



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALISSON DA SILVA SOUZA

**O DESENHO LIVRE E OS PROCESSOS DE CRIATIVIDADE
E IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Feira de Santana
2018

ALISSON DA SILVA SOUZA

**O DESENHO LIVRE E OS PROCESSOS DE CRIATIVIDADE
E IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart.

Feira de Santana
2018

ALISSON DA SILVA SOUZA

**O DESENHO LIVRE E OS PROCESSOS DE CRIATIVIDADE E
IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Prof^a Dr.^a Mirela Figueiredo Santos Iriart – Orientadora - UEFS

Prof.^o Dr.^o Carlos Cesar Barros –coorientador - UEFS

Prof.^o Dr.^o Marcus Vinícius da Cunha - USP

Prof^a Dr.^a. Susana Couto Pimentel - UFRB

Resultado: _____

Feira de Santana
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as forças do Universo que me confiaram esta responsabilidade.

Agradeço à minha orientadora, Mirela Figueiredo Santos Iriart, por ter me acolhido e ter me tratado com tanto respeito e dignidade. Agradeço por tudo, pela paciência, pela preocupação, pelas palavras de incentivo, pelos conhecimentos adquiridos, pela excelente experiência do estágio de docência. Enfim, gratidão é a palavra que expressa meus sentimentos.

A Ed pela companhia e pelo apoio que me deu nos momentos que mais necessitei.

Agradeço às minhas amigas Fabrícia, Thaís, Isabela e Rose, que me acompanharam em toda essa trajetória diariamente, sofrendo com as minhas angústias e sempre se mostraram muito leais a mim.

Às minhas amigas Reizinha e Valéria, pela sincera amizade e pelo apoio durante a realização das oficinas.

Sou grato às minhas colegas do curso de Mestrado, que hoje considero como pessoas amigas e especiais: Isis, Grasiela, Nayara e Tania.

Sou grato, também, à minha amiga e conselheira espiritual Dona Edelzuíta, pela paciência e palavras de incentivo nos momentos que mais precisei.

Ao professor Miguel Almir Lima de Araújo pelo cuidado, acolhimento e pelas referências de leitura disponibilizadas.

Ao professor João Evangelista pelas leituras dos meus escritos e pela supervisão na elaboração e aplicação das oficinas.

Ao professor Carlos Cesar Barros pelo trabalho de coorientação e pelos diálogos oportunizados com os principais autores da escola de Frankfurt, na disciplina Educação para os Direitos Humanos

Aos professores do PPGE, com os quais tive contato na condição de aluno: Antonia Almeida Silva, Maria Helena da Rocha Besnosik, Marinalva Lopes Ribeiro e Welligton Silva Araújo.

Aos meus ex-alunos que me acompanharam nessa trajetória, que sentiram minha falta, que sempre me ligavam para demonstrar amor e carinho e que, para sempre, estarão presentes em meu coração e na minha história: Jhulliam Gustavo, Erik e Allana, a vocês meu muito obrigado!

À escola Madre Maria Goretti Nery e a todas as professoras e funcionárias que colaboraram para a construção desta pesquisa.

À banca examinadora, pelas importantes considerações e observações sobre o meu trabalho, que me permitiram avançar rumo à defesa.

Enfim, agradeço a todos que me apoiaram nessa nova conquista.

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na Educação Infantil*, tem como objetivo compreender os significados e práticas de professoras sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da educação infantil e a relação entre desenho, criatividade e imaginação. O presente estudo apresenta uma retomada das principais concepções desenvolvidas sobre o desenho e, a partir disso, realiza um contraponto com a perspectiva de Lev Vigotski, autor que elegemos como principal referência desta investigação. A escolha de uma metodologia de natureza qualitativa nos levou ao método da cartografia, principalmente quando pautamos os estudos de Passos, Kastrup e Escóssia (2009), Kastup (2008 e 2013) e Barros e Silva (2013), ambos inspirados no pensamento filosófico de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). São quatro os sujeitos participantes desta pesquisa, duas professoras de turmas de 4 anos e duas de turmas de 5 anos, da Escola Municipalizada Madre Maria Goretti Nery, localizada em Santo Antônio de Jesus, no estado da Bahia. Os instrumentos utilizados para a construção dos dados no campo da pesquisa foram: a) observação participante; b) intervenções por meio de oficinas; e c) registros de diários de campo; d) registros fotográficos. Os resultados alcançados aqui apontam que o trabalho com o desenho e as artes na Educação Infantil encontra dificuldades no que se refere à organização do currículo e da rotina, que prioriza os aspectos pedagógicos da aprendizagem, deixando uma marcação bem definida entre o estético e o pedagógico, além da carência de materiais e recursos para o trabalho com as artes de modo geral, além da formação insuficiente das professoras para o trabalho com o desenho. A utilização das oficinas favoreceu a experiência das professoras em relação ao desenho e a imaginação, de modo que as intervenções promoveram espaços de vivência e reflexões sobre os sentidos e os significados dos desenhos, bem como sua relevância na prática cotidiana na Educação Infantil. Os resultados apontam também que as práticas das professoras em relação ao desenho estão muito associadas à dimensão do significado e que as experiências em sala de aula geralmente ficam condicionadas à representação do significado real do desenho. Assim, evidenciamos a necessidade de uma possível reorganização da rotina da Educação Infantil em relação às formas e aos usos do desenho, bem como a necessidade de uma rede de formação docente específica, voltada para os sentidos estéticos das artes e do desenho, que promova uma consciência das professoras a respeito da importância que os aspectos artísticos desempenham nos processos educativos, reconhecendo a criatividade e a imaginação, na infância, como parte do processo de constituição do fator humano.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenho; Criatividade; Imaginação.

ABSTRACT

This research, entitled *The free drawing and the processes of creativity and imagination in Child Education*, aims to understand the meanings attributed by the teaching subject to the drawing, as to investigate the conditions and the ways in which the work with the drawing and the arts are developed in the daily life of Early Childhood Education. The present study presents a resumption of the main conceptions developed about the drawing, focusing in the perspective of Lev Vigotski, author that we chose as main reference of this investigation. The choice of a qualitative methodology led us to the cartography method, based in the studies of Passos, Kastrup and Escóssia (2009), Kastup (2008 and 2013) and Barros e Silva (2013), both inspired by the philosophical Gilles Deleuze and Felix Guattari (1995). There are four participants in this research, two teachers from the year 4 and two from the year 5 from Madre Maria Goretti Nery Municipal School, located in Santo Antônio de Jesus, in the state of Bahia. The instruments used to construct the data in the research field were: a) participant observation; b) interventions through workshops; and c) field diaries; d) photographic records. The results point out that the work with drawing and the arts in Early Childhood Education finds difficulties with regard to the organization of curriculum and routine, which prioritizes the pedagogical aspects of learning in spite of aesthetic aspects; the lack of materials and resources to work with the arts in general, and the insufficient training of teachers to work with drawing. The workshops favored the teachers' experiences, so the interventions promoted living spaces and reflections on the meanings of drawings, as well as their relevance in daily practice in Early Childhood Education. The results also point out that the teachers' practices in relation to drawing are closely associated with the dimension of meaning and that classroom experiences are usually conditioned by the representation of the real meaning of the drawing. Thus, we highlight the need for the Infant Education routine reorganization in relation to the forms and uses of drawing, as well as for a specific training network, focused on the aesthetic meanings of the arts and design to promote teachers consciousness about the importance that artistic aspects play in educational processes, recognizing creativity and imagination in childhood as part of the process of constitution of the human factor.

