Arte e Cultura, que contemplem as diferentes linguagens artísticas, tais como instrumentos musicais, material de papelaria diversificado, CDs, DVDs, livros, imagens, produção artística local, equipamentos de som e vídeo e outros (PME; 2012/2021, p. 28).

Contudo, pelo que nos foi apresentado por meio das entrevistadas, este objetivo ainda não foi alcançado em sua plenitude. O acesso ao material para uso nas atividades fica muitas vezes atrelado a uma burocracia ou a algum problema de gestão administrativa.

Em relação à iniciativa de oportunizar o acesso à Arte às crianças da Educação Infantil podemos constatar, conforme relato das docentes, que esta prática ocorre mais para as crianças maiores:

Sexta-feira a gente vai pro SESC para assistir uma peça de teatro. Foi programada pela Secretaria de Educação essa saída... [Mas não é toda a escola que vai] só a faixa etária de seis anos (...) [Professora BIA].

Dentre as justificativas que mais apareceram para a ausência desta oferta para as crianças das outras fases está a dificuldade de locomoção com relação às crianças menores em função da falta de um transporte coletivo seguro. Fica claro que apenas algumas, das tantas crianças atendidas nesta rede pública, têm acesso aos eventos culturais oferecidos, situação esta causada por falta de uma infraestrutura que possibilite uma imersão na produção artística cultural para todos.

Outra dificuldade que vimos nos relatos acima diz respeito a não formação destas professoras na área de Arte:

O que eu estou fazendo é o certo? [...] é a melhor maneira de estimular? É a melhor maneira da criança se desenvolver? É melhor isso do que nada? (...) [Professora EDNA].

A grande maioria é licenciada em Pedagogia, curso este que não oferece um maior aprofundamento na área de Arte, mas mesmo assim as professoras demonstram interesse em suprir esta defasagem e participam de cursos quando oferecidos pela prefeitura, universidades ou Centros Culturais:

Na administração do governo passado tivemos bastantes cursos. Inclusive eu fiz um curso sobre Arte que foi excelente, foi lá na Estação Cultura com uma pessoa que faz doutorado na ECA/USP, foi um curso maravilhoso... Então eu lembro que a administração oferecia bastante cursos. Esta administração eu acho que está falhando nesse sentido, por enquanto tá deixando a desejar nessa questão, nesse quesito formação (...) [Professora CIDA].

(...) teve outros anos que a gente tinha o *Educação em Prosa*. Então vinham alguns educadores, eles vinham fazer palestras e veio a Lucilene Silva que é uma pessoa que foi formada pela Lídia Orteli. Então ela veio falar sobre as brincadeiras do Brasil, essa coisa das canções da cultura brasileira e da cultura da criança. Mas eu acho que na questão da Arte são pesquisas feitas pelos professores mesmo, acaba acontecendo uma troca entre os professores dentro da escola e dentro das práticas de cada um mesmo (...) [Professora RAQUEL].

As docentes relatam que em outros anos o oferecimento de curso e palestras voltadas para a formação em diversas áreas, inclusive a artística, foi mais intenso do que agora. Porém, entre elas mesmas há uma troca de experiências e assim um conhecimento é compartilhado entre os pares possibilitando novas ideias e trabalhos.

Nada que substitua os cursos com formadores habilitados, mas já sinaliza a criação de espaços autônomos para o diálogo e o compartilhamento de vivências.

Outro espaço que elas dizem ocupar para preencher a lacuna na formação são os HTPI, que ocorrem em períodos dentro do horário de aula quando outro profissional fica com a sala da docente para que ela prepare as aulas, além dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizados fora do período de aula, normalmente no período noturno.

A gente não sabe tudo, tem que estar sempre aprendendo. Então aí o que eu precisar pesquisar eu tenho os horários de HTPI, que são três HTPIs pra fazer esta pesquisa... Quando falta professor e eu fico sem HTPI então eu faço esta pesquisa na minha casa (...) [Professora RAQUEL].

O HTPC enquanto espaço pra reflexão ele é muito recente. Até há muito pouco tempo atrás ninguém sabia muito o que fazer no HTPC, não. Acabava se transformando num horário pra passar, pra transmitir comunicados da secretaria. Desde o ano passado, que esta diretora assumiu, que ela já tem esta questão, ela tem esta visão e eu acredito que é uma das poucas que tem essa visão de um horário de formação do professor. Então um horário pra discutir, é um tema pra discutir, um texto. E o professor ainda está se adaptando a isso. Porque tem gente que fala que tem que ficar lendo, tem que ficar ouvindo leitura, mas é um espaço pra isso (...) [Professora CIDA].

(...) Parece que as professoras coordenadoras estão percebendo que há uma falta de cuidado na hora de planejar as atividades de “outro eixo”. Então eu acho que em algum momento isso vai surgir, a questão da Arte. [Professora CIDA].

Como podemos constatar na fala da professora Raquel, nem sempre é possível fazer uso do HTPI, pois a organização da rede assim não o permite, uma vez que na ausência de outra profissional a professora necessita ficar com sala e assim não tem a oportunidade de se preparar para as atividades que se propôs a fazer com a turma. Como relatado pela professora, resta então o espaço de sua casa para organizar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, espaço este, diga-se de passagem, não remunerado.

Interessante a fala da Professora Cida, que nos mostra como às vezes o HTPC não é utilizado para a formação, apesar de ser um horário de trabalho pedagógico. Entendemos que apesar de necessário um momento destinado à organização administrativa da instituição utilizar este espaço para recados ou outras funções que desviem da intenção de formação é tirar das profissionais da Educação Infantil a oportunidade de melhor se prepararem para a educação das crianças.

O Plano Municipal de Educação (PME – 2012-2021, p. 24, grifos nossos) apresenta em seu corpo uma preocupação em relação à formação das professoras, como podemos observar na Meta 15:

15. Elaborar e implementar, até um ano após a aprovação do plano, um **Programa de Formação Inicial e Continuada dos Trabalhadores da Educação** articulada com Diretrizes Curriculares Municipais e que contemple:

- a. A formação de 100% dos docentes em nível superior na área;
- b. Oportunidades de pós-graduação aos docentes;
- c. Formação aos trabalhadores da educação adequada à função que exercem;
- d. Oportunidades de formação continuada a todos os trabalhadores da educação.

E o mesmo documento ainda apresenta a seguinte estratégia de ação:

18. Criar um **Centro Municipal de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação** integrando as diferentes coordenadorias (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, EJA, projetos, gestão etc.) (PME – 2012-2021, p.29).

Podemos constatar pelas entrevistas que tais ações ainda não saíram do papel, pelo menos não de forma significativa, pois as professoras indicaram que nos últimos anos não estão ocorrendo atividades de formação voltadas para a Arte como ocorria anteriormente no município.

Uma das sete professoras entrevistadas relata que entende que não trabalha Arte com seus alunos, considera que apresentar materiais de diversas texturas, desenho ou músicas não é trabalhar Arte. Ela se diz incapaz de trabalhar esta área de conhecimentos por não ter tido uma formação adequada nesta área e também por ter sido cerceada em sua criatividade quando criança:

Eu não consigo me ver trabalhando Arte, até porque eu tenho essa dificuldade comigo mesma, eu sempre fui muito podada pelos meus professores [...] O professor falava assim: “Vamos fazer um desenho usando grafite”, se ficava bonito ele arrancava para guardar na pasta dele, se ficava feio ele arrancava e jogava no lixo: “Faça novamente” [...] Como eu vou trabalhar um conteúdo em que eu não fui trabalhada? [Professora DENISE].

A professora Denise, a partir de sua experiência de vida, levanta um problema importante sobre a questão estética do fazer artístico. Entendemos que os padrões estéticos impostos na sociedade possuem uma base política muito forte, uma visão nada neutra de mundo. O adulto tem, portanto, o papel de contribuir para que a criança

avance em suas capacidades de observação do mundo, de imaginação e de criação artística por meio de uma mediação positiva que crie na criança a necessidade de conhecer mais. Interagir com a criança de forma a criticar negativamente seu trabalho só vai inibi-la e podar-la de novos avanços em suas criações.

4.1.3 Concepções de Arte

Quando retomamos a afirmação de Vygotsky de que “el arte es lo social en nuestro interior” (2008, p.304) podemos situar melhor a fala da Professora Bia sobre a concepção do que venha a ser Arte quando ela afirma que:

Eu acredito que seja uma manifestação cultural, mas, ao mesmo tempo, uma manifestação pessoal do que você pensa do mundo, do que você registra sobre esse mundo. Pode ser uma música, uma história, uma poesia, uma pintura. Então eu acredito que a Arte seja uma leitura do nosso mundo, do nosso ambiente em que a gente vive, com quem a gente convive, então eu acho que é a expressão de cada um nesse universo em que a gente vive (...)[Professora BIA].

É um conjunto diferente de manifestação. Não é só a escrita, não é só a fala... É a música, é a dança, é a dramatização, é o trabalho manual [...] está relacionado com o brincar, com o prazer (...) [Professora FABIANA].

Trata-se, pois, de uma manifestação cultural no aspecto de técnica social da emoção, porém, é também uma manifestação pessoal por transmitir os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. A complexidade dialética que se estabelece entre o pessoal e o social não nos permite entender um separado do outro, pois, para Vygotsky (2008), mesmo quando uma produção artística é elaborada individualmente ali também se faz presente o social por sermos indivíduos pertencentes a uma sociedade. A concepção da professora Bia também nos indica a Arte como leitura de nosso mundo, como uma percepção particular que cada pessoa elabora do mundo no qual vive.

A Professora Fabiana apresenta sua concepção de Arte caracterizando-a como um conjunto diferente de manifestações culturais e pedagógicas, que refere ao citar a música, dramatização etc., e também faz referência à fala e à escrita que acontecem pela influência dos bens culturais.

A professora Cida segue a mesma linha de raciocínio quando responde sobre a importância da Arte para a formação das crianças da Educação Infantil:

É importante e é tão importante quanto às outras linguagens, não é? E eu acredito que ela é negligenciada porque a gente não sabe como trabalhar mesmo. Mas ela é tão importante quanto as outras, senão mais, porque é uma sociedade que tanto pra se adaptar quanto pra transformá-la você precisa ser um ser criativo e reflexivo. E a Arte permite o desenvolvimento destas habilidades. E aí pode, tem gente que acha que é ridículo pensar em fazer um link entre Educação Infantil e transformação da sociedade, mas é aqui que você já começa fazer, aqui, desde já, não é? [Isso está] na maneira de tratar o aluno, que o professor já sabe se ele quer, se ele acha que a sociedade que aí está tá legal, então ele forma um ser humano pra se adaptar a ela; ou, se ele acha que não tá, então vai formar um ser humano pra tentar transformá-la. Então eu acho que a Arte permite esta questão do desenvolvimento da criatividade, da reflexão, que é fundamental pra formação enquanto ser humano, ser social. [Professora CIDA].

Ajuda principalmente a desenvolver a reflexão, a capacidade de reflexão, de criticidade, esta questão de saber apreciar, a questão da apreciação, do belo, a questão do senso estético, eu penso que ajuda nesse sentido... E aquela questão que eu acredito também, que no caso eu ouvi com a Sueli Amaral, que é professora da UNESP, que, por exemplo, a Educação Infantil é o espaço da criança representar a realidade através de diversas maneiras e aí o professor já vai e insere a escrita, só que a escrita é a representação da representação, é uma representação muito complexa. Então ela precisa primeiro se familiarizar com essa questão de representar. Então através do jogo dramático, da Arte, do desenho, pra depois representar através da escrita. Então eu penso que é essa importância mesmo. [Professora CIDA].

Quando a professora Cida verbaliza que tanto para se adaptar quanto para se transformar a sociedade é necessário ser criativo e reflexivo novamente nos deparamos com a intencionalidade do trabalho docente, pois a criatividade e a reflexão não são habilidades naturais do ser humano mesmo quando este se coloca como indiferente a mediação, ao contrário, trata-se de habilidades formadas por meio do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores como a atenção, memória, percepção, vontade etc., funções desenvolvidas na Educação Infantil por meio da mediação do trabalho docente. Muito pertinente também é a colocação da professora sobre a antecipação da escolarização, que se faz muito presente nas instituições de Educação Infantil quando se direciona todo o trabalho para o foco único da alfabetização.