Keywords: Early Childhood Education; Drawing; Creativity; Imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Leitura plástica da fábula “A cigarra e a formiga”	81
Figuras 2, 3 e 4	Atividade de colagem	84-85
Figuras 5 e 6	Desenho livre	87
Figuras 7 e 8	Desenvolvimento das oficinas	96
Figuras 9, 10 e 11	Desenvolvimento das oficinas	97
Figura 12	Conto de História	100
Figuras 13 e 14	Atividade de desenho, pintura e dobradura	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LEGITIMAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE CIDADANIA: UMA CONQUISTA RECENTE	18
2 DESENHOS INFANTIS: UM BREVE HISTÓRICO	28
2.1 ESTUDOS SOBRE O DESENHO INFANTIL: REVISITANDO PARADIGMAS MATURACIONISTAS	29
2.2 O DESENHO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI	37
2.3 CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI	43
2.4 O DESENHO INFANTIL NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	45
3 A CARTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	56
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	58
3.2 PROCEDIMENTOS	61
3.3 A HABITAÇÃO DE UM TERRITÓRIO: CONHECENDO O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	66
4 RESULTOS E DISCUSSÃO	71
4.1 A CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA	71
4.2 SOBRE AS FORMAS E USOS DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM O DESENHO	74
4.3 O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO: O LUGAR DA CRIATIVIDADE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
4.4 A CARTOGRAFIA E O USO DAS OFICINAS COMO MÉTODO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO	88
4.5 A EMERGÊNCIA DA CRIATIVIDADE E DA IMAGINAÇÃO POR MEIO DAS OFICINAS	92
4.6 SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS SOBRE O DESENHO	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	119

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Educação começou ainda na adolescência, pois a formação no Ensino Médio na modalidade Normal permitiu-me, desde cedo, ter contato com a prática escolar, bem como, de forma introdutória, ter acesso às principais teorias da Educação. O contato inicial com as teorias psicogenéticas e os seus principais representantes, Piaget, Vigotski e Wallon, despertaram o interesse em continuar meus estudos e cursar Psicologia. Ainda no primeiro ano do curso, fui aprovado em um concurso para dar aula na rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus, no Recôncavo baiano, e trabalhei com turmas de Educação Infantil. Esta experiência foi primordial em minha formação, pois pude perceber, na prática, como as coisas realmente acontecem, qual o lugar que a Psicologia ocupa na escola e como ela nos ajuda a entender o desenvolvimento humano.

A partir do contato com as crianças, exercitei meu olhar para coisas do cotidiano que podem, às vezes, passar despercebidas, mas que explicam fenômenos importantes de seus desenvolvimentos, tais como: o ato de brincar, o significado do desenho livre, a fala egocêntrica, dentre outros. Essas observações incentivaram-me a continuar minhas leituras e compreender, cada vez mais, as relações que se estabeleciam na escola e no comportamento das crianças com os textos dos autores que eram estudados no curso de Psicologia.

A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem foi o que mais despertou meu interesse ao longo da graduação, aproximando-me das teorias que se dedicam a explicar como ocorre esse processo, em especial a teoria de Lev Vigotski que trata da emergência das funções psicológicas superiores, que explica o desenvolvimento humano, considerando os fatores históricos e culturais.

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento humano deve ser visto de forma retrospectiva no nível de desenvolvimento real que se determina pela solução de problemas e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiros mais experientes.

Nessa perspectiva, ao longo dos meus estudos, minha preocupação central sempre foi buscar estabelecer uma relação entre a prática pedagógica e alguns referenciais teóricos que tratam da questão do desenvolvimento social do sujeito, pois entendo que não existe prática neutra. Tendo como principal aporte teórico a obra de Vigotski, sempre busquei contextualizar o trabalho com a história e a cultura local, uma vez que o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e, nesse

processo, o papel do professor é fundamental, pois o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com outros de sua espécie.

Para Vigotski (*op. cit.*), a importância das funções psicológicas superiores se justifica pelo seu caráter social, através da mediação realizada pelo outro da cultura, ou seja, pela própria cultura. Nesta perspectiva, compreende-se que os indivíduos se constituem a partir das relações que estabelecem com os outros; nesse processo, os indivíduos exercem um papel ativo, que aos poucos colabora para a construção da realidade de cada um, por meio de pensamentos e ações que têm, em sua base, o afetivo e o volitivo.

A ideia de desenvolvimento psicológico na abordagem histórico-cultural contempla as dimensões artísticas, históricas e cognitivas em busca de explicações para a origem e o desenvolvimento dos processos mentais, pois entende que a evolução do ser humano acontece em um processo dialético.

Considerando a importância que o outro exerce na constituição dos sujeitos, outro autor que nos ajuda a compreender esse processo é Henri Wallon. Para ele, ao longo do desenvolvimento, a pessoa, como ele denomina o sujeito, passa por fases de alternância, em que ora se volta para si, ora para o mundo. Através desse movimento, o sujeito vai estabelecendo relações com os outros que compõem seu meio. Nesta perspectiva, o sujeito só desenvolve consciência de si quando toma consciência do outro, e é na base desse processo que se encontra a afetividade.

E é esta afetividade que tenho buscado, aliada às teorias até então citadas ou incorporadas ao longo dos anos que tem me levado a questionar o meu papel enquanto professor, uma vez que especialmente na educação infantil, o ensino-aprendizagem tem deixado a desejar, frente à ampliação desse serviço, ocorrido nos últimos anos; bem como a implantação de políticas públicas voltadas para esse setor. Tais mudanças afetam positivamente o trabalho do professor e a profissão docente. Assumindo a função de mediador e promotor do desenvolvimento humano, entendo que meu papel de professor enquanto provocador das aprendizagens deve considerar elementos da cultura e o uso de sistemas simbólicos na constituição das funções psicológicas superiores.

A partir das concepções supracitadas, entendo que o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana tem muito a colaborar no processo de formação, em especial à linha de pesquisa Culturas, formação e práticas pedagógicas, na qual se insere esta pesquisa. O título de meu estudo é: O desenho livre e os processos de criatividade e imaginação na Educação Infantil. Por acreditar que o presente trabalho se aproxima dos processos de formação e práticas pedagógicas, optei pela linha de pesquisa 2,

pois vejo que, sob esta perspectiva, terei a possibilidade de ampliar e explicitar os contornos de meu objeto e sua relação com a prática pedagógica.

Esta pesquisa buscou compreender os significados e práticas docentes sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da educação infantil e a relação entre desenho, criatividade e imaginação.

Com o objeto da pesquisa definido, surgiram algumas questões que a fundamentam: quais as possíveis relações existentes entre as atividades com o desenho livre e os processos de produção da criatividade e imaginação? De que forma as professoras utilizam o desenho livre em sua prática de sala de aula na educação infantil? Como atribuem significados e sentidos aos desenhos infantis?

Dentro desse universo em que se situa a pesquisa, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as formas e os usos dos desenhos na rotina diária da Educação Infantil, bem como as condições nas quais essas atividades ocorrem;
- Analisar como as atividades de desenho propostas pelas professoras oferecem oportunidades às crianças para trabalharem criativamente;
- Compreender quais os significados e sentidos atribuídos pelas educadoras ao desenho.

A revisão da literatura foi realizada acessando as bases de dados digitais SciELO (Scientific Electronic Library Online) e a BDTD (Bibliotecas Digital Brasileira de teses e dissertações), recortando o objeto de estudo que buscava a relação entre o desenho na educação infantil, criatividade, imaginação e formação docente, compondo um conjunto de estudos de autores tais como: Silva (1998; 1999), Andrade (2005), Coutinho *et al.* (2008), Augusto (2009), Trindade (2011), Borba *et al.* (2011) e Monteiro (2013). Encontramos, ainda, uma importante pesquisa no âmbito internacional que investiga a relação entre desenho e imaginação (SILVA, 2005). Esse primeiro levantamento foi importante na contextualização do problema de pesquisa e na construção da matriz epistemológica desse estudo. Tais abordagens serão desenvolvidas no primeiro capítulo. Além do aporte teórico acima citado, nos atemos também à Lei de Diretrizes e Bases (1996).

O presente trabalho é parte de um desejo pessoal e político por uma Educação Infantil de qualidade, pois entendo que as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos necessitam não apenas de cuidado, mas também de educação de qualidade. Para isso ocorrer de modo efetivo, é

necessário formar e informar os professores sobre o desenvolvimento da criança pequena, de modo que sejam capazes de fazer uma relação da sua prática com os conhecimentos sobre a criança, considerando suas peculiaridades e potencializando sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A formação de professores para atuar exclusivamente na educação infantil se apresenta, pois, como um desafio que, para ser efetivado, necessita da ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal.

Entendo, dessa forma, que a pesquisa é fundamental para percebermos a importância do desenho no cotidiano das turmas de educação infantil, pois esta atividade contempla a dimensão artística das crianças, favorece formas superiores de pensar e aprender e potencializa a imaginação e a criatividade. Neste processo, portanto, as professoras exercem a função da mediação, indispensável no trabalho pedagógico.

A Política Nacional de Educação Infantil pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos traz um panorama histórico no qual situa a luta pelo direito à educação para todos, garantido na constituição de 1988. Muito embora esse direito já tivesse sido assegurado, infelizmente, apenas na última década do século XXI, as políticas nesta área tiveram alguns avanços.

Ao fazer uma análise histórica das políticas nacionais de educação, Kramer (2006) enfatiza que, no Brasil, o atendimento à criança de 0 a 6 anos se deu a partir da criação e extinção de órgãos, passando pelos setores da saúde, assistência e educação sem que houvesse uma articulação entre eles ao longo da história, o que fez com que, por muito tempo, nenhum setor se responsabilizasse, de fato, pelo cumprimento deste direito social.

Conforme situa Kramer (2006), a Política Nacional de Educação Infantil é fruto de um processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995.

De acordo com o texto da lei (BRASIL, 2006b, p. 3), a política é apresentada da seguinte maneira:

Este documento em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos

A Política Nacional de Educação Infantil, aqui citada, além de apresentar o cenário político e ideológico no qual a educação infantil se constituiu como direito, enfatiza também

aspectos empíricos que comprovam a importância do acesso à escola antes dos 6 anos de idade e suas implicações no processo de desenvolvimento humano.

No texto da lei (BRASIL, 2004, p. 5), consta que:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a formação inicial necessária requerida para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas escolas por pessoas teórico e tecnicamente preparadas, de modo que seus direitos ao pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social sejam garantidos. Nesta perspectiva, entende-se a escola não mais como a extensão do espaço de cuidados da família, mas como instituição que percebe a educação infantil como direito social da infância.

Na tentativa de complementar as políticas públicas que já foram conquistadas no campo da educação infantil, o parecer que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fazem parte das Políticas Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2012, p. 14), indica que:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Diante disso, cabe ao professor proporcionar às crianças o contato com uma grande variedade de atividades, de modo que ela possa vivenciar diferentes experiências potencializadoras da criatividade e da imaginação em espaços diferentes e com o uso e manuseio de objetos diversos, entretanto é importante salientar a importância do professor que deve atuar neste processo como um mediador e para isso acontecer da melhor forma, este profissional deve ter uma ação qualificada.

Nesta pesquisa tomamos o conceito de mediação na perspectiva de Vigotski, a qual entende a criança como um ser social, cuja existência e constituição enquanto humano depende de sua imersão social, que se dá por meio da iniciação por membros mais experientes da mesma espécie. No contexto da escola o/a professor (a) assume essa função, tendo em vista que é a pessoa instrumentalmente mais preparada para satisfazer as demandas das crianças e nisso que consiste o processo de desenvolvimento, “na individualização, ou seja, a transformação de relações e atividades sociais em relações e funções individuais” (BOTEGA;

LAPLANE, 2010, p.18). De acordo com Botega e Laplane (2010), mediação se refere ao modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais.

Botega e Laplane (2010, p. 18) pontuam que:

No espaço das relações mediadas por signos, essas relações serão transformadas em funções mentais superiores: pensamento, linguagem, memória, atenção e volição. Esses processos ocorrem inicialmente na forma de ações e relações externas, que implicam a participação de outras pessoas, para, depois, ocorrerem internamente na formação do psiquismo humano.

A partir desses pressupostos, essa dissertação está dividida, inicialmente, em quatro seções. O primeiro capítulo situa a Educação Infantil como direito de cidadania e realiza um percurso histórico da conquista desse direito. O segundo capítulo traz as contribuições dos estudos clássicos sobre o desenho infantil, destacando a abordagem de Lev Vigotski sobre o desenho, fazendo um contraponto com as perspectivas maturacionistas e as principais pesquisas que foram produzidas nos últimos anos a partir das perspectiva histórico-cultural. No terceiro capítulo apresentamos a cartografia como estratégia metodológica na pesquisa em educação, descrevemos o campo e os sujeitos da pesquisa e apontamos os principais procedimentos que foram utilizados na construção dos dados. No quarto e último capítulo, partindo das reflexões sobre o método cartográfico, apresentamos os resultados construídos no campo da pesquisa e por fim as considerações finais, que apontam lacunas e possibilidades na formação docente e na rotina da Educação Infantil que reduzem as experiências com arte e imaginação na escola.

CAPÍTULO 1

A LEGITIMAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE CIDADANIA: UMA CONQUISTA RECENTE

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
(Manoel de Barros).

Numa poética que nos faz pensar sobre crianças e de que forma elas nos afetam, Manoel de Barros (1999) nos coloca uma questão importantíssima: é possível aprender com as crianças? Isso é possível na Educação Infantil? Em espaços coletivos? Acreditamos que sim, pois entendemos que a infância não é um momento inacabado ou que precisa ser completado com o passar dos anos.

De acordo com Philippe Ariès (1979), a infância, enquanto faixa etária, é recente na história da humanidade. Até o século XVII, nos conta Ariès (1979), a criança era considerada um adulto em miniatura, portanto, com as mesmas necessidades, vistas, no caso da infância, como limitadas, pois o pouco tempo vivido não a colocava em pé de igualdade com o adulto. Essa ideia que se teve da criança, por muito tempo, influenciou e ainda hoje continua influenciando propostas pedagógicas no campo da educação. Isso pode ser notado através de concepções pedagógicas de algumas escolas que associam a idade cronológica ao desenvolvimento cognitivo.

Em nossas experiências de formação continuada na Educação Infantil, escutamos de professoras frases reducionistas do tipo: “só se ensina as letras cursivas a partir do primeiro ano”; “na turma de 4 anos, basta aprender a contar até 10”; e “a Educação Infantil oferece as bases, prepara a criança para a vida”. Partindo-se dessa perspectiva, será que não estamos reproduzindo uma concepção de educação que também considera a criança um adulto em miniatura? Afirmar que a Educação Infantil prepara a criança para a vida dá a ideia de que a vida da criança ainda não começou, bem como, ao se dizer que as letras cursivas só podem ser ensinadas a partir do primeiro ano, é possível notar uma visão de que a criança da Educação Infantil não é capaz de aprender. Contudo, minha experiência profissional com crianças de 4 e 5 anos me diz o contrário.

De acordo com Dourado (2011), pensar a educação no século XXI, sobretudo na América Latina, exige uma análise das significativas transformações originadas pelas relações sociais capitalistas, pelo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho,

fatores que condicionam o trabalho docente e a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Partindo-se dessa constatação, faz-se necessário refletir sobre quais os significados que foram construídos ao longo do tempo sobre a escola e sobre o papel que a educação desempenha na sociedade moderna. Para isso, tentaremos estabelecer uma relação entre o pensamento de Dourado e Saviani (2011) e as pesquisas de Rosemberg (2002), Correa (2003), Martins e Paqualini (2008), Machado e Paschoal (2009), Trindade (2011) e Francischini e Silva (2012), além de tratarmos de alguns marcos legais que pautam o acesso à Educação Infantil como direito de cidadania.

Dourado (2011) salienta que, a partir da última década do século XX, em toda América Latina, mudanças são constatadas no papel social da educação e da escola. No Brasil, a tradução mais expressiva dessas mudanças se efetiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96). De acordo com a nova LDB, o ensino passa a ser estruturado em três modalidades, a saber: educação infantil, educação básica e ensino superior.

Esse novo paradigma redireciona a educação no país, uma vez que a educação infantil passa a exigir do poder público a mesma importância da educação básica e do ensino superior, no que se refere ao fomento de políticas públicas para sua implementação e investimento financeiro. No entanto, não foi bem isso o que ocorreu. Por muito tempo, as escolas continuaram funcionando da mesma maneira, com grande número de turmas de educação básica e, no máximo, uma ou duas turmas de educação infantil, que, de forma tímida, apoiava sua prática pedagógica seguindo a mesma proposta do ensino fundamental

Para Saviani (2011), a escola é o espaço privilegiado de socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade. Tendo clareza que o acesso à escola é um direito de cidadania, as famílias passaram a exigir dessa instituição a educação de seus filhos desde a primeira infância.