Sobre isso pudemos ouvir a professora Bia, que também expôs sua preocupação com a ansiedade por alfabetizar as crianças da Educação Infantil, bastante presente na realidade deste município. Quando perguntada sobre o que a motivou a trabalhar a Arte com suas crianças, a professora Raquel respondeu que:

Sempre teve essa recomendação [nos cursos que frequentei], mais especialmente quando se trouxe a experiência da Reggio Emilia com as *Cem linguagens da criança*. E aí eu comecei a olhar o que eu não trabalhava, e a Arte era uma delas, [uma] das linguagens com as quais eu não trabalhava ou

trabalhava muito pouco. E até hoje quando eu olho os meus registros das atividades da semana anterior eu digo: “olha, eu fui negligente com essa linguagem (artística)”, porque infelizmente a gente tende a privilegiar a linguagem oral e escrita [...]Eu acho que [há essa tendência por privilegiar a linguagem escrita] por causa de expectativas que são depositadas. Embora a gente saiba e a gente tenha documentos pra se respaldar – e a gente sabe que a Educação Infantil não é preparatória para o Ensino Fundamental –, embora a gente saiba disso existe toda uma expectativa gerada [...] dos pais, dos colegas que dão aula no Ensino Fundamental. Eu acho que é por isso. [Professora BIA].

A professora Raquel, por sua vez, apresenta uma concepção de Arte mais voltada para a possibilidade de múltiplas linguagens da criança e não necessariamente da Arte pela Arte e, nesse sentido, concebe a Arte como mediadora na relação entre o Homem e o Mundo:

Eu entendo que é uma linguagem da criança no caso da Educação Infantil. É uma maneira pela qual ela vai se expressar por meio de pintura, de escultura, eu entendo isso (...) [Professora RAQUEL].

Na prática da docente pudemos confirmar esta concepção, esta preocupação com as diferentes linguagens nas atividades voltadas para as diversas formas de manifestação artística que ela apresenta para sua turma e para a escola toda em suas contações de histórias sobre diversos povos e demais atividades que socializa com a comunidade escolar.

4.1.4 A importância do trabalho com Arte na Educação Infantil

A questão da relevância do trabalho com Arte com as crianças aparece nas falas das professoras a partir de uma avaliação de seus próprios trabalhos, num processo de olhar sobre a ação realizada por elas mesmas, a reflexão sobre a práxis. Elas reconhecem a importância desta área de conhecimento para o desenvolvimento da criatividade da criança, porém, a professora Cida assume que não trabalha da forma como gostaria as questões referentes à Arte:

Como a Educação Infantil é um espaço, por excelência, do lúdico, da brincadeira, que a gente tem que desenvolver essa parte na criança que é o momento ideal para que ela faça isso, então eu acho que é importante trabalhar a Arte na Educação Infantil (...) [Professora FABIANA].

Eu acho que é quando ela consegue desenvolver a percepção [...], por exemplo, na música, quando ela consegue desenvolver a questão do ritmo desenvolve tanto a consciência corporal dela quanto a noção do espaço, do tempo, da harmonia (...) [Professora FABIANA].

O ensino de Arte na Educação Infantil é muito engessado e eu assumo uma “mea culpa” aí também. Penso que a gente trabalha muito pouco. Na verdade é um momento de criatividade pra criança, não é? [Um momento para] colocar em jogo sua criatividade, mas eu penso que a gente cerceia muito essa criatividade nesse momento (...) [Professora CIDA].

A professora Bia enfoca a questão da área de Arte estar presente no *Referencial Curricular* (BRASIL, 1998), o que direcionaria o trabalho para esta abordagem, ao mesmo tempo aponta que a importância em se trabalhar com Arte está também no interesse das crianças por esta área de conhecimento:

Então, eu acho que é importantíssimo na Educação Infantil. Está contemplado nos Referenciais Curriculares e não é só porque está contemplado [, pois] que a gente observa o interesse das crianças nessa área, nessa questão da Arte. Eles expressam, eles se manifestam através da Arte também (...) [Professora BIA].

Através da Arte a criança se expressa, a criança conhece a si e ao outro, domina o corpo, os espaços, vai conhecendo os materiais e através dos materiais vai conseguindo construir novas ideias, conhecimento do mundo, se expressando através dos desenhos [...] sem o medo de errar, porque na Arte não tem nada errado. Muito pelo contrário, cada criança faz da sua forma e todos estão certos, porque a criança colocou ali a sua identidade, o que ela conhece (...) [Professora EDNA].

(...) isso [a Arte] também se ensina e também se aprende: as técnicas, o gosto, preferências, curiosidades (...) [Professora EDNA].

Podemos constatar que a importância da Arte na Educação Infantil transparece nas falas de muitas das professoras entrevistadas, contudo, na prática estas profissionais reconhecem que ainda há muito o que se caminhar para que este trabalho seja desenvolvido nas escolas com maior seriedade. O fato de o trabalho com Arte nesta etapa de ensino ser uma orientação do Ministério da Educação e estar documentado não basta, portanto, para que seja implementado na prática cotidiana. Percebemos que na realidade da sala de aula as docentes, muitas vezes por falta de segurança ou por convicção em priorizar outros conhecimentos, se limitam a reproduzir atividades espontâneas, prática esta contestada por Duarte e Fonte (2010) em texto no qual tratam sobre a Arte e a formação humana nos estudos de Vigotski e Lukács:

A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência (...) (DUARTE; FONTE, 2010, p. 152).

As possibilidades que se apresentam no trabalho intencional e mediado na área de Arte extrapolam qualquer espontaneísmo e podem, quando mediados de forma adequada, promover o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças.

Compreender a Arte como atividade ou trabalho do ser humano, como fazem os documentos oficiais do Ministério da Educação e os trabalhos realizados pelas professoras, como as relatam nas entrevistas realizadas, mostra-se muito importante para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Assim, percepção, pensamento, emoção, imaginação etc. são analisados como funções que surgem e se aprimoram a partir da atividade ou do trabalho que o ser humano realiza, advindo daí a importância fundamental da realização de Arte nas instituições formais e não formais de ensino. Cada obra de arte se nos apresenta, portanto, como síntese da totalidade de uma época determinada, sendo que por meio da mediação artística o ser humano se apropria dessa respectiva produção humana.

Desta forma, desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a Arte se constitui como instrumento de formação da personalidade e das novas funções Psíquicas Superiores do ser humano. Para Vigotsky (1992), as ferramentas psicológicas são:

(...) lenguaje, diversos sistemas de contar, técnicas mnemotécnicas, sistemas simbólicos de álgebra, obras de arte, escritura, diagramas, mapas, dibujos; en definitiva, todo tipo de sistemas convencionales (VIGOTSKY, 1992, p.137).

A Arte se configura como uma ferramenta psicológica que tem a função de modificar internamente o ser humano. Por isso, é importante oferecer e realizar com as crianças da Educação Infantil as diversas formas de manifestações artísticas, tais como: pintura, desenhos, música, teatro, dança etc. Assim, por meio da produção artística diversificada, as crianças encontram nessas ferramentas psicológicas instrumentos para a elaboração de novas Formações Psicológicas Superiores.

Poderíamos nos perguntar: *O que justificaria a importância de trabalhar Arte na Educação Infantil?* Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural notamos que na Arte há uma estreita relação dialética entre as dimensões psicológica, histórica, social e cultural do próprio comportamento humano e das novas formas das Funções Psíquicas

Superiores, que devem ser apropriadas pelas crianças para que desenvolvam sua personalidade e construam novas formas de condutas.

Desta forma, as diversas manifestações da Arte no mundo do ser humano se configuram como elementos de comunicação histórica e cultural, como integradoras de novas formas de pensamento e de identidades coletivas, como processos de elaboração de novas Funções Psíquicas Superiores e como premissa da construção do novo na própria criança. Elkonin (1969) defende os processos de ensino e aprendizagem na escola da seguinte forma:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças capacidades distintas (ELKONIN, 1969, p.498).

À medida que as crianças assimilam os conhecimentos intrínsecos na Arte começam a formar distintas capacidades psicológicas superiores. Leontiev (1978b) também destaca a importância da apropriação da cultura humana:

Vygotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contactos com os seus semelhantes. Como se sabe, Vygotski tomou como base das suas investigações as duas hipóteses seguintes: as funções psíquicas do homem são de carácter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, “interpsicológica” (LEONTIEV, 1978b, p. 153).

Davídov (1988) valoriza os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem pela mediação humana, pela mediação de ferramentas e pela mediação das ferramentas psicológicas:

La idea fundamental de esta teoría, creada en la escuela científica de L. Vigotski, es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ella se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientadas a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad. La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensable para

la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas (DAVIDOV, 1988, p. 243).

Por isso, a Arte como processo educativo tem essa função de ser uma ferramenta psicológica para conseguir uma vida humanizadora e constituir novos processos de conduta no ser humano, especificamente nas crianças da Educação Infantil.

Vygotski (1997) enfatiza a importância fundamental da educação como espaço da apropriação dos bens materiais e espirituais desenvolvidos ao longo da formação humana:

Sigue siendo incomprendible por qué todos los conflictos, los traumas, las vivencias ulteriores, sólo se estratifican sobre los infantiles, que constituyen el tronco y el eje de toda la vida. En la nueva teoría, la perspectiva revolucionaria del futuro permite comprender el desarrollo y la vida de la personalidad como un proceso único que *tiende hacia adelante* y está orientado con necesidad objetiva a un último punto, al final indicado por las exigencias de la existencia social. La perspectiva psicológica del futuro es precisamente una posibilidad teórica de educación. Por su propia naturaleza, el niño siempre resulta insuficiente en la sociedad de los adultos; desde el comienzo, su posición le da motivo para que se desarrollen en él los sentimientos de debilidad, inseguridad y dificultad. Durante muchos años el niño permanece inadaptado a la existencia independiente, y en esa inadaptación, en esa incomodidad de la infancia, está la raíz de su desarrollo. La infancia es el periodo de la insuficiencia y la compensación por excelencia, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. En el proceso de esta conquista, el hombre, como biotipo determinado, se transforma en hombre como socio tipo, el organismo animal se convierte en personalidad humana. *El dominio social de este proceso natural se llama educación*. Esta no sería posible si en el propio proceso natural de desarrollo y formación del niño no estuviera involucrada la perspectiva de futuro, determinada por las exigencias de la existencia social. La propia posibilidad de un plan único en la educación, de su orientación al futuro son testimonios de la presencia de ese plan en el proceso de desarrollo al que la educación tiende a dominar. En esencia, esto significa una sola cosa: *el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente orientado* (...) (VYGOTSKI, 1997, p. 177-178, grifos do autor).

Assim, o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e a formação da personalidade da criança na Educação Infantil é um processo histórico-cultural, social, que sempre é mediado pelos instrumentos materiais e psicológicos. Nesse sentido, a Arte como ferramenta material humana tem essa função psicológica e não só de experimentar uma arte. Por isso, na escola de Educação Infantil, a Arte não deve ser oferecida à criança só com o sentido de viabilizar o contato com essas produções artísticas, devendo ser a Arte entendida e usada como uma ferramenta mediadora que comunica e objetiva a subjetividade impregnada na produção artística, única forma pela qual cumpre o seu papel do conceito vygotkiano: a Arte é o social em nós.

Após a apresentação da caracterização do trabalho com Arte nas escolas de Educação Infantil e a análise das entrevistas realizadas com as docentes participantes desta pesquisa e que nos possibilitaram, a partir de suas falas, entender e conhecer melhor o trabalho com Arte nas escolas citadas, apresentaremos os dados da etapa de observação realizada na sala da professora Raquel tentando responder a questão central desta tese: *Qual o papel da Arte na formação da criança na Educação Infantil?* Pretendemos com isso fazer uma análise conceitual e reflexiva das atividades mediadoras que possivelmente promovam a catarse e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Tomaremos como base de nossa análise algumas categorias descritas e apresentadas no capítulo dois desta tese por entendermos que as mesmas são concepções importantes dentro da Teoria Histórico-Cultural.