De acordo com Saviani (2011, p. 84),

A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola, mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral.

Com base nas observações de Saviani (2011), percebe-se que a educação escolar da criança surge e se consolida nos moldes do que o autor chama de “hipertrofia da escola”. O

autor destaca que, na história recente, a ampliação da ação da escola sobre os demais espaços educativos tem se dado tanto no tempo de escolaridade quanto na jornada escolar e, para isso, utiliza de dois conceitos: *extensão vertical e extensão horizontal*¹.

Para Saviani (2011), entender a realidade escolar nos dias atuais requer a compreensão do fenômeno da educação pela via da escola ao longo de todo um processo histórico. Considerando que, ao agir sobre a natureza, através do trabalho, é que os homens humanizam o mundo e constroem sua cultura, e que a educação tem suas origens nesse processo, a escola passa a ter um papel fundamental no processo de humanização das pessoas e, por isso, deve estar implicada com um ensino promotor de desenvolvimento.

Partindo-se dessa constatação, faz-se necessário entender um pouco como começou o atendimento das crianças em instituições educativas voltadas para a primeira infância. Assim sendo, com o advento da revolução industrial e a adesão das mulheres ao mundo do trabalho, em especial nas indústrias têxteis, e toda reorganização social que esse novo modo de vida impôs, surgiu a necessidade de espaços institucionais para o atendimento das crianças pequenas. Nesse contexto, vale ressaltar que “[...] as primeiras instituições de cuidado à criança no Brasil surgiram no contexto das intensas transformações sociais do século XX” (TRINDADE, p. 38, 2011).

É importante, também, destacar que foi com a ascensão da classe burguesa que a educação escolar se tornou dominante sobre as demais. De acordo com Saviani (2011), é a partir de um modelo de sociedade burguesa que se coloca a exigência de universalização da escola básica, com a alegação de que há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornaram importantes para todos.

De acordo com Machado e Paschoal (2009), as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as que eram viúvas desamparadas. Nesse cenário, destacou-se o trabalho realizado pelas instituições religiosas e filantrópicas que fomentaram sua expansão com a finalidade de acolher os órfãos abandonados.

Machado e Paschoal (2009, p. 82) destacam que

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores,

¹ Saviani (2011) utiliza desses conceitos para explicar, ao longo da história, como se deu a ampliação do tempo de duração escolar nos espaços educativos, utilizando do conceito de extensão vertical, ao se referir ao tempo de escolaridade, e do conceito de extensão horizontal, quando se refere à jornada de horas que as crianças passam na escola.

começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Para além desse sentimento caritativo, temos que pensar também que, no início do século XX, predominava um modelo de família patriarcal, no qual os homens não assumiam a paternidade dos filhos que eram tidos fora do casamento, geralmente crianças que iam parar em orfanatos. Desse modo, podemos entender que a lógica do surgimento dessas instituições estava associada também aos interesses dos homens, muitos deles políticos e empresários que não queriam assumir seus filhos com mulheres consideradas de “baixa moral”, que “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (MACHADO; PASCHOAL, 2009, *apud* RIZZO, 2003, p. 37).

Nessas instituições, o atendimento dispensado às crianças se restringia aos cuidados domésticos, à segurança, à alimentação e à higiene. Ao longo do século XX, foram realizados alguns rearranjos, contudo, o modelo assistencial de creche ainda esteve muito associado às relações sociais e econômicas.

Conforme Rosemberg (2002, p. 32-33) aponta,

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres.

Com base em Rosemberg (2002), nota-se que não apenas no Brasil, mas também em outros países, o surgimento das instituições de atendimento integral à criança pequena esteve muito associado às condições sociais e econômicas. Nelas, era muito presente a ideia da necessidade do cuidado, uma vez que prevalecia o sentimento de que a criança abandonada, ou a que ficava o dia todo na creche enquanto a mãe trabalhava, apresentava carências afetivas. Estudos apontam que “historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial (MARTINS; PASQUALINNI, 2008, p. 74).

Conforme apontam Francischini e Silva (2012), o Brasil do início do século XX enfrentava sérios problemas em virtude do crescimento desordenado das cidades. A falta de saneamento básico deu espaço para o crescimento da intervenção médica e do movimento higienista, tendo em vista o maior controle dos problemas da população urbana e “As crianças

estavam presentes nesse contexto e os temas como mortalidade e criminalidade infantil, assim como os lugares onde estavam as crianças (ruas, fábricas, asilos) ” (FRANCISCHINI e SILVA, 2012 p. 262).

A ideia presente no movimento higienista era controlar e intervir ao máximo tudo que colocasse em risco o bem-estar físico e moral da população. Nesse contexto, não era dispensado nenhum tipo de educação que tivesse relação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acolhidas pelas instituições caritativas. Nessa perspectiva de higienização social, “o Estado tinha um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade” (FRANCISCHINI e SILVA, 2012 p.263).

Sobre o perfil das instituições que acolhiam as crianças com o apoio do Estado, Francischini e Silva (2012, p. 262) salientam que:

As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinquente.

O que se percebe é que o interesse do Estado estava voltado para evitar que as crianças pobres futuramente viessem a desenvolver comportamentos e atitudes considerados delinquentes e que colocasse em risco a ordem e o bem-estar da sociedade.

Ao analisar a dimensão da qualidade na educação infantil, Correa (2003) apresenta os resultados de um estudo que investigou a maneira como os serviços são oferecidos nas escolas. A pesquisa teve como fundamento principal a definição de padrões mínimos na educação infantil e discutiu a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. Ao fazer uma análise histórica do conceito de qualidade na Educação Infantil, associa-se essa qualidade à noção de direitos e se reivindica que estes sejam iguais para todas as crianças, pois “pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos” (CORREA, 2003, p. 91).

Afim de contemplar uma discussão bastante presente no campo da Educação Infantil, a autora problematiza a questão do cuidado. Como já visto aqui, as instituições de educação infantil se restringiam ao cuidado e à proteção da criança, porque “a dimensão de cuidado, como algo relevante para a compreensão do trabalho realizado na educação infantil, só começa a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 90” (CORREA, 2003, p.103)

Correa (2003) destaca também que toda relação entre criança e educador subentende a dimensão do cuidado e alerta que este não deve ser entendido como algo que é próprio do trabalho feminino. Fazendo um diálogo com a psicologia, podemos compreender o conceito de cuidado, para além da excessiva proteção das crianças menores, mas como um dos meios que o educador pode encontrar para estabelecer relações de apego saudáveis e colaborar no processo de desenvolvimento das crianças.

Ainda de acordo com Correa (2003), o cuidado em algumas situações é negado ou tido como antiprofissional e comumente associado à condição feminina ou materna. Segundo ela, “o cuidado é compreendido não como uma característica ou atributo profissional típico daqueles que trabalham com crianças, mas, antes, como característica doméstica, situada no âmbito da vida privada e, sobretudo, associada à condição feminina” (CORREA, 2003, p. 106).

Ainda de acordo com Correa (2003, p. 106),

Importante, ademais, atentar para a necessária historicidade com que o conceito de cuidado precisa ser visto para não se incorrer nos riscos de avaliações e interpretações apressadas que, entre outras coisas, podem levar a uma “naturalização” das relações entre cuidado e trabalho feminino.

Essas considerações nos levam a crer que toda relação educativa é marcada pelo cuidado, desde quando ofereça as condições necessárias para a criança se sentir acolhida e desenvolver suas potencialidades. Para mais, “o “cuidado” diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria criança como centro para a organização do processo educativo” (CORREA, 2003, p. 109).

No outro polo das discussões está a ideia sustentada por muitos críticos de que, atualmente, prevalece uma visão escolarizante da Educação Infantil. Isso nos permite concluir que se pode “[...] dizer que há certo consenso entre muitos pesquisadores em EI em relação aos prejuízos à particularidade da infância quando se considera a criança como um aluno” (TRINDADE, 2011, p. 59).

Entre essas duas posições, algo comum diz respeito às diferenças que devem ser observadas no atendimento em creches para crianças de até 3 anos de idade e nas pré-escolas para crianças entre 4 e 6 anos de idade. Observa-se que mesmo aqueles que defendem uma concepção mais escolarizada para as crianças nas séries mais próximas do ingresso no ensino fundamental de nove anos concordam que as crianças menores necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, nos quais as funções de cuidar e educar

estejam integradas. Em se tratando das crianças de 4 a 6 anos, que frequentam escolas de tempo integral, também há consenso de que é preciso garantir, ao longo do dia, espaços e tempos livres, para descanso, brincadeiras, atividades de cuidado e alimentação. Diante disso, é comum a ideia de que até os 3 anos a atenção à criança esteja voltada aos cuidados de higiene e alimentação e que, entre os 4 e 6 anos de idade, se inicia o preparo para o Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse cenário, em que não podemos negligenciar o direito das crianças a uma educação de qualidade, temos que pensar também nas condições de trabalho docente que são oferecidas aos professores, o que, de certo modo, também repercute sobre o ensino. Segundo Dourado (2011, p. 51), “A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente”.

Dourado (2011) destaca, ainda, que tais fatores estão fortemente associados ao crescente número de casos de abandono da profissão, absenteísmo e problemas que incidem sobre a saúde dos profissionais da educação, como, por exemplo, a síndrome de Burnout. Todos esses fatores se colocam como problemas que envolvem a profissionalização docente, e por isso, como salienta Dourado (2011), devem ser investigados no âmbito das ações e políticas do setor.

Sobre isso, Dourado (2011, p.55) pontua que

A luta pela garantia de um padrão de qualidade social na formação de professores deve ser alvo a ser perseguido e deve contar com o estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada. A efetiva articulação da universidade com os sindicatos dos trabalhadores em educação coloca-se como importante espaço político de acompanhamento e enriquecimento dos processos formativos.

No novo cenário que se delinea mundialmente, Dourado (2011) propõe que a discussão sobre a formação e a profissionalização docente deve contemplar a formação contínua, e a melhoria das condições de trabalho, o que inclui: salários, planos de carreira, política de capacitação e avaliação.

No bojo dessas discussões, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) aponta as diferentes funções que são atribuídas à Educação Infantil ao longo de sua trajetória: ora exercendo uma função assistencialista, ora compensatória, ora educativa. Sendo assim, “[...] a integração entre o cuidado e a educação permanece um desafio, tendo sido alvo de extenso debate entre pesquisadores e profissionais da área” (TRINDADE, 2011, p. 48).

Essa pesquisa parte da perspectiva de que, na Educação Infantil, a criança em desenvolvimento é a protagonista, e a escola é mais um dos espaços de sua interação social, fonte de curiosidade na qual a afetividade e a autonomia da criança, aos poucos, vão ganhando espaço sob a supervisão de um adulto qualificado: o professor.

Seja pela via do cuidado ou pela via da educação escolar, o que não podemos perder de vista, com base em Saviani (2011), é que a educação tem uma dimensão política, pois sistematiza o saber historicamente acumulado, elemento fundamental para a humanização dos indivíduos. Logo, o papel político da educação, em qualquer idade, é “a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 20).

Diante disso, compreendemos, então, que a escola é o espaço de introdução da criança no mundo do saber historicamente acumulado pelos seres humanos, contudo, reconhecemos, também, que, na Educação Infantil, deve haver a sistematização do trabalho pedagógico de modo que permita às crianças o acesso às aprendizagens em consonância com o seu desenvolvimento, este entendido aqui de modo concreto.

É nessa perspectiva que Saviani (2011) pontua que o processo pedagógico deve considerar o indivíduo concreto e não o empírico. No contexto da escola, isso implica pensar que o professor, enquanto suposto detentor de um amplo *capital cultural*² deve entender o desenvolvimento de seus alunos como um processo de síntese de inúmeras relações sociais.

Saviani (2011, p. 71) afirma que

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar porque e em que medida esses instrumentos são importantes.

O que Saviani nos evidencia é que a escola, enquanto instituição organizadora do saber, deve considerar os saberes imediatos dos alunos em todo o processo pedagógico e criar situações propícias para a construção do conhecimento.

No que se refere aos marcos legais, no texto dos artigos 29 e 30 da LDB, a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o

² Com base em Bourdieu (2014), o conceito de capital cultural pode ser entendido como um recurso de poder de especial relevância com aspectos relacionados à posse de determinadas informações, gostos e atividades culturais.

desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo de responsabilidade das creches, ou entidades equivalentes, atender as crianças de até três anos de idade, e das pré-escolas as crianças de quatro e cinco anos.

Outro documento que legisla sobre a educação infantil no Brasil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo MEC, com objetivo de oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório (BRASIL, 1998). De acordo com este, a educação infantil deve proporcionar a integração entre o cuidar e o educar. Nessa perspectiva, educação significa a interseção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Numa crítica às LDBs, Dourado (2011) afirma que as mesmas estão sintonizadas com premissas neoliberais e aponta que o novo modelo de escola no Brasil pós LDBs enfatiza a produtividade. De acordo com o autor, mesmo que essas leis representem avanços no campo da educação, temos que considerar também o contexto em que essas políticas foram criadas e estão inseridas.

De acordo com Brasil (1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A concepção de criança defendida neste trabalho está em consonância com o texto acima e com o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Brasil (2010, p.12):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nessa perspectiva, quando tratamos de desenvolvimento humano, estamos sempre lidando com um desenvolvimento que ocorre em um lugar e em um tempo específico. Logo, quando nos referimos aos principais aspectos do desenvolvimento da criança da Educação Infantil, é importante enfatizar que esse processo é marcado pelas condições ambientais encontradas pela criança desde o momento do seu nascimento, no seio de sua família, cultura, região, grupo social, país e período histórico; assim como depende da mediação escolar.

Sobre essa implicação entre infância, desenvolvimento, história e sociedade, Trindade (2011, p. 67-68) acrescenta que:

Acreditamos que a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre as questões concernentes à infância, seu desenvolvimento e necessidades educativas, é possível na medida em que se compreenda o desenvolvimento humano fortemente conectado com a educação e a sociedade em que a criança está inserida.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, que compreende o ser humano a partir de suas relações socioculturais, percebemos a criança com um ser social e multideterminado. Partindo dessa premissa, e com base no pensamento de Saviani (2011), defendemos que a educação e a Educação Infantil devem priorizar essa concepção de criança e trazer para o debate questões que estejam para além dos conteúdos escolares. Nesse sentido, “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 69-70).

Nessa perspectiva aqui defendida, a criança ocupa lugar central. Logo, entendemos que uma escola que tem esse olhar para a criança deve considerar suas múltiplas dimensões: histórica, cultural, psicológica e social.

CAPÍTULO 2

DESENHOS INFANTIS: UM BREVE HISTÓRICO

O presente capítulo apresenta as principais abordagens que se dedicaram ao estudo do desenho infantil e o seu percurso histórico, retomando aos autores clássicos, cujos escritos ainda se fazem presentes. Assumimos a teoria Sócio-histórica como referência para construir o objeto, a partir dos estudos de Vigotski e também pesquisas sobre o tema.

Segundo Cox (2007), as investigações sobre o desenho infantil começaram a ser desenvolvidas no final do século XIX. Tendo como influência a psicologia experimental, abordagem que, na época, tinha reconhecimento e *status* científico – além da teoria do evolucionismo proposta por Charles Darwin –, os estudos sobre o desenho se ramificaram rapidamente para diferentes áreas do conhecimento, como a pedagogia, as artes, a sociologia e a própria psicologia.

Conforme Iavalbergue (2013), já nas primeiras décadas do século XX, ainda sob forte influência do evolucionismo, os estudos sobre o desenho infantil encontraram na psicologia da criança, em especial nos achados de Jean Piaget, referências para o seu desenvolvimento e sustentação. Somada ao interesse das produções gráficas das crianças, a ciência, de modo geral, vivia um momento especial em que se destacavam, nas áreas humanas e sociais, os postulados de Jean Jaques Rousseau, segundo os quais a criança tem seu modo próprio de ver e pensar sobre os fenômenos.