4.2 Análise dos dados da observação

4.2.1 A Arte como o social em nosso interior

Na observação da sala da professora Raquel pudemos verificar uma preocupação constante da docente em colocar à disposição das crianças as manifestações culturais elaboradas principalmente no Brasil, mas também as oriundas de diversas partes do mundo, como consta no relato abaixo e em alguns dos semanários que orientam o trabalho da professora inseridos no *Anexo 2* (p. 158) desta tese:

Procuo trabalhar mais dentro das atividades brincantes. As crianças aprendem o que é da nossa raiz, então as canções de nossa raiz mesmo, as canções nordestinas, as canções do sul que vêm junto, [e] não só as canções, o que vem junto com as brincadeiras, de nossa história mesmo... O que a gente tem de raiz. O que é nossa história? Nós temos muitas canções, muitas brincadeiras que são dos nossos avós, dos nossos tataravôs (...) [Professora RAQUEL].

Eles se interessam, eles gostam muito de ouvir histórias de outros países, de outros lugares. Até de outros lugares do Brasil. Quando a gente contou a história do Cacuriá, falando que as pessoas dançam, que tem uns lugares que as casas são na beira do rio, as pessoas vivem ali, que quando o rio sobe a casa já é alta que é pra não afundar. E eles “Nossa, que legal!”. E a gente vai procurar fotos na internet pra mostrar e eles ficam super curiosos: “Tem casa que é na árvore? Tem casa que...”. E eles vão querendo sempre saber mais. [Professora RAQUEL].

Nos dois parágrafos citados notamos a intencionalidade da docente em propiciar uma mediação de qualidade às crianças por meio da apropriação de significações das produções humanas apresentadas no decorrer do estudo, como no caso das características das construções das casas dos ribeirinhos que participam do Cacuriá, o modo de vida deles, a realidade desse povo.

Quando Raquel fala da importância das crianças aprenderem o que é da nossa raiz, da nossa história, demonstra uma preocupação em promover a Arte como apropriação do social para, desta forma, possibilitar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Reafirmamos, então, a partir das ações empreendidas pela professora da Educação Infantil, a importância da mediação das atividades pelo adulto para que as crianças possam assimilar e apropriar-se dos bens culturais, tal como expõe Elkonin (1960). Podemos ressaltar que no oferecimento de canções e outras obras artísticas culturais, a totalidade do social que foi interiorizado pelo autor na sua produção artística ao ser disponibilizada à criança é agora é exteriorizada ou apropriada pelo trabalho mediatizado realizado pela professora Raquel, cujos esforços em sala de aula perpassam as mais diferentes modalidades do vasto campo da Arte:

Além das artes plásticas eu trabalho bastante com música, com teatro, contação de histórias, teatro de sombras... A gente tem feito algumas coisas: teatro com fantoches, alguma coisa com papietagem (...) [Professora RAQUEL].

Pudemos constatar, nos meses de acompanhamento e observação do trabalho da docente, que há uma grande diversidade de atividades propostas às crianças. Nas fotos abaixo (Fotos 2 a 5) registramos a confecção de xilogravura, a contação de história, a marcação de ritmo com batoque do Divino, entre outras manifestações artísticas.



Figura 2 – Pannel de xilogravura feito pela professora no intuito de apresentar às crianças este tipo de Arte característico da Literatura de Cordel. Apresentação da história da lenda de boca do Bumba-meu-boi. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 3 – Contaçon de história para todas as turmas da escola. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 4 – Caixa do Divino feita com material reciclado. A original é feita de madeira e couro de cabra. A professora encomendou a confecção de uma Caixa do Divino para trabalhar com as crianças. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 5 – As crianças brincando com Caixa do Divino e desenvolvendo habilidades para a marcação de ritmo. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Nas ocasiões em que estivemos presentes na sala pudemos verificar em muitos momentos a preocupação da professora em apresentar a manifestação cultural trabalhada na atividade sempre vinculada à realidade social do grupo que a vivencia. Em alguns momentos de forma mais profunda, com imersão maior nos costumes, nas condições de vida, na tradição posta, nas discussões com a turma ou com convidados que possibilitavam o aprofundamento crítico da realidade pelas crianças e, em outros momentos, de forma mais superficial apenas pontuando algumas características usuais.

Vygostky (2008) mostra que o importante na análise da produção artística é captar o social internalizado e que deve ser objetivado, ou seja, a essência do social deve ser compreendida e captada produzindo, desta forma, o desenvolvimento psíquico da pessoa. Ir à raiz da essência da produção artística é entender a própria história do desenvolvimento humano.

Davidov (1988) destaca a importância da interação intencional entre adulto e criança no processo da atividade desta forma:

(...) la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ella se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientadas a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad. La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en si las necesidades surgidas históricamente, indispensable para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas (DAVIDOV, 1988, p. 243).

Nas imagens apresentadas acima notamos a importância da atividade realizada com intencionalidade como, por exemplo, no caso da escolha primorosa dos materiais por parte da professora, os temas escolhidos que são capazes de promover uma apropriação dos significados sociais daquele grupo como ocorre com o desenho impresso na xilogravura; além do trabalho com o ritmo na Caixa do Divino, o significado do canto, das letras, do ritmo, da realidade desta comunidade ou ainda a contação de histórias que sempre possibilita várias conversas e reflexões sobre o modo de vida de diferentes povos. Todas estas atividades elaboradas pela professora Raquel indicam um objetivo bem claro da assimilação pelas crianças da cultura humana.

Pelo que pudemos observar a docente faz uso desta concepção e vai apresentando às crianças a realidade subjacente à obra, instigando-as a conhecer mais e

a refletir sobre esta realidade, como no caso do Maracatu onde a professora relata a maneira como trabalhou com as crianças:

A gente vê na cultura popular, as pessoas que dançam o Maracatu. Eles não falam “nós vamos dançar Maracatu”, eles falam “nós vamos brincar o Maracatu”. Aquele Maracatu rural que a gente vê muito no sertão do nordeste. Eu levei um livro, alguns vídeos e a gente também viu na internet como eles brincam. A pessoa tem uma casa bem simples, um trabalho muito difícil, normalmente eles trabalham no corte da cana no interior do nordeste [...] As pessoas passam o ano inteiro, os mestres do Maracatu passam o ano inteiro produzindo a fantasia, costurando, fazendo aquele chapéu grande bem colorido, ensaiando depois do horário de trabalho (que é tarde), eles já estão cansados. No final de semana [é] como uma brincadeira mesmo. Isso a gente pesquisa, eu levo para as crianças verem e pergunto o que eles sabem, o que eles conhecem. Peço pesquisa para os pais: “Olha, pesquisa na internet, ou se você conhece alguém que sabe sobre, que conhece este determinado ritmo, explica para a criança”. Então a gente fala da realidade deles, que trabalham no campo cortando cana, mas que mesmo assim eles têm isso como uma joia preciosa, esse brinquedo (...) [Professora RAQUEL].

A Arte do Maracatu, por exemplo, é claramente permeada pelo estudo, pela observação e discussão sobre a realidade das pessoas que participam desta brincadeira. Onde vivem as pessoas que brincam o Maracatu, em quê trabalham e em quais condições, o significado da dança, dos trajes etc. A manifestação cultural é ponto de partida para uma apropriação de uma realidade social muitas vezes desconhecida das crianças e famílias que sempre viveram na cidade e em condições bem adversas. Assim, conhecer sobre o modo de vida, a luta de um povo que mantém suas tradições mesmo em condições precárias de sobrevivência, provoca questionamentos e, ao mesmo tempo, admiração e respeito pela cultura deste grupo, além de contribuir para o conhecimento do indivíduo como sujeito histórico e cultural.

Aqui podemos observar que a Arte manifestada no Maracatu possibilita às crianças a incorporação da experiência social deste grupo que poderá promover mudanças no desenvolvimento psíquico de cada uma. Veremos agora como a Arte pode ser promotora de catarse a partir de um trabalho bem estruturado e provocador.

4.2.2 A Arte como catarse

Nas observações realizadas na prática da professora Raquel pudemos acompanhar por aproximadamente três meses um trabalho voltado para a temática indígena, o que nos ajudou a perceber a promoção de catarse na turma em questão. Numa primeira abordagem a professora perguntou às crianças que estavam na roda de conversa se sabiam quem eram os indígenas. As respostas foram as mais variadas:

(...) eles falavam que era um bicho, que era um brinquedo, que era uma comida, teve uma criança que falou que o índio era um Jesus. Então eles não sabiam. Teve um menino que disse que o índio era um menino pelado. Começou aí o trabalho, mas todo ano eu trabalho o tema [indígena] do início do ano ao fim do ano, não só no dia dezanove [de abril], sempre durante o ano todo (...) [Professora RAQUEL].

Diante da constatação de que a turma nada conhecia sobre os povos indígenas, a professora Raquel conversou com as famílias das crianças e iniciou um trabalho de pesquisa sobre o tema (Fotos 6 a 10):

E aí eu pedi para que os pais também comessem a conversar com os filhos e começamos a falar sobre a cultura indígena do Brasil... Falei de um indígena que estuda e mora na universidade e que se dispôs a ir lá falar com eles. Levei o mapa do Brasil que tem num livro do Daniel Munduruku, o livro chama *Coisas de Índio* e nesse livro ele fala dos povos, como é a moradia dos indígenas [...] Então eu comecei a pegar algumas informações deste livro e de outros e a montar um livrinho informativo com as crianças. Então tem lá o mapa do Brasil com os povos indígenas do Mato Grosso, do sudeste, do nordeste... A gente nem sabia que tinha indígena no nordeste, descobrimos que tinha. Nós pegamos uma música do Antonio Nóbrega que vai falando algumas etnias indígenas: “Sou pataxó, sou xavante, cariri, ianomâmi, tupi, guarani”, e aí a gente começou a montar as páginas do livrinho para que as crianças tivessem informações em casa, porque eles não têm informação nenhuma. E começamos a questionar: “Será que eles estão tendo os direitos deles preservados?”. Isso a gente fez uma pesquisa, pedimos para os pais pesquisarem junto com os filhos sobre os povos indígenas. Então, muitos pais me enviaram, teve pai que mandou até por página na internet (...) [Professora RAQUEL].



Figura 6 – Livros sobre algumas etnias indígenas e estudo dos desenhos gráficos. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 7 – Diferentes grafismos de povos indígenas do Brasil. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 8 – Reprodução de desenhos indígenas pelas crianças após um período de observação e estudo. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 9 – Alguns dos objetos indígenas de várias etnias e estados brasileiros mostrados às crianças em rodas de conversas. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 10 – Crianças da sala da professora Raquel brincando de “Hagaka”, brincadeira do povo Kalapalo contextualizada pela professora e discutida com as crianças para ser adaptada à faixa etária deles. Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Na brincadeira *Hagaka* dos Kalapalos, por exemplo, brincam apenas os homens. As crianças atentaram para este fato e fizeram uma discussão sobre esta exigência. Quais as atribuições das mulheres e homens nas aldeias? Por qual motivo só os homens brincam? Foram algumas questões que surgiram.

Após algumas semanas de imersão na cultura indígena foram aparecendo as primeiras impressões e demonstrações de que as crianças estavam realmente se apropriando da realidade indígena e avançando na direção da formação de conceitos sobre esta cultura, a tal ponto de diferenciarem os cantos, as vestimentas e costumes de etnias trabalhadas, como podemos observar na questão da música:

Na parte de música eu levei alguns CDs, tem o do canto guarani, algumas músicas do grupo Mawaka de várias etnias indígenas, tem caiapó, tem uma canção xavante se não me engano e tem essa música guarani, então as crianças ouviam e identificavam: “Aqui são as crianças guaranis, né? O som é diferente, é de uma outra língua. Esta moça fala uma outra língua” (...) [Professora RAQUEL].

Nesta fala da professora podemos perceber que as definições espontâneas e imediatistas apresentadas pelas crianças no início do trabalho deram lugar à apropriação e objetivação da realidade dos povos indígenas, a ponto de conhecerem e distinguirem o canto de alguns grupos nativos. Podemos inferir que ocorreu a superação da concepção anterior das crianças, mais baseada em senso comum, ao que ouvem ou não ouvem sobre a cultura indígena, para uma concepção mais próxima da realidade a partir da vivência de atividades realizadas com um indígena (Figura 11).



Figura 11 – Atividade musical realizada juntamente com as crianças na companhia de um estudante indígena. Além desta atividade houve também uma roda de conversa onde as crianças puderam perguntar sobre a cultura indígena, conhecer mais sobre o tema, ver os artesanatos produzidos etc. Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Esta mudança de concepção sobre os povos indígenas foi possível pelo fato das crianças passarem a conhecer sobre esta cultura, como aponta a professora Raquel: “A criança precisa conhecer a cultura indígena. Precisa conhecer mais porque aí é que eles vão respeitar e ensinar os adultos também”.

A professora, como fundamental mediadora das aprendizagens das crianças, ofereceu-lhes a oportunidade de objetivarem e humanizarem o conhecimento sobre a realidade e cultura indígena por meio da Arte.

No intuito de relacionar as especificidades do trabalho com Arte e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças, as atividades que

envolveram a apropriação da produção indígena acumulada ao longo da história são um exemplo importante de atividade mediatizada intencionalmente em direção ao processo de humanização das aprendizagens de crianças da Educação Infantil, tendo como diretriz fundamental desse trabalho o significado e o sentido da atividade para cada criança.

Podemos observar que a professora Raquel aponta em sua fala a percepção de que o trabalho sobre Arte voltado para a temática indígena promoveu algumas funções psíquicas importantes para o desenvolvimento da criança:

Pesquisadora: — Em relação ao desenvolvimento das crianças, o que mais você acha que desenvolveu nos seus alunos este trabalho, por exemplo, dos povos indígenas?

Professora Raquel: — Então eu acho que é a observação, do conhecimento mesmo, da crítica. Eles começaram a falar mais, a criticar, a perguntar. Que é uma coisa, assim, deles conseguirem falar na roda de conversa, expor o que eles estavam pensando... Eles conseguiam falar sobre o que eles tinham visto em casa e questionar o porquê que era daquele jeito, porque uns andam pelados, porque outros não? “Na minha casa ninguém fica pelado, na casa do outro fica” [, como disse uma criança]. Mas aí eu coloquei a questão do respeito, da diversidade, surgiu até essa palavra no cartaz grande que a gente fez quando eles colocaram as palavras do que ficou do trabalho indígena. Eles colocaram pessoas, que o índio é uma pessoa, que era gente, então que existe a diversidade [e] a diferença. Então eu acredito que surgiram muitos aprendizados, uma autonomia pra falar [e] não ficar só perguntando, de eles colocarem, de eles conseguirem expor o que eles tinham visto. Isso ficou muito claro.

Podemos considerar que a observação e a comunicação das crianças que conseguiram elaborar melhor sua fala, seu pensamento, a apropriação de conceitos trabalhados são fortes indícios de que o trabalho, que ainda terá continuidade, já promove avanços no desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

Em outro momento da observação, na sala da professora Raquel, pudemos presenciar outro trabalho que a nosso ver foi direcionado para contribuir com a formação das crianças e com sua objetivação. Quando questionada se trabalhava em Arte as questões étnico-raciais com suas crianças, a professora Raquel explicou que não aborda esta questão apenas sob a ótica das africanidades, das histórias dos povos africanos, mas que procurava sempre abordar a realidade de um maior número possível de etnias, principalmente as das crianças estrangeiras que pertencem à escola onde trabalha (Figura 12):

Os trabalhos também abrangem as culturas de outros países. A gente tem crianças na nossa escola de outros países [...] Crianças do Peru, do Paquistão, do Japão. Então a gente trabalha histórias e dentro das histórias, nas conversas com as crianças, o que te lembra do Japão, por exemplo? Aí a criança me falou de um alimento, de uma árvore que ela lembra de lá e que aqui em [nome da cidade] tem aquela festa japonesa e que eles trazem bastante da cultura japonesa pra cá. E aí, contando a história, a gente colocou alguns itens que a criança falou. Procurei trazer música, então não é só história, por exemplo, pra trabalhar a cultura de outros lugares... O que faz a criança lembrar pra [ela] ter uma coisa de pertencimento mesmo (...) [Professora RAQUEL].



Figura 12 – Origami de Tsuru (garça), uma *ave* sagrada do Japão, localizado na saída da porta da sala da professora Raquel. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Notamos na concepção da professora Raquel sobre a amplitude das questões étnico-raciais, o embasamento e a postura de uma pessoa que traz consigo, em sua bagagem pessoal, um conhecimento de mundo, uma apropriação dos bens culturais da humanidade bastante aprofundados. As atividades informais que a professora desenvolve fora do espaço destinado à formação docente no município, ou mesmo dentro deste, repercutem num trabalho consistente que tem como centro a valorização das culturas dos vários povos.

Importante observar na fala dela que tal abordagem não pode ser oferecida às crianças apenas em função de datas comemorativas, devendo ser trabalhada com

consistência e constância de modo a propiciar um conhecimento mais elaborado sobre os costumes, os modos de vida, as dificuldades e demais elementos culturais, sociais e econômicos que envolvem as questões étnico-raciais, de modo que ajudem a criança a perceber e refletir sobre as múltiplas realidades das diversas etnias. Por todos os cantos da sala encontramos objetos que chamam a criança à observação dos aspectos de uma determinada cultura (Figura 13), de um povo específico e em muitos momentos presenciamos explicações, questionamentos sobre tais objetos, sobre tais culturas...



Figura 13 – Mandala Olho de Deus – Tear: é uma Arte tradicional do povo Huichol (indígenas Mexicanos) que entoa orações enquanto tece as mandalas. É considerado um objeto sagrado e tecido para entoar proteção às crianças. Arte indígena latina apresentada à turma pela professora Raquel. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Esta perseverança em trazer realidades outras para o debate na sala pudemos observar nas atividades da professora, tanto nos momentos de inserção na sala como na entrevista. Notamos também, na ocasião em que perguntamos sobre como ela trabalhava as questões étnico-raciais e de gênero em sua sala, o grande interesse da docente em pesquisar materiais interessantes para despertar a necessidade nas crianças de conhecer mais sobre os diversos povos:

Sim, a abordagem das questões étnico-raciais, e de gênero, não só africanas, mas também asiáticas, que a gente tem as crianças, uns alunos que vieram da Coreia, da China, [enfim] não abrange só as questões das africanidades. Têm as outras histórias também, as outras etnias, vamos dizer assim [...] Porque a gente acredita que tem que ser valorizado desde sempre, não é só no momento. Agora em novembro se comemora a Consciência Negra, então a

gente não vai fazer histórias dos africanos, das africanidades só agora em novembro. É desde o início do ano. Então nós fizemos brincadeiras, canções, as canções africanas, canções de ninar. Eu gosto muito de trabalhar com as canções do grupo Mawaca, que é um grupo que trabalha músicas do mundo [...] cantam desde música brasileira, Coco, até música japonesa. E elas também têm alguns livros (...) [Professora RAQUEL].

Sobre as questões dos povos africanos, especificamente, a professora apresentou um relato muito significativo, mostrando grande preocupação em fazer a mediação de situações trazidas de fora da escola pelas crianças durante as atividades cotidianas, transcritas abaixo, e que podem ter ou não uma entonação racista, sendo merecedoras de atenção:

Das africanidades, desde o início do ano eu trabalho algumas histórias. Uma determinada menina estava brincando com a outra, eu tinha acabado de contar uma história sobre *O cabelo de Lelê* e uma criança olhou pra uma menina negra e disse: “Você é pretinha”. E ela (criança negra) disse: “Sim, eu sou”. Feliz, normal, assim a conversa foi bem tranquila, não foi agressiva a pergunta. “Você é pretinha”. “É, eu sou”. “E a sua casa é suja?”, isso me fez pensar muito, assim, essa ligação da cor da criança e a casa ser suja. O que leva a criança a pensar isso? Será que é uma coisa que a criança traz de casa? Será que ela ouviu em algum lugar? O que eu posso fazer pra mudar isso. Não é só na questão das africanidades isso, por exemplo, pode ter uma criança que é de outro determinado país, que a roupa dessa criança tem um cheiro diferente. Parece o cheiro de uma erva, um tipo de chá. As pessoas costumam perguntar, até as crianças perguntam [sobre a colega de turma paquistanesa]: “Ó, tá cheirando diferente a roupa, tá cheirando estranho” [...] É como um cheiro de incenso”, e a gente como lida com isso? “É uma forma natural, ah, é jeito que eles lavam as roupas deles”. Que histórias eu posso trabalhar pra mudar isso, de que forma? Isso é uma coisa que eu penso sempre. Que eu reflito, eu fico refletindo, penso. Como posso mudar isso? Então agora os trabalhos de valorização, talvez, depois do caso da criança que perguntou se a casa da outra era suja... Aí eu comecei a fazer uma coisa mais intensa, mais histórias, um quebra-cabeça, um jogo de imagem para mostrar várias pessoas negras pras pessoas olharem que não é só, que não existe só pessoas negras, por exemplo, na rua. Pode ter sido isso que a criança pode ter visto e falado. Uma pessoa que mora na rua e tá suja, não sei o que pode ter levado ela a pensar isso (...) [Professora RAQUEL].

As Leis nº 10.639/03¹⁴ e nº 11.645/08¹⁵, que sancionam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede pública e particular de ensino em todo território brasileiro, são respeitadas também nas instituições de

¹⁴ BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394 (LDBEN) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

¹⁵ BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394 (LDBEN), modificada pela Lei nº. 10.639, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

Educação Infantil do município pesquisado. Na fala da professora Raquel, como já comentado acima, fica nítida esta preocupação em seguir a orientação das referidas leis sobre as questões étnico-raciais, quando a professora verbaliza que o tema é trabalhado desde o início do ano em sua sala e, também, pelas observações feitas a partir dos trabalhos expostos, pela escuta de falas das crianças que pudemos presenciar durante o tempo que estivemos presente na sala etc.

A professora levou para as crianças verem uma *Kapulana*, tecido usado pelas mulheres africanas como vestimenta, como bolsas para carregar objetos e como slings para acomodar as crianças menores. Levou também bonecas negras (Foto 14) com as quais as crianças puderam brincar e houve uma conversa sobre várias especificidades do modo de vida do povo africano.

A docente mostra um engajamento não só sob o aspecto de trazer estas diversas culturas para o conhecimento das crianças, mas também, e principalmente, sob o aspecto de trazer, a partir das falas e das atitudes das crianças, uma reflexão sobre esta problemática tão antiga e ao mesmo tempo tão atual em nossa cultura. Quando ocorreu a fala da criança branca questionando a limpeza da casa da criança negra a professora logo proporcionou novas intervenções que provocassem outras conversas sobre a valorização da cultura africana:

Então a gente trabalha com bastante história e bastante conversa, pra que isso mude, pra que seja valorizado e que não se pense dessa forma. Para provocar uma reflexão e também pra ouvir o que as crianças trazem. Porque às vezes a criança traz esse tipo de informação, vamos dizer assim, que a gente fica meio sem saber como lidar. Então, a reflexão, a escrita, a leitura mesmo, procurar autores que falam sobre, ler bastante pra saber ter argumentos ali na hora de conversar com a criança, de falar, mas também de ouvir muito o que eles trazem (...) [Professora RAQUEL].

As leituras de histórias sobre a valorização das culturas negras (Foto 15) foram levadas para a turma com o objetivo de propiciarem uma aproximação das crianças com esta realidade. A professora leu vários livros sobre o tema, ensinou várias músicas, proporcionou conversas e jogos que retravam aspectos do povo negro (Foto 16).