Partindo da premissa de que a criança não é um adulto em “miniatura”, muito menos uma estrutura vazia a ser completada, as concepções sobre a infância tiveram que ser modificadas e a psicologia contribuiu consideravelmente para a definição das principais categorias de conceitos sobre uma abordagem voltada para esse tema. A partir das pesquisas de Jean Piaget, os desenhos infantis passaram a ser vistos sob um outro prisma. Antes, o que era considerado apenas rabiscos, ou erros, passaram a ser entendidos como uma forma particular de expressão da vida infantil.

Tendo forte evidência de que os desenhos revelam importantes conteúdos do mundo psíquico, a psicanálise passa a utilizar os desenhos infantis como recurso terapêutico. Na década de 1950, Donald Winnicott já fazia uso dos desenhos com as crianças vítimas da Segunda Guerra Mundial como forma de oferecer um suporte psicológico e, também, para compreender o sofrimento e a angústia, próprios da separação de familiares.

O promissor desenvolvimento de estudos sobre o desenho infantil se estendeu por todo o século XX, e continua nos dias atuais promovendo mudanças significativas nos modos de ver e compreender o mundo da criança. No século XXI, em nenhuma área do conhecimento, os desenhos produzidos na infância têm como parâmetro a arte desenvolvida por adultos. Para mais, observa-se, no universo da pedagogia, pesquisas, como a de Alexandroff (2010), que associa a relação do desenho com o surgimento da escrita no desenvolvimento da criança, bem como seu uso em espaços clínicos de consultórios psicológicos e psicopedagógicos.

2.1 ESTUDOS SOBRE O DESENHO INFANTIL: REVISITANDO PARADIGMAS MATURACIONISTAS

Para Cox (2007), em diferentes culturas, é possível perceber a apreciação positiva da prática do desenho livre pelas crianças. Antes mesmo de sua iniciação no ambiente escolar, a criança, que tem contato com algum tipo de instrumento, como giz, lápis de cor, caneta e papel, já expressa sua criatividade e imaginação através de seus rabiscos. Essa atividade fornece elementos que nos permitem pensar o desenho das crianças como um estágio inicial do desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao estudar as origens do desenvolvimento da escrita, Luria (2016 [1989]) ressalta que a história da escrita na criança começa muito antes de sua entrada na escola. Para ele, as origens desse processo remontam à pré-história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Diante disso, podemos afirmar que, no momento em que a criança entra na escola, esta já dispõe de um repertório amplo de aprendizados que serão estimulados através do contato social e isso lhe permitirá, dentre outras habilidades, aprimorar a capacidade de produção gráfica de rabiscos e desenhos, e, com isso, paulatinamente conseguirá a desenvolver as habilidades do universo da cultura escrita.

Hodiernamente, as investigações nas áreas de educação e de psicologia visam compreender a importância dos desenhos infantis a partir de diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, houve um período, mais precisamente durante as primeiras décadas do século XX, em que prevaleceu um modelo quantitativo de ciência, de forte influência positivista, a partir do qual a ideia de estágios e etapas no desenvolvimento monopolizou o debate.

Um autor de grande importância nos estudos sobre o desenho foi George-Henri Luquet (1969). Sua obra, referenciada, inclusive, por grandes pesquisadores, como Florence de Mèredieu (2006 [1979]) e Jean Piaget e Inhelder (2009 [1978]), preocupou-se em definir as

grandes etapas do grafismo infantil, afirmando-nos que a maneira própria de desenhar de cada idade varia muito pouco quando avaliamos diversas culturas.

Diante disso, levando em consideração a relevância das investigações apontadas anteriormente, exploremos as definições dos estágios nas teorias de Luquet (1969), Lowenfeld (1977 [1954]) e Piaget (1976), não deixando de lado, obviamente, as contribuições de Mèridieu (2006 [1979]), que analisa o trabalho de Luquet (1969) e MartheBerson (1966 *apud* Mèridieu 2006 [1979]), além das considerações de Rosa Iavalberg (2013), estudiosa do desenho que nos auxilia a compreender melhor o trabalho destes autores.

Explicitando primeiramente as ideias de Luquet (1969), pois este está presente como referência nas pesquisas dos demais autores que aqui abordamos, é possível apontar quatro estágios em sua proposição sobre o desenvolvimento infantil do desenho. O primeiro estágio é caracterizado como *realismo fortuito*. Esta é a fase inicial da produção gráfica, a qual começa por volta dos 2 anos de idade, pondo fim ao período do rabisco. Nessa fase, a criança, que começou a traçar despropositadamente, começa a fazer associações com objetos do seu entorno. É nessa fase que a criança descobre as relações de semelhança entre o que ela desenha e o que está a sua volta. Nas palavras de Iavalberg (2013, p. 38), “para Luquet, esse fazer consolida-se como desenho propriamente dito, regido por: intenção, execução e interpretação segundo a intenção”.

O segundo estágio é chamado de *realismo fracassado*. Situando-se na faixa dos três aos quatro anos de idade, essa fase caracteriza-se pelo fato de a criança, ao desenhar, relacionar-se com a vida adulta, pois, tendo descoberto a identidade forma-objeto, ela procura reproduzir as formas com quais teve contato. Nessa situação, encontramos a criança numa fase de transformação de sua realidade, pois, ainda segundo a autora supracitada, “cada apresentação gráfica, portanto, é um devir realista e não um fazer atualizado de cada desenhista” (2013, p. 38).

Mèredieu (2006) afirma que, para Luquet (1969), é no *realismo fracassado* que podemos observar os fracassos e os sucessos com os quais a criança se depara no momento de desenhar. Ao descobrir a identidade de seus traçados, tenta produzir essas formas que estão em processo de aprendizagem.

O terceiro estágio, apontado como *realismo intelectual*, situa-se entre os quatro e os 12 anos de idade. Este caracteriza-se pelo fato de que a criança desenha os objetos não apenas com base no que vê, mas também levando em consideração aquilo que já sabe. Em oposição ao anterior, esse estágio é um avanço para as crianças, pois elas conseguem alcançar o desenho realista, que é “superada por sua incapacidade sintética” (IAVELBERG, 2013, p. 38).

Nessa fase, a criança já consegue transmitir todos os princípios de uma dada realidade, pois sua intelectualidade e capacidade simbólica vão além do concreto, porque, no momento do desenho, entram em jogo seus conteúdos internos, ou seja, tudo que já sabe e conhece.

Mèredieu (2006) acentua que o *realismo intelectual* faz referência ao que a criança já sabe desenhar e não apenas àquilo que vê, ressaltando também a existência de dois processos: o plano deitado e a transparência. De acordo com a autora (2006, p.22):

Daí o recurso a dois processos: o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto, ou um eixo central, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada) e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu, contudo porque a criança mistura diversos postos de vista. Assim, a casa é representada ao mesmo tempo de fora e de dentro.

O quarto e último estágio é apontado como *realismo visual* e abrange uma faixa etária que se situa entre os 12 anos de idade. Nessa fase, há a descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis. Sobre esta, Rosa Iavelberg (2013, p. 39) destaca que:

Quando a submissão à perspectiva entra no desenho da criança, atinge proximidade visual com a arte do adulto – circunscrita a uma determinada cultura visual. A partir daí só a habilidade técnica estabelece as diferenças individuais. A tese de Luquet, brilhante para a época, não considera, como nós, hoje, que a compreensão que a criança tem sobre o desenho está ligada ao sistema de significações da linguagem e a sua construção cultural.

As críticas de Iavelberg (2013) salientam a importância da cultura em relação aos processos de representação que a criança faz quando desenha, fator este que foi desconsiderado no trabalho de Luquet.

Mèredieu (2006, p. 22), ao fazer referência a todas as fases acima citadas, pontua algumas críticas e aponta “falhas” que, segundo ela, carecem de explicação:

Embora tenha sido o primeiro a distinguir as grandes etapas do grafismo infantil, [...] sua análise é insuficientemente explicativa. Não explica o nascimento da representação figurativa e tampouco a passagem de um estágio para outro. Particularmente, não se fica sabendo por que o desenho, em certo momento, acaba por empobrecer-se e desaparecer. Tais estágios formam planos fixos, instantâneos, para fixar características que assim se tornam mais facilmente reconhecíveis. Mas restaria situar todos esses dados numa perspectiva genética que pudesse não apenas descrever, mas explicar.