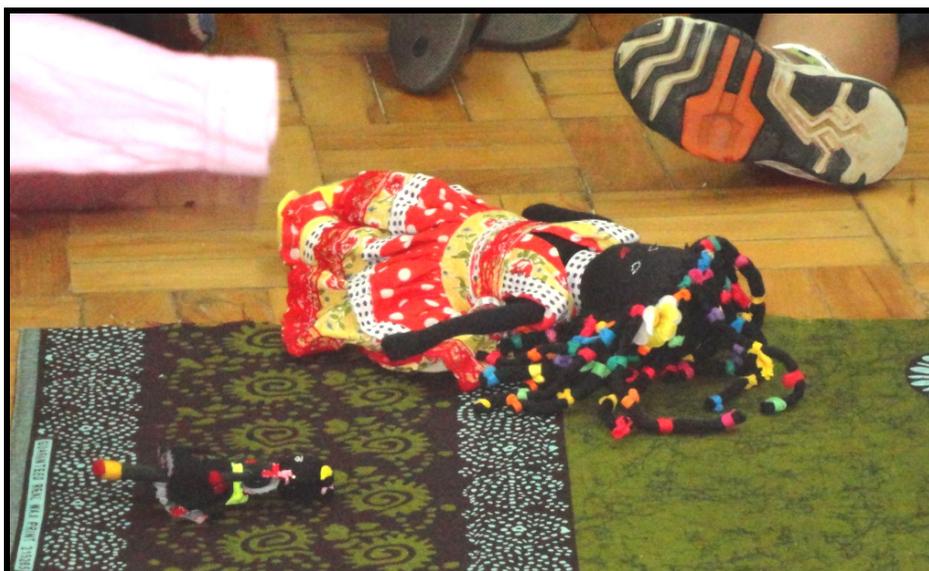


Figura 14 – Preparação para a leitura de um livro sobre a temática étnico-racial. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 15 – Leitura da história *O cabelo de Lelê*, que aborda questões étnico-raciais. Fonte: Acervo pessoal, 2014.



Figura 16 – Jogo da memória de modelos de penteados de pessoas negras que compõe parte integrante do livro *O cabelo de Lelê*. Fonte: Acervo pessoal, 2014.

No Artigo 2º do *Plano Municipal de Educação* (PME - 2012/2021, p. 31) aparece como diretriz:

28. Criação de um programa de reconhecimento e valorização da Arte, da história e das culturas africanas, afro-brasileira, indígenas e ciganas, que contemple a formação dos trabalhadores da educação, o desenvolvimento de projetos educacionais atendendo a 100% das unidades escolares.

Em respeito a esta legislação federal e ao PME uma universidade localizada na cidade junto a outros partícipes está oferecendo, em determinados períodos, cursos de formação bem específica sobre o tema das relações étnico-raciais para as professoras, o que tem contribuído em muito para que saibam como abordar o tema na sala de aula ou como buscar recursos para tal.

As discussões que presenciamos no período de observação, a mediação da docente em vários momentos das aulas abordando a realidade dos povos indígenas, dos povos africanos e de muitos outros povos mostra o nível de intencionalidade do seu trabalho e a sua posição política muito clara em relação à diversidade cultural tão gritante em nossa sociedade, levando-nos a conceber tal trabalho como promotor de catarse nas crianças, uma vez que presenciamos mudanças de relações e concepções das crianças ao longo das observações.

Como vimos no capítulo dois, a catarse é uma reação estética fundamentada em contradições internas das estruturas artísticas que buscam provocar uma reação

emocional no indivíduo quando na ocasião deste entrar em contato com uma obra artística. Falar que a Arte provoca catarse é o mesmo que afirmar que ela é capaz de provocar modificações na conduta humana e avanços nas Funções Psíquicas Superiores.

Podemos entender que os exemplos elucidados pela professora Raquel põem em evidência essa contradição afetiva que experimenta a criança quando desconhece o tema preparado pela docente e, quando motivadas pela imaginação e curiosidade, começam a analisar os fatos trazidos, momento em que se nota que há uma luta interna em conhecer essa realidade que se apresenta como novidade. Quando a Arte provoca no ser humano as reações afetivas e cognitivas acontece o que Vygotsky (2008) chamou de *catarse*, processo que se dá quando a forma de Arte entra em contradição com o conteúdo da história.

A respeito do aspecto político do trabalho docente, encontramos em Mello (2010) a afirmação de que se trata de uma profissão que exige dos profissionais uma postura política, um posicionamento que conduzirá a formação inicial das crianças:

A função de educar é exercer a política. Nós, como professores, podemos inserir a criança nos bens culturais produzidos pelas sociedades ou impedir-lhes de sair de seu próprio meio. Ao decidirmos pela primeira opção temos que ter a clareza que não poderemos apenas nos adequar ao sistema educacional escolar sem questioná-lo e transformá-lo. A partir daí, nosso trabalho será o de ir à busca de fazer essa transformação acontecer, nem que seja primeiro em nossa sala de aula. As crianças, hoje, estão cada vez mais expostas a estímulos, informações e conhecimentos que têm reflexos na escola (...) (MELLO, 2010, p. 82).

Uma pequena mudança, por menor que pareça, é sempre o início de inquietação. Fernández Díaz, Fernández Aquino e Borges (2012), em artigo onde escrevem sobre a *Formação, desenvolvimento profissional e função sócio-educativa dos professores-instrutores de Arte em Cuba*, nos presenteiam com uma frase de José Martín que explica de forma curta e direta a importância da cultura na vida das pessoas:

En la historia del pensamiento cubano existe una frase que resume, con esa capacidad de condensación que posee la metáfora, este ideal de vieja data: “Ser cultos es el único modo de ser libres” – sentenciaría en una ocasión José Martí, y su augurio (FERNÁNDEZ DÍAZ, H.; FERNÁNDEZ AQUINO, O. BORGES, M. C., 2012, p. 40).

À medida que o indivíduo vai tendo acesso à cultura encontra também condições de se formar como sujeito crítico e conhecedor de sua realidade, pois, como nos apresenta

Mello (2010), não basta a criança estar na escola, sendo necessário um alto grau de intencionalidade do trabalho docente para que ocorra uma educação de qualidade, na perspectiva do desenvolvimento cultural de Vigostky, que possibilite o “desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, em níveis cada vez mais aprofundados, de forma que a criança possa desenvolver habilidades de seleção, interpretação e questionamentos dessa infinidade de informações e conhecimentos” (MELLO, 2010, p. 83).

A lacuna na formação de professores no que diz respeito à Arte pode não favorecer um trabalho docente mais diversificado e elaborado, como vimos na caracterização do trabalho com Arte no município pesquisado (Cf. capítulo três), porém, entendemos que a concepção que qualquer educadora tenha a respeito do que venha a ser o trabalho com Arte na Educação Infantil – e ao que ele deve propiciar às crianças em sua formação – diz respeito diretamente ao referencial teórico adotado pela docente e que é o fator mais importante para um trabalho de qualidade.

Assim, é exemplar o exercício da docência por parte da professora Raquel, que apesar de não possuir graduação em Arte desenvolve um trabalho fundamentado e intencionalmente favorável às aprendizagens das crianças em direção à humanização das relações sociais. Em contrapartida, pode ocorrer de uma professora licenciada em Arte fazer uso do conhecimento que teve sobre as mais diversas formas de manifestações artísticas de forma limitada, não possibilitando a objetivação necessária para que as crianças desenvolvam as Funções Psíquicas Superiores na perspectiva do *para si*, conforme nos explica Assis (2010):

Deste modo, a família pode continuar propondo atividades artísticas, culturais e de lazer para as crianças que resultem em apropriações e objetivações *em si*; a escola, por sua vez, tem a obrigação de permitir que essas atividades resultem em apropriações e objetivações *para si* que elevem o grau de consciência das crianças sobre elas próprias e sobre a realidade na qual estão inserida e que cria novas motivações que as façam estar sempre a busca de novos conhecimentos e experiências (ASSIS, 2010, p. 171).

As objetivações *em si* são as atividades cotidianas realizadas fora do âmbito escolar, e se caracterizam por fundamentar-se no senso comum diferentemente das atividades sistematizadas, porque não são levados em conta os conceitos teóricos que embasam a ação escola. Já a mediação intencional no trabalho docente em Arte, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deve levar a uma objetivação *para si*. Desta

forma, Vygotsky (2008) faz uma analogia utilizando a citação bíblica da multiplicação de pães e peixes para falar sobre a Arte em si:

El milagro del arte sería entonces como ese milagro el de los Evangelios en el que cinco panes de cebada y dos pececillos alimentaron a miles de personas, que comieron hasta quedarse satisfechas, y todavía se pudo llenar una docena de cestas con la comida restante. Este milagro es únicamente cuantitativo: miles se alimentaron y quedaron satisfechos, pero cada uno de ellos sólo comió pan y pescado. Pero, ¿a caso no era esta su dieta cotidiana en casa, sin milagros de por medio? [...] Si un poema trágico sólo se propusiera contagiarnos la tristeza de su autor, triste situación sería, desde luego, para el arte (VYGOTSKY, 2008, p. 297).

Esta parte da obra de Vygotsky nos leva a refletir sobre a prática docente presente no trabalho com Arte junto a crianças de 0 a 5 anos. Um professor que busca apenas “alimentar” seus alunos e torná-los satisfeitos com o alimento usual estará oferecendo um ensino *em si*, por não se preocupar em trabalhar com as crianças os conceitos que possibilitariam um avanço na sua formação psíquica. Então, seria como apresentar quantidades de obras e dispô-las para cópia e reprodução sem que fosse provocada uma catarse na criança, uma transformação qualitativa. Da mesma forma, se uma obra de Arte só tem por finalidade transmitir a emoção que o autor colocou nela para o receptor, para quem a visualiza, então esta ação em nada transcenderia uma observação baseada no senso comum da análise artística.

Já as objetivações *para si* são as atividades que acontecem no âmbito escolar, estas sim são atividades sistematizadas, que levam a apropriação de conceitos onde o objeto de estudo é analisado de forma científica. A escola proporciona o espaço para uma reflexão mais crítica e conceitual, elevando desta forma o processo de humanização do próprio ser humano. Vygotsky mais uma vez nos ajuda a elucidar esta afirmação, utilizando outra citação bíblica:

El milagro del arte nos recuerda mucho más a otro milagro de los Evangelios: la transformación del agua en vino. La verdadera naturaleza del arte es la transubstanciación, algo que trasciende los sentimientos ordinarios; pues el miedo, el dolor o la excitación que el arte causa incluyen algo que está por encima y por debajo de su contenido normal y convencional (VYGOTSKY, 2008, p. 297).

Tal comparação mostra-se fenomenal por considerar que a verdadeira natureza da Arte é a transubstanciação, um ir além da comoção que uma obra de Arte pode trazer para o seu expectador. Ficam claras aqui as implicações do papel docente para um

ensino que transcenda o que Vygotsky chama de “sentimentos ordinários”, ou seja, os sentimentos alienados produzidos de atividades estéreis que não são capazes de criar necessidade de inquietações e nem de promover transformações, ou, como diz Assis (2010), que não elevam o grau de consciência das crianças.

Podemos constatar, ao considerarmos as sete entrevistas analisadas no capítulo anterior deste trabalho, a ausência de formação que possibilite às docentes uma apropriação de um conhecimento teórico e prático sobre Arte, consolidando o estudo desta área na Educação Infantil de forma a contribuir com o desenvolvimento psíquico da criança. Porém, entendemos que mais importante é possibilitar uma formação teórica que contemple metodologias que possibilitem às docentes refletirem sobre as concepções de trabalho com Arte que se fazem presentes em nossas escolas e, também, quais as consequências delas na formação do ser humano.

Veremos agora a Arte como forma de comunicação com o intuito de melhor compreendermos a importância dela no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

4.3 A Arte como comunicação

Para Vygotsky (2008), a Arte é uma forma de linguagem, pois comunica uma realidade social apropriada por um indivíduo que pode ser, por exemplo, um pintor, um escultor, um dramaturgo ou outro artista que se apropria do social e logo comunica este social por meio de sua produção. Esta produção artística é um signo resultante da operação do artista, é a obra de arte e o seu produto final, este signo carrega o histórico-cultural, ou seja, a significação do social que é internalizado por cada ser humano.

No capítulo dois deste trabalho vimos que para Vásquez (1978) a obra de arte tem como função a comunicação entre os indivíduos por ser ela a ferramenta que o ser humano usa para exteriorizar a leitura e o entendimento que faz da realidade muitas vezes não conhecida por ele, porém, apropriada a partir de um trabalho artístico, sendo que “a obra de arte é um objeto por meio da qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo” (p. 56).

O trabalho da professora Raquel, conforme observado e analisado, na maioria das vezes vai em direção a proporcionar a leitura e o entendimento da realidade às crianças. Em determinada ocasião a professora apresentou à turma o autorretrato de alguns pintores famosos, trazendo para as crianças informações sobre suas biografias (Figura 17). Ela propôs às crianças que se tocassem no rosto e se vissem no espelho a

fim de conhecerem melhor suas feições e de perceberem as diferenças existentes entre as crianças da turma, com o que trabalhou a questão da diversidade, da valorização do eu, do outro, autoconhecimento de si etc. Chamou atenção para os diferentes estilos de pinturas e formas de se retratar, explanou sobre o conceito de autorretrato, as percepções que as crianças tinham de si mesmas e dos colegas, a necessidade de atenção nos detalhes, os sentimentos subjacentes ao desenho etc.



Figura 17 – Trabalho com autorretrato na ocasião a professora apresentou às crianças reproduções de autorretratos de pintores famosos, explicando o que é um autorretrato e contando sobre a vida deles. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Por fim, as crianças foram convidadas a fazer seu autorretrato e prepararam desenhos para uma exposição dos trabalhos finais fruto de esforços que duraram alguns dias devido à sua elaboração em etapas que propiciaram uma conversa com as crianças (Figura 18). A professora Raquel redigiu um explicativo sobre todo o processo desta atividade (Figura 19).



Figura 18 – Autorretrato elaborado por uma criança. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

AUTORRETRATOS

TRABALHO REALIZADO PELAS CRIANÇAS DA FASE 4 – COMPLEMENTAR

DESDE O INÍCIO DO ANO ESTAMOS VIVENCIANDO HISTÓRIAS, CANÇÕES E BRINCADEIRAS DE ORIGEM AFRICANA CONTEMPLANDO A LEI 10.639 DE 2003, QUE TORNOU OBRIGATÓRIO EM TODOS OS NÍVEIS DO ENSINO FORMAL O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS DO CURRÍCULO.

AS PRODUÇÕES DE **AUTORRETRATOS** FORAM REALIZADAS PARTINDO DAS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NAS RODAS DE CONVERSAS A FIM, DE ESTIMULAR NAS CRIANÇAS O AUTORRECONHECIMENTO, A PERCEÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE ELAS E O CONHECIMENTO BREVE DE ALGUNS ARTISTAS E SUAS TÉCNICAS DE PINTURA.

PENSANDO SOBRE AS DIVERSIDADES E A ARTE, O TRABALHO DE SE AUTORRETRATAR UNIU OS DOIS TEMAS E PROPORCIONOU ÀS CRIANÇAS MOMENTOS AGRADÁVEIS E PRAZEROSOS.

A ARTE POSSIBILITA ÀS CRIANÇAS A OPORTUNIDADE DE CRIAR, DE SE EXPRESSAR E DE EXPERIMENTAR DIFERENTES MATERIAIS E SENSações.

ESSAS VIVÊNCIAS SERÃO FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA QUE TERÁ COMO GANHO FUNDAMENTAL PARA A VIDA ADULTA A PERCEÇÃO E A SENSIBILIDADE!

Figura 19 – Informe explicativo da professora aos pais e responsáveis pelas crianças contendo explicações referentes às atividades pedagógicas desenvolvidas. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Interessante observar que a professora Raquel inclui em seus projetos, quase sempre, a questão da diversidade partindo desta temática para mostrar às crianças culturas diferentes daquelas já conhecidas por elas. Esta é uma das formas de linguagem que a professora trabalha. Outras são as descritas a seguir e manifestadas quando a professora lê poesias para as crianças sobre diferentes temas e em variados formatos. Pudemos ver poesias espalhadas por toda a sala de aula e já conhecidas pela turma, de modo que as crianças em alguns momentos recitavam trechos de poesias ou completavam versinhos que a professora iniciava.



Figura 20 – Cartaz elaborado pela turma e composto por poesias lidas pela professora e ilustradas pelas crianças. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

A valorização do processo e não apenas o seu produto durante o trabalho com Arte aparece na fala da professora Raquel quando ela descreve o estudo sobre os personagens do folclore brasileiro:

A gente já chegou a expor na escola, foi uma primeira vez. Foi pensando no folclore: “Vamos fazer personagens do folclore com papel machê”. Então nós fizemos, as crianças fizeram, cada um do seu jeito escolheu um personagem, modelou do jeito deles bem na brincadeira mesmo. Nós fizemos a massa durante dois dias. Então não é só fazer, o fazer não é aquela coisa rápida, aquela coisa pronta que as crianças estão acostumadas. Então um dia picamos o papel e colocamos na água, no outro dia peneiramos e fizemos a massa, produzimos. Então isso, de uma forma com registro. Aí então, depois as crianças esperaram secar, pintaram e como foi um trabalho longo nós

achamos bacana conversando em roda: “Que tal se agente mostrar pra todo mundo o que agente fez?”, “Ah, vai ser super legal”, as crianças adoraram. Então montamos uma mesa colocamos os trabalhos deles com o nome e o que era [Professora RAQUEL].

Muito interessante o trecho no qual a professora salienta a importância do processo no desenvolvimento da atividade, pois ela trabalha com atividades que demandam tempo para serem desenvolvidas e sempre enfocando aspectos essenciais para o desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória, da criticidade, da observação etc.

O ato de expor o trabalho realizado a partir do estudo de um determinado tema é de fundamental importância para a formação da criança por permitir-lhe se expressar, exteriorizar a leitura que fez de uma determinada realidade, e é desta forma que a criança está se conhecendo melhor e ampliando o seu conhecimento de mundo.

Na sala observada verificamos que a professora procura trabalhar várias áreas da Arte com suas crianças, sempre tendo como objetivo o valor formativo de trazer para a turma a produção artística produzida ao longo da história humana, assim possibilitando um aprofundamento sobre cada realidade dançada, cantada, pintada, contada e vivenciada nas aulas. Seguem algumas imagens (Figuras 21 a 25) de atividades artísticas fruto do trabalho da professora Raquel e que demonstram a diversidade de ações que acompanhamos:



Figura 21 – Trabalho com papel machê para a confecção de personagens do folclore brasileiro. Arte que foi exposta para toda a comunidade. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 22 – Crianças preparando estrutura para papietagem. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 23 – Música *Ô, Marinheiro* em momento no qual as crianças aprendiam a canção popular brasileira. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

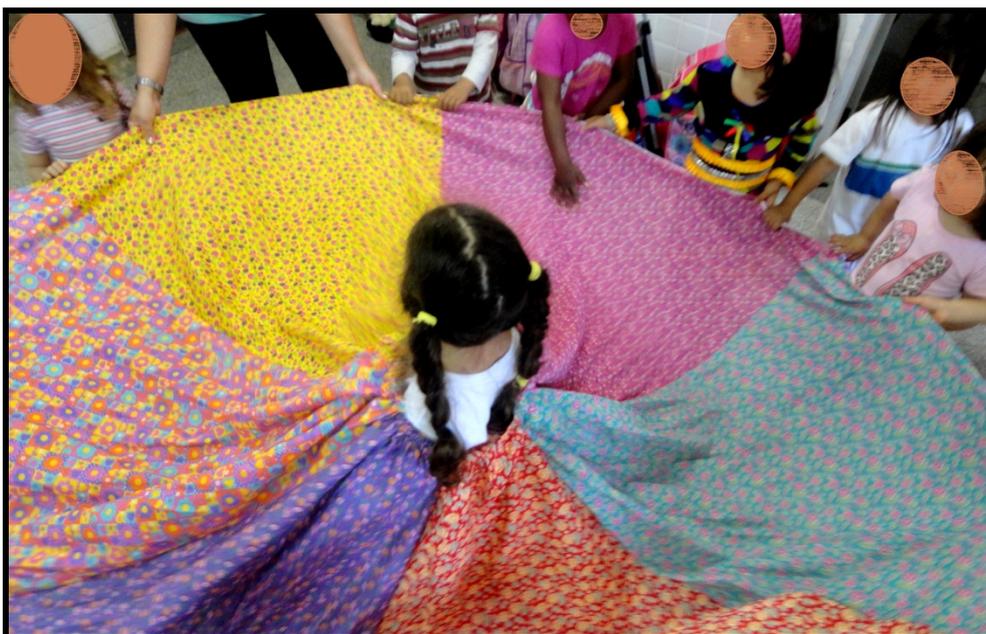


Figura 24 – Saia gigante confeccionada pela professora Raquel para brincar com as crianças de ciranda de roda. Na foto, a turma fazendo a ciranda da *Linda Rosa Juvenil* e *Onde Está a Margarida*. Eles aprendem, para além de cantar a música, a cooperarem entre si para a ciranda brincada rodando em volta da saia. Fonte: Acervo pessoal, 2013.



Figura 25 – Pintura com barbante, uma das muitas técnicas ensinadas às crianças. Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Presenciamos, também, teatro de sombras alicerçado na preocupação em proporcionar às crianças a inserção nas origens desta antiga dramaturgia, quando a professora levou as crianças ao SESC para participarem de uma vivência desse gênero.

Estas são apenas algumas das linguagens que observamos no trabalho da professora Raquel no tempo em que estivemos presente em sua sala de aula. As

atividades que a docente oferece às crianças são bem planejadas e diversificadas dentro do contexto no qual pode trabalhar. Desta forma, o trabalho intencional com Arte da mostra-se fundamentado no objetivo de comunicação e produção de catarse no próprio ser humano. Como sabemos, a Arte carrega em seu interior um conjunto de símbolos e significados que serão interiorizados pelo ser humano por meio da mediação do adulto e das ferramentas. Dotada desta função comunicativa de mostrar o conteúdo histórico em que está imersa a obra, a Arte tem a função de ativar a emoção estética e motivar a função do pensamento, culminando com a apropriação e compreensão do social pela humanidade.

Vygotsky (2008) concebe a Arte como instrumento social, como processo de objetivação dos significados presentes nela enquanto processo psicológico porque provoca a catarse mediante o desenvolvimento das emoções contraditórias entre forma e conteúdo. A Arte como instrumento social comunica e provoca transformações na conduta individual e social do ser humano:

La fusión de sentimiento fuera de nosotros la lleva a cabo la fuerza del sentimiento social, que es objetivado, materializado y proyectado fuera de nosotros y fijado entonces en objetos artísticos externos que se han convertido en herramientas de la sociedad. Una característica fundamental del hombre, una que la distingue de los animales, es que soporta y separa de su cuerpo tanto el aparato de la tecnología como el del conocimiento científico, que se convierten entonces en herramientas de la sociedad. El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social (VYGOTSKY, 2008, p.304).

A realização da atividade intencional com Arte tem como objetivo comunicar esse aspecto da visão pessoal do autor da obra para a compreensão social por todo o ser humano. Quando tomamos a Arte como comunicação não estamos considerando que apenas reproduza a vida, mas sim que cria novas formas de condutas sociais e que modifica as Funções Psíquicas Superiores ao promover novas perspectivas e possibilidades de conhecimento e conduta do ser humano.