E as críticas não se resumem a tais pontos. Ao fazer algumas considerações sobre o estágio do *realismo intelectual*, responsável pela transparência e o plano deitado, a autora expõe uma contradição sobre essa fase, pois relata que quem “vê” os objetos em transparência são os adultos, sendo que eles dissociam as imagens entre si. Para as crianças, não ocorre essa

dissociação: “A casa não é o lugar em que o objeto se inscreve, mas também uma rede de afetos” (MÈREDIEU, 2006, p. 23).

Seguindo essa perspectiva, que entende o desenho da criança a partir da ideia de continuidade, sucessão de fases, destaca-se o trabalho de Florence de Mèredieu (2006 [1979]). Para essa pesquisadora, o acompanhamento dos percursos do desenho numa série é fundamental e imprescindível para a compreensão do pensamento e expressão infantis. Em seu livro *O desenho infantil*, é possível identificar uma crítica severa quanto à ideia que se tinha dos rabiscos das crianças considerados como erros ou fracassos, comumente associados à inabilidade motora pelo fato de a criança pequena ainda não estar em pleno desenvolvimento de suas competências. Ela critica a abordagem da época, apontando para a ausência de estudos sobre o desenho.

Mèredieu (2006 [1979]) realizou uma série de críticas ao trabalho de Luquet (1969), afirmando que suas análises sobre as etapas do grafismo infantil são insuficientemente explicativas, pouco didáticas, não explicando o nascimento da representação figurativa e nem a passagem de um estágio para o outro. Apesar das críticas aos estudos desenvolvidos por Luquet, Mèredieu (2006 [1979]) também utiliza a ideia de evolução no que se refere ao desenho, a qual está fortemente associada ao desenvolvimento psicomotor.

De acordo com Mèredieu (2006 [1979], p. 18):

Como a elaboração do sistema gráfico é paralela à evolução psicomotora, convém adotar um processo progressivo e evolutivo que leve em conta o fato de que a criança está em perpétua mutação: “tudo o que diz respeito à criança (suas experiências, sentimentos, crescimento...) atua sobre essa evolução dos signos da linguagem plástica”. Tal evolução se faz por etapas, no decorrer das quais observam-se regressões a um estágio anterior do grafismo.

É possível perceber a ideia de estágios e etapas em seu pensamento, o que nos permite inferir que, para essa autora, o alcance de determinadas habilidades depende do amadurecimento de outras. Convencida de que, no plano do desenho prevalece a evolução, ela acrescenta que

A evolução dos rabiscos repousa no domínio progressivo da criança sobre a sua própria atividade gestual. A produção de “pequenos traços superpostos”, “sombreamento no lugar”, marca a aquisição do controle simples ou controle do ponto de partida: a criança sente um grande prazer em executar esse tipo de traçado, toda contente em poder levantar e abaixar o lápis em cadência. Depois, ela se torna capaz de grafismos mais ricos e mais complexos (MÈRIDIEU, 2006 [1979], p. 29).

Após realizar uma exposição detalhada da evolução dos rabiscos, Mèridieu chega à conclusão de que o próximo passo a ser conquistado pela criança é a figura do boneco, desenho que, de início, mais se aproxima da figura humana. Essa sequência cronológica pode ser evidenciada quando ela diz:

Doravante, está tudo preparado para o aparecimento do boneco dotado de um corpo e quatro membros. Ele realiza a síntese de duas figuras anteriores (irradiação que gera a figura do girino e círculos tangentes que permitem à criança acrescentar um corpo ao seu personagem). O que explica que no começo o boneco seja quase sempre representado com os membros superiores fixados na cabeça (MÈRIDIEU, 2006 [1979], p. 32).

Outra característica do trabalho de Mèridieu (2006 [1979], p. 9-10) é a forte associação que ela faz entre o desenho e o desenvolvimento da escrita. Para essa autora, com o passar do tempo, com a aquisição do sistema alfabético e o domínio da escrita, o desenho perde espaço na rotina da criança. Ela aponta que, “engendrada pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita”.

Outro autor que teve grande contribuição no campo do desenho infantil, preocupando-se em definir alguns estágios de seu desenvolvimento, foi Jean Piaget (1976). Para o epistemólogo suíço, as crianças passam por cinco fases, que correspondem a suas etapas de desenvolvimento. A primeira delas é a da garatuja, que se divide em ordenada e desordenada. Esse período está relacionado com a fase sensório-motora (0 a 2 anos) e parte da pré-operatória (2 a 7 anos). Nesta, a criança demonstra prazer em desenhar, sendo a figura humana praticamente inexistente. Quando tratamos da *fase desordenada*, é possível dizer que, no desenvolvimento do desenho da criança, os movimentos são amplos e desordenados, aproximando-se mais de descargas motoras, com uma forte tendência de imitação. Já na *fase ordenada*, verifica-se o surgimento de movimentos circulares e longitudinais, bem como um certo grau de coordenação viso-motora. Aqui, a figura humana já pode aparecer mesmo que de maneira imaginária.

Piaget (1976) e Luquet (1969) apresentam uma teoria bastante semelhante dessa fase. Nas proposições dos dois autores, é comum a ideia de que, nesse momento, a criança desenha pelo simples prazer em desenhar. Para Piaget, a figura humana ainda não tem representatividade e as cores ocupam um espaço secundário.

A segunda fase defendida por Piaget (1976) é a do *Pré-Esquematismo*. Conforme ele, ainda na fase pré-operatória, surge a descoberta da relação entre desenho, pensamento e

realidade. Nessa fase, observa-se que os conteúdos emocionais da criança se expressam através do desenho, demonstrando, assim, elementos de sua imaginação, pois a utilização das cores não estabelece uma relação com a realidade. Assim, podemos encontrar nesse estágio, por exemplo, árvores ou nuvens vermelhas, o que evidencia a forte presença de características emocionais.

A terceira fase é a do *Esquematismo*. Esta caracteriza-se pelos esquemas representativos e faz parte das operações concretas (7 a 10 anos). Nesse momento, a criança percebe a delimitação do espaço e utiliza a linha do caderno como base. Sobre a figura humana, a criança já tem um conceito definido, contudo, aparecem desvios do esquema, como exageros ou omissões.

A quarta fase é a do *Realismo*, que também faz parte das operações concretas, mas já em sua fase final. Segundo Piaget (1976), é nesse momento que surge a consciência do sexo e a autocrítica pronunciada. Em relação ao sexo, é possível perceber, no desenho das crianças, a marcação do órgão sexual, tanto masculino quanto feminino. Observa-se, também, uma preocupação quanto ao figurino dos desenhos, nos quais aparecem as figuras masculinas com roupas masculinas e as femininas com trajes que as mulheres geralmente fazem uso. Nesse período, a criança abandona a linha de base e as figuras geométricas surgem, marcadas por maior rigidez e formalismo. É ainda nessa fase, conforme Piaget (1976), que a criança descobre o plano e a superposição, ou seja, os objetos são dispostos no desenho de acordo com a forma que eles são percebidos, fazendo uma representação real de como eles são vistos na realidade.

Piaget (1976) define a última fase do desenho infantil de *Pseudo Naturalismo* e a situa a partir dos 10 anos de idade. Nesse momento, estão presentes as operações abstratas, pois a criança inicia uma investigação de sua própria personalidade. Portanto, as características mais marcantes dessa fase são o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e também o uso consciente da cor. A fase do *Pseudo Naturalismo* tem como diferencial a riqueza de detalhes nos traçados, porque a criança se coloca de forma muito clara em suas produções gráficas, pois as figuras humanas trazem indicações de sexo, articulações e até características étnicas.

Ainda em seu livro *O desenho infantil*, Mèredieu (2006) faz referência ao trabalho da autora Marthe Berson (1966), que analisou três estágios dos rabiscos. *Estágio vegetativo motor*: por volta dos dezoito meses, o lápis não sai da folha de papel e os movimentos são nada mais que excitações motoras formando traçados alongados ou arredondados. Conforme o manuseio feito pela criança nessa idade, fica claro que esta se caracteriza pelo prazer que a

criança tem em segurar o lápis e fazer os rabiscos. *Estágio representativo*: situado entre dois e três anos, caracteriza-se pelo surgimento de formas isoladas, formadas a partir do levantamento do lápis. Nessa fase, Mèridieu (2006 [1979], p. 26) destaca que “a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo e o ritmo se torna mais lento. Há uma tentativa para reproduzir o objeto e o comentário verbal do desenho”. *Estágio comunicativo*: começa entre os três e quatro anos de idade, e tem como característica principal a vontade de escrever e se comunicar com os adultos. Observa-se, também, uma tendência à imitação da escrita do adulto e esta, fictícia, assemelha-se aos dentes de uma serra. Essa fase é importante, pois permite a criança perceber que ela pode produzir novas formas e que, ao tirar o lápis do papel, é possível começar a estabelecer um certo controle sobre as descargas motoras.