Peixoto (2003) enfatiza a importância da Arte como comunicação e expressão do social, mencionando o processo de internalização como fator importante do desenvolvimento psíquico do ser humano:

A través da arte, pela fruição de objetos ou situações criados e apresentados-representados pelo artista [...], os indivíduos podem, no ato de presenciar o novo, apreender uma nova visão de mundo; esse experimentar ver amplia-

lhes a consciência da realidade, enquanto simultânea e dialeticamente podem se ver, tornarem-se observadores de si próprios vivendo essa situação – ou seja, ao mesmo tempo em que mergulham numa realidade até então inusitada, pelo distanciamento e reflexão sobre seu próprio pensar e sentir ensinam em si próprios uma ampliação tanto da consciência como da autoconsciência.(PEIXOTO, 2003, p.56).

A professora Raquel tem essa preocupação em fazer mergulhar os seus alunos no mundo social que carrega a Arte e, desta forma, ensaiar uma transformação da conduta e do pensamento de cada aluno que entra em contato com a Arte apresentada por ela. Desta forma, ela permite que as crianças entrem em contato com as produções de Arte provocando nelas um novo tipo de conhecimento e pensamento nelas, pois em contato com a Arte poderão ter uma nova visão de mundo e modificarão sua forma de pensar, conseguindo se apropriar dos novos símbolos e ferramentas que se encontram na obra artística em si mesma. Finalizando, a nosso ver, a professora destaca na sua atividade com Arte duas teses principais de Vygotsky (2008), a saber, a de que “el arte es lo social en nuestro interior” ao mesmo tempo em que “el arte es la técnica social de la emoción”.

4.3.2 A Arte e as Funções Psíquicas Superiores das crianças

Fernández Díaz, Fernández Aquino e Borges (2012), em artigo sobre a formação dos instrutores de Arte em Cuba, apresentam uma realidade contraditória presente na ilha e que precisa ser superada, que é a da dificuldade de acesso à Arte para as comunidades mais afastadas. Dizemos contraditória, pois Cuba é um país que tem reconhecidamente ações efetivas no sentido de proporcionar experiências múltiplas na área de Arte ao seu povo e vê neste tipo de educação uma possibilidade para a formação de indivíduos capazes de se apropriarem do “potencial emancipador que possui a arte”:

(...) como demuestra la experiencia cubana, no basta con la gestión aislada y desarticulada de espacios e instituciones que socializan y democratizan el acceso al consumo del arte para lograr hacer llegar el arte a la mayoría de la población. Para la formación de un sujeto de saber, que se convierta en público real del campo artístico, es imprescindible contar con la sistematicidad de un proyecto cultural capaz de formar sujetos cuyos horizontes de saber abarquen al lenguaje estético y las herramientas de decodificación necesarias para la comprensión y uso vital del potencial emancipador que posee el arte. Un proyecto cultural de esta naturaleza y alcance necesita de la acción formativa que deben desarrollar de manera articulada y sistemática al menos tres instituciones básicas de la sociedad

moderna, a saber: la institución escolar, las estructuras mediáticas y las instituciones culturales encargadas de promocionar y socializar el capital cultural (op. cit., p. 47-48).

Percebemos que mesmo num país onde a Arte tem um reconhecimento valioso para a formação do ser humano há problemas a serem superados, porém, fica claro no texto que a busca pela superação da dificuldade apresentada perpassa pela escola, pelas estruturas midiáticas e pelas instituições culturais que têm como responsabilidade a promoção e a socialização do “capital cultural”. O mesmo compromisso que se pretende em Cuba, que é o de proporcionar o acesso à Arte para a maioria da população cubana, deveria ser também aqui no Brasil o compromisso gerador de atitudes voltadas para a valorização e para o reconhecimento desta área de conhecimento voltada ao desenvolvimento da criança.

Retomando Vigotsky (2008), quanto mais rica e diversa for a experiência acumulada da criança, ou seja, quanto mais acesso à produção cultural humana e a uma possibilidade de reflexão dessa realidade social ela tiver, maior será sua capacidade criadora e mais elevado será seu nível de consciência:

(...) [la] actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación (VIGOTSKY, 2012, p. 17).

Como observado na sala da professora Raquel e já anunciado nesta tese, a riqueza e variedade de experiência humana acumulada ao longo dos tempos, citadas no trecho acima de Vigotsky (2012), são de fundamental importância para o processo de criação, de modo que podemos observar que estão presentes de forma muito frequente e intensa no trabalho de Arte da docente. A escrita final do cartaz sobre a exposição relativa ao folclore brasileiro, apresentado acima, mostra a visão da professora sobre a importância da Arte para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, pois a Arte possibilita às crianças a oportunidade de criar, se expressar e experimentar diferentes materiais e sensações:

Essas vivências serão fundamentais para a formação da criança, que terá como ganho fundamental para a vida adulta a percepção e a sensibilidade! [Professora RAQUEL].

Quando Raquel diz que a Arte possibilita a criação pela criança é necessário termos em conta que a atividade criadora não é entendida aqui como registro ou, reprodução de elementos conhecidos ou mesmo releituras, como já apontado extensamente neste trabalho. A atividade criadora humana é, para nós, a transformação de elementos apropriados e objetivados pelas crianças em novos conhecimentos, em novas formas de ver o mundo e agir nele.

Quanto mais atividades mediadas com Arte forem possibilitadas à criança, maior será sua capacidade imaginativa e criativa, melhor será sua capacidade de pensamento, sua percepção, sua coordenação motora, afetiva entre outras, o que podemos verificar na fala da professora:

Não é só um brincar por brincar, a brincadeira ensina muita coisa. Não é só um jogo sentado na mesa, só no parque, a dança, a música, a ciranda é uma brincadeira [...] Nessa brincadeira de dançar os ritmos as crianças vão aprendendo a ter coordenação, elas aprendem a esperar a vez delas de dançar, a vez de cantar... Até eu achei cedo, mas eu tenho colocado com eles rimas, que nós chamamos de quadras, as quadrinhas, que têm algumas crianças, duas que tentam fazer rima, e pra fazer rima tem que pensar muito. Então tem assim a atenção, a concentração (...) [Professora RAQUEL].

Na citação acima notamos que, a partir da atividade intencional com dança, música, ciranda de roda, a docente tem a preocupação de desenvolver formas de atenção, de concentração, que são em essência elementos das Funções Psíquicas Superiores. A docente valoriza o ensino das manifestações culturais como forma de humanização e, desta forma, pela apropriação da cultura a criança modifica sua conduta e enriquece o seu pensamento:

Linguagem, autonomia para expor... Uma crítica nessa questão de por que é que o indígena anda pelado e outro não, a necessidade do respeito, de analisar situações e falar sobre o respeito que se deve respeitar isso, foi uma coisa que surgiu. O desenho, que eles não estavam conseguindo desenhar, eles precisaram de eu estar perto conversando mostrando as imagens estimulando... Eu peguei um livro coloquei várias imagens no computador também e eles viram vários desenhos, tanto desenhos feitos no papel como desenhos nos cestos, em ornamentos, tranças, pulseiras, assim, coisas trançadas, então eles conseguiram olhar e desenhar. No início do ano eles tinham muita dificuldade em desenhar, as crianças, a maioria, um grupo de crianças só que tinha essa autonomia, mas tinha muitas crianças que estavam só fazendo garatuja. E eles progrediram muito, não só pelo trabalho indígena, mas pelos trabalhos ligados à arte, assim, observar um gato, por exemplo, do pintor Aldemir Martins [fez] eles desenharam o primeiro gato deles. Nós primeiro fizemos uma grande conversa, de pensar: “Vamos lembrar como é um gato”, “Quem já viu um gato? Quem já tocou num gato?”. Eles viram depois o gato do pintor, conversamos de novo e eles foram falando o que eles

achavam que tinha no rosto do gato, porque às vezes eu vou ver algo que o outro não viu. Um achava que o nariz era mais comprido na hora de desenhar. Tem um risco e depois um triangulo para formar o nariz. E aí eles fizeram o desenho, foi assim, muito legal. Foi um progresso muito grande. [Professora RAQUEL].

Em relação à percepção, a citação acima deixa claro, no início, que as crianças têm uma compreensão externa do modo de vida do indígena, pois questionam o costume de andar nu, mas a professora tem a preocupação de que as crianças tenham uma percepção da vida, dos costumes e da realidade dos povos indígenas, portanto, oferece esta imersão nesta realidade. Na percepção a criança se dá conta dos significados manifestados, ou seja, as crianças no início da citação não se dão conta do significado do indígena “andar pelado”, porém, para que a criança se aproprie do significado da cultura indígena, a professora Raquel trabalhou com músicas indígenas, conversa com um indígena, filmes variados, apresentação de artesanatos e utensílios, trabalhou com lendas indígenas e a partir destas atividades as crianças perceberam os significados históricos da cultura indígena. A percepção na linguagem artística tem a função, neste contexto, de compreender o verdadeiro sentido da manifestação cultural que, nesse caso, era a indígena.

Todo o trabalho da docente observada vai, a nosso ver, na direção de contribuir para que as crianças se humanizem, se tornem mais críticas, emotivas e sentimentais. Podemos terminar afirmando, então, que aprender sobre um determinado tema trabalhado na área de Arte levou a várias possibilidades de desenvolvimento na formação das crianças da sala. Nas falas das crianças após um período de conhecimento sobre os indígenas, por exemplo, pudemos verificar a promoção de avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e a sua objetivação nas produções humanas realizadas ao longo da história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta tese tivemos a oportunidade de realizar alguns aprofundamentos teóricos acerca da contribuição da Psicologia da Arte para o desenvolvimento cultural do ser humano, conforme concebido pela Teoria Histórico-Cultural, em especial, ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, foco central da pesquisa. Ao procurar averiguar quais as especificidades da relação entre o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e o trabalho docente com Arte na Educação Infantil, restringindo-nos à faixa de três a cinco anos de idade, nos deparamos com situações ambíguas e por vezes contraditórias.

Em alguns momentos as atividades propostas, embora fossem agradáveis e prazerosas para as crianças, eram mais espontâneas, traçadas no cotidiano da sala (Heller, 1977) e, desta forma, não tão favoráveis ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores por não serem, justamente, pensadas para promover o desenvolvimento destas funções como a atenção voluntária, a memória, a lógica, a imaginação, a formação de conceitos e outras já descritas anteriormente.

Percebemos nas entrevistas realizadas junto às professoras que o trabalho com Arte, na maioria das vezes, vai mesmo pelo caminho da Arte como apoio para outros conteúdos da Educação Infantil. O espontaneísmo das vivências artísticas e a utilização da Arte como suporte para outras áreas de conhecimento consideradas mais importantes em nossa sociedade como, por exemplo, a linguagem escrita, não é o melhor caminho para um trabalho artístico que promova catarse no indivíduo.

Se nos perguntarmos onde então está o equívoco poderíamos enumerar alguns fatores responsáveis por esta subvalorização da Arte, tais como a não formação das docentes nessa área de conhecimento, a falta de investimento na área, enfim, vários fatores decorrentes de políticas públicas nos mais variados níveis da sociedade.

Em relação ao caráter desinteressado da vivência artística, a qual Duarte e Fonte (2010) se referem, cabe ressaltar que na Educação Infantil algumas práticas se voltam muito para o *espontaneísmo* da atividade que entende a criança apenas como produtora de cultura, como aquela que produz Arte limitada às vivências que possui, numa perspectiva de “deixar a criança fazer do jeito dela”, o que não contribui para um avanço no seu desenvolvimento psíquico por trazer subentendida a concepção da criança desvinculada de toda produção cultural humana já estabelecida.

Não queremos dizer aqui que o adulto deva fazer pelas crianças, mas sim que ele tem um papel mediador fundamental de oferecer acesso aos bens culturais da humanidade e, assim, promover avanços em seu desenvolvimento. Para a Teoria Histórico-Cultural a criança é produto e também é a produtora de cultura, desta forma ela já nasce inserida em um meio cultural estabelecido e com o qual vai interagir assimilando as produções humanas e ao mesmo tempo modificando-as.

Na contramão deste entendimento da Arte como suporte para outras áreas de conhecimento pudemos observar, em outros momentos, mediações intencionais por parte da professora Raquel e nas quais percebemos uma prática bem planejada e direcionada para atividades que oferecem às crianças a necessária apropriação da Arte como produção humana.

Dos inúmeros fatores que, a nosso ver, levam a esta dualidade de concepções e ações está a questão da formação das docentes, que conforme demonstrado na coleta de dados não foi direcionada para o trabalho com Arte e nem mesmo contemplada por alguma disciplina dessa natureza. A impossibilidade de refletir sobre esta área de conhecimento durante o período de graduação, especialização ou outros cursos que frequentaram direciona os trabalhos de produção artística mais para o auxílio às outras áreas de conhecimentos como, por exemplo, a alfabetização ou para os eventos festivos das escolas. A formação humana que promova a objetivação da criança fica, portanto, comprometida pela falta de mediação intencional que promova avanços no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Em relação ao papel do município de incentivar e favorecer o acesso à Arte, percebeu-se que as atividades direcionadas para a apropriação da Arte na vida das crianças funcionam apenas parcialmente e, conforme sinalizado nas entrevistas, é voltada às crianças maiores. A falta de eventos deste porte limita não apenas a formação das crianças que ficarão dependentes das atividades culturais oferecidas por suas famílias, como também das professoras que, sem esta aproximação com a Arte, não terão a oportunidade de internalizar as produções artísticas da humanidade e assim modificar suas concepções acerca do trabalho com Arte na Educação Infantil.

Percebemos em muitas das entrevistas uma postura crítica em relação às políticas públicas que direcionam a área de Arte nas instituições escolares, seja pelo material – que às vezes não é o esperado e necessitado para o trabalho delas –, seja pelo não acesso das crianças menores aos eventos e/ou pelo número de crianças na sala, que impossibilita um trabalho mais individualizado. Contudo, é gratificante ver que frente às

várias situações difíceis que se mostraram no cotidiano das escolas as docentes procuram não desistir e continuam tentando oportunizar melhores condições de educação às crianças, buscando informações, comprando material quando não há, traçando experiências com as colegas, pedindo ajuda a grupos artísticos etc., claro que sempre a partir de suas próprias concepções do que seria um trabalho com Arte para crianças desta etapa de ensino.

A teoria vigostskyana defende uma concepção de criança que se desenvolve pela mediação cultural, pois, para Vygotsky (1997), é a educação que vai mediar a conquista de uma condição social para a criança, ou seja, o desenvolvimento da criança é um processo social e mediado pelo outro. Assim, a criança é vista como potencialmente apta para desenvolver-se e formar-se por meio da mediação cultural e dos adultos onde a Arte cumpre essa função educativa de desenvolver e formar por carregar todas as produções humanas que, por meio da mediação do adulto, das ferramentas e dos signos, possibilitam a humanização da criança.

A Arte se configura como uma ferramenta educativa porque desempenha a função de social, e também psíquica, para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. Na pesquisa realizada com a professora Raquel notamos que ela desenvolve a Arte como uma ação educativa com intencionalidade, sendo assim, assume-se como mediadora desse processo de formação humana das crianças.

Para Vygotski (2006), a ação pedagógica do docente não está apenas em promover a incorporação da cultura pela criança, mas em conceber que, simultaneamente a isso, a própria cultura vai se modificando com a conduta da criança e, assim, vai provocando uma reação no curso do desenvolvimento humano. A criança é produto e produtora de cultura e o papel do docente é fundamental nessa relação. Assim é que percebemos a postura da professora Raquel, pois a docente apontou de várias maneiras essa função pedagógica que exerce como mediadora e agente ativa da incorporação das crianças em contato com outras culturas pela mediação da Arte.

O trabalho com Arte que é realizado pela professora Raquel com suas crianças tem o objetivo de proporcionar à turma uma incorporação no mundo cultural para que possam se apropriar dos bens culturais e, desta forma, adquirir uma educação de qualidade. Vygotski (2006) destaca a importância da apropriação da cultura pelas crianças como fator de desenvolvimento afetivo e cognitivo, porque a cultura é fundamental para os processos de formação das Funções Psíquicas Superiores. Outro autor que vem colaborar com esta afirmação é Elkonin (1960), que considera como

responsabilidade do pedagogo a promoção de avanços no desenvolvimento psíquico da criança, a formação do novo.

A Arte na Educação Infantil deve, portanto, ser um espaço mediado intencionalmente pelos docentes e que cause uma aproximação das crianças com a produção cultural da humanidade.

Nosso desejo é o de que a mesma intensidade de movimentação artística que vimos na Rússia no período pós-revolução (BLANK, 1996, p.35), ou a mesma prioridade a esta área de conhecimento que sabemos ser presente em Cuba, venha a se concretizar para as crianças da Educação Infantil aqui no Brasil e em todo o mundo em um futuro próximo. Uma educação para a Arte que promova o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores em seus mais elevados graus de consciência para, assim, promover igualmente a objetivação das aprendizagens de todas as crianças, sem distinção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, M. S. S. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação)– Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em <http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3321>. Acesso em: 28 abr. 2014.

BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. Ensino da arte no Brasil: aspectos teóricos e metodológicos (d02). In: Rede São Paulo de Formação Docente. **Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio.** São Paulo: Unesp; SEESP, 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BARBOSA, A. M. T. **Arte-Educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Ed. Perspectiva; Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BLANCK, G. Vygotsky: O homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 31-55.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 jun. de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Introdução.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, v. 1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Formação pessoal e social.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, v. 2. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de mundo.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, v. 3. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – Volume 1**. Brasília, DF: MEC, 2006, 64 p., v. 1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – Volume 2**. Brasília, DF: MEC, 2006, 64 p., v. 1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, 40p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. 565p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2014.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969, sección VI, p. 495-541.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERNÁNDEZ DÍAZ, H.; FERNÁNDEZ AQUINO, O.; BORGES, M. C. Formação, desenvolvimento profissional e função socioeducativa de los profesores-instrutores de arte en Cuba. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 37-55, jan.-jun. 2012. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/789/970>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FERRAZ, M. H. C. T. F.; FUSARI, F. R. F. **Metodologia do Ensino de arte**. São Paulo: Cortês, 1993. (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do professor).

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- JAPIASSU, R. O. V. **Vygotsky e a criação Artística Infantil**. Disponível em <<http://br.monografias.com/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil.shtml>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
- _____. **Actividad, conciencia, personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4>>. Acesso em: 17 mai. 2014.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. **O Capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MELLO, M. A. et al. **As Linguagens Corporais nas práticas pedagógicas: cultura, corpo e movimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PETROVSKY, A. V. **Psicología general**. Moscú: Editorial Progreso, 1980.
- PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE (---) – decênio 2012/2021. Acessado em agosto de 2014 [Referência omitida em respeito ao anonimato dos sujeitos da pesquisa].
- SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. Tendências e Concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológico da arte/Educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de

Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de Educação Infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. Carlos Nelson Coutinho (Trad.), 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Crítica Grijalbo, 1988.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2012.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastián de los Reyes (Madrid): Ed. Pablo del Río & Amélia Álvarez; Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas – Tomo I**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

_____. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras Escogidas – Tomo IV**. Madrid: Visor: Antonio Machado Libros S.A., 2006.

_____. **Obras Escogidas – Tomo V**. Madrid: Visor Distribuidores, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2. ed. Madrid: Akal, 1990.

_____. **Psicología del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – CHAGALL, Marc. **I and the Village (Eu e a Aldeia)**. 1911. Óleo sobre tela, 192.1 cm x 151.4 cm. Museum of Modern Art, New York.



Anexo 2 – Formulário e registros referentes às observações feitas pela pesquisadora na CEMEI alvo do estudo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXX
 Secretaria Municipal de Educação
 xxxxxxxxx – CEP: xxxxxxxx – xxxxxxxx – SP
 Telefone: xxxxxxxx
 Email: xxxxxxxx

Unidade: xxxxxxxx

Professora: A professora Raquel (nome fictício) **Fase:** 4 - Complementar **Semana:** 25 a 29 de agosto

ATIVIDADES	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atividades diversificadas de coordenação motora	Picar papel para produção de massa de papel machê	Conclusão da massa de papel machê para produção de “figuras do folclore”	Pintura de papelão com guache para a produção de um livro do folclore	Costura e colagem das partes do livro;	Alinhavo
Leitura do dia	Trava- língua;	Parlendas	Lenda do Saci e do Curupira	Trava-língua	História de “boca”: “Véia” da Gudéia
Atividades de linguagem oral e escrita e/ou matemática	Roda de conversa e de música com as piabinhas de papel produzidas na sexta-feira dia 22/08; Calendário;	Roda de conversa sobre o poema; Calendário;	Roda de combinados para a atividade com tinta; Calendário;	Roda de conversa; Calendário;	Roda de música: Margarida, Piaba, Camaleão, Beija-Flor, Peixe amarelo; Calendário;
Atividades de outros eixos	Início da produção de massa de papel machê	Manuseio de massa de papel ; Observação de figuras do folclore	Desenho com guache em papelão	Caixa do faz de conta; Produção de biboquês;	Canções em roda; Brincadeiras com os biboquês;

Reflexão:

Obs.: A reflexão poderá ser realizada diariamente e conter a metodologia adotada nas atividades desenvolvidas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXXXXX
 Secretaria Municipal de Educação
 XXXXXXXXX – CEP: XXXXXXX – XXXXXXX – SP
 Telefone: XXXXXXX
 Email: XXXXXXX

Unidade: XXXXXXX

Professora: A professora Raquel (nome fictício) **Fase:** 4 - Complementar **Semana:** 15 a 19 de setembro de 2014

ATIVIDADES	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atividades diversificadas de coordenação motora	Brincadeiras com barro no parque	Recorte de gibis com tesoura e colagem	Manuseio livre de argila	Alinhavo	Massa de modelar
Leitura do dia	Livro: Primavera da lagarta (Ruth Rocha)	Livro : O homem que amava caixas (Stephen M. King)	Livro: Lagarta na primavera Borboleta no verão (Susan Hood)	Livro:Insetos do Barulho (Robert Frederick)	História de “boca” para a escola toda: Conto Japonês Kaguya Hime
Atividades de linguagem oral e escrita e/ou matemática	Calendário Roda de conversa: Primavera	Calendário Roda de combinados	Calendário Roda de conversa e combinados sobre o trabalho com argila	Calendário Roda de conversa	Calendário Roda de conversa
Atividades de outros eixos	Cd: Palavra Cantada –Canções de Brincar 3º Plantio na jardineira – mudas de ervas e alface e Regar a jardineira	Cd: De todos os cantos do mundo – Grupo Mawaca	Brincadeiras de roda e tradicionais: Cirandas, cordas,pião, balança caichão,etc; Cd: Lenga lá lenga Regar a jardineira	Desenho com tinta e colagem de gliter e lantejoula livre Cd: Música Cássica	Desenho com aquarela Regar a jardineira Canções do Japão

Reflexão:

Obs.: A reflexão poderá ser realizada diariamente e conter a metodologia adotada nas atividades desenvolvidas.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Questões semiestruturadas elaboradas para a realização das entrevistas com as docentes de escolas públicas de Educação Infantil.

Questões para entrevistas com as Docentes

Nome, idade, formação, tempo de serviço:

1. Você trabalha com Arte com suas crianças?
2. De que maneira você desenvolve esse trabalho?
3. Quais as dificuldades que encontra nesse trabalho?
4. Porque começou (ou não) a trabalhar com essa área na Ed. Infantil?
5. O que você pensa sobre a Arte na Educação Infantil?
6. Vocês costumam discutir esse tema entre as professoras?
7. A Secretaria Municipal de Educação orienta o trabalho com Arte na Educação Infantil?
8. Como você trabalha as questões étnico-raciais, de gênero, de ecologia e outras dentro do enfoque artístico?
9. O trabalho com Arte na Educação Infantil ajuda na formação da criança? De que maneira?
10. Quer fazer mais alguma colocação sobre o tema? Quer falar alguma coisa sobre o assunto que não foi perguntado?