Sobre esse salto no desenvolvimento em relação aos estágios anteriores, definidos por Berson (1966), Mèridieu (2006, p.30) pontua que:

Até aqui, os exercícios de aperfeiçoamento eram sobretudo motores. O controle duplo coloca em jogo mecanismos espaciais representativos e perceptivos. O olho orienta o traçado. Surge nesse momento a aptidão para emoldurar as figuras o desenho, enquadramento que primeiro segue os contornos da folha e depois se liberta, pouco a pouco. A criança aprende a combinar figuras: círculos tangentes exteriormente, figuras circulares englobando outras figuras, ovoides secantes e etc.

Diante disso, percebe-se a necessidade do reconhecimento da importância dos rabiscos das crianças, pois é a partir deles que, posteriormente, surgirão os desenhos e as formas mais elaboradas de signos, como a escrita.

Ainda acerca dessa temática, não se pode deixar de citar o autor Viktor Lowenfeld (1977), que, assim como os outros autores já citados aqui, também desenvolveu fases para estudar os desenhos das crianças. Para Lowenfeld (1977), o desenho tem a função de proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e representativa e a autoexpressão. Vale ressaltar que essa última se relaciona ao aspecto emocional da criança. Tendo como base um referencial inatista, maturacionista, o autor definiu quatro fases na evolução do grafismo: a garatuja, a pré-esquemática, a esquemática e, finalmente, o realismo:

De acordo com Lowenfeld (1977), a fase da garatuja é importante, pois é um passo decisivo no desenvolvimento do grafismo e prepara a criança para a conquista da palavra escrita. É possível perceber, aqui, a perspectiva etapista adotada pelo autor, quando novas competências só irão surgir a partir da consolidação de outras. Com base em sua observação atenta para essa fase, Lowenfeld (1977) conceituou três momentos distintos: o da garatuja desordenada, o da garatuja ordenada e o da garatuja nomeada. Na etapa da *garatuja*

desordenada, prevalece a ausência de controle motor da criança, sendo seus rabiscos frutos de grandes movimentos, com instabilidade no tamanho, seguindo em todas as direções. Já a etapa da *garatuja ordenada* é quando a criança demonstra um maior controle de seus movimentos e rabiscos. Por fim, na etapa da *garatuja nomeada*, a criança planeja o que vai fazer, pois seus traços passam a ter significações e recebem nomeações.

De acordo com Lowenfeld (1977), quanto maior for a consciência que a criança tem do objeto, mais características serão representadas. Na fase *Pré-esquemática* observou-se a presença da figuração, pois a criança já é capaz de fazer relações entre desenhos, pensamentos e realidade. Na sequência dessa fase, irão surgir os esquemas e a figura humana será um dos primeiros desenhos esquemáticos que a criança irá realizar.

Ao desenhar a figura humana, por exemplo, utilizam diversos traços (linhas, círculos, formas ovais) que podem ser caracterizados como membros do corpo humano, como: braços, pernas, olhos, cabeça, os quais, posteriormente, poderão ser enriquecidos com muitos outros detalhes. Vale ressaltar que, em todo esse processo, misturam-se os conteúdos afetivos e emocionais da criança. Lowenfeld (1977) sinaliza, também, que a criança, nessa fase, desenha fazendo uso de uma linha de base que serve para sustentar seus desenhos. Esta seria o chão, onde ela poderá colocar tudo o que quiser sobre ele.

Conforme Lowenfeld (1977), no *realismo*, fase em que a criança se encontra mais detalhista, ou seja, desenha tudo que vê e passa a se sentir integrante de uma sociedade, iniciando a exploração de seus pensamentos a respeito do mundo e de sua função nele, a transparência não aparece mais nos desenhos. A descoberta dos planos permite a sobreposição dos objetos numa relação de profundidade entre os elementos, evidentes na cena desenhada. Nessa fase, que corresponde à entrada na puberdade, a criança já é capaz de distinguir o tamanho dos objetos quando procura representar o que vê e, comumente, pela falta da habilidade, não alcança um resultado desejado.

Essa situação, em geral, propicia um sentimento de incapacidade que a conduzirá à perda da espontaneidade e, conseqüentemente, ao abandono do ato de desenhar. Frente a essa mudança efetuada no desenvolvimento, o professor deve incentivar a criança nesse processo de transição para que não ocorra a destruição de sua criatividade pessoal.

Os autores aqui apresentados, em especial Luquet (1969), Lowenfeld (1977) e Piaget (1976), assemelham-se pela abordagem naturalista que fazem do desenho, ou seja, na perspectiva desses autores, a criança tende a um realismo de representação da realidade e, enquanto desenha, busca o constante aperfeiçoamento, tendo como base suas condições motoras, as quais, por sua vez, são determinadas pela sua idade. Nota-se, aqui, um viés

maturacionista, o que indica que a criança, nesse processo, tem de percorrer algumas fases. Em nenhum momento, tais autores fazem referência à cultura, à linguagem ou a outras formas de expressão, o que nos dá a ideia de que, para eles, as interações culturais não são fator de relevância durante o ato de desenhar.

2.2 O DESENHO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI

Professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura e deficiência mental, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) foi, certamente, um dos grandes pensadores da Psicologia do século XX. Sua obra ganhou reconhecimento em diversas partes do mundo e sua vasta produção científica ainda continua bastante atual e referenciada. No cerne de seu pensamento, encontra-se a teoria do desenvolvimento mental ontogenético, que é uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais por intermédio da cultura num processo histórico. Vale ressaltar aqui que, em sua obra, a terminologia genética faz alusão às origens do conhecimento e à formação de conceitos, por isso, em nenhum momento, podemos confundir com o ramo da biologia que estuda a hereditariedade e suas implicações.

Vigotski (2007) parte da premissa de que o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária e o entorno da criança é o ponto de partida para tais interações. Nesse processo, o papel do adulto como mediador da cultura é fundamental para a aquisição de instrumentos, como a língua falada e a cultura escrita, e a formação de novos conceitos necessários à vida social.

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa entende que a educação é um processo histórico-social, no qual não apenas o professor é responsável, mas todos os que se comprometem e participam de modo ativo no desenvolvimento da criança. Partindo dessa premissa, Rego (2002, p. 50) afirma que,

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação (por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores) do legado de seu grupo cultural (sistemas de representação, formas de pensar e agir etc.) O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere.

De acordo com isso, fica evidente que o humano é um ser social e que suas relações com a sociedade são mediadas pela cultura, principalmente pela educação, e por outros sujeitos sociais instrumentalizados, como os professores.

Cabe aqui explicitar o que dizem Adriani e Rosa (2008, p. 271-272):

Assim, o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens, num movimento dialético em que faz parte de uma totalidade e vai transformando-se em sua essência por um processo de complexificação e multideterminação.

Nessa citação, é possível perceber que os argumentos atestam que o ser humano não nasce pronto, pois ele é multideterminado, e a importância de suas relações nesse processo são evidentes. Isso demonstra que o posicionamento da abordagem histórico-cultural rompe com qualquer determinismo biológico e mecanicista na compreensão do desenvolvimento humano.

Outro aspecto fundamental da obra de Vigotski, relacionado à interação social, é a mediação, conceito importante da teoria histórico-cultural. Para o autor, nossas ações no mundo físico e social nunca se dão de forma direta, mas de forma mediada e indireta por meio de símbolos e signos e de outros sujeitos.

Conforme Vigotski (2007, p.52),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

Ao longo da história, os homens vão se apropriando desses instrumentos e sua mediação vai mudando fundamentalmente a atividade humana no mundo, bem como seus processos psicológicos.

Conforme Luria (2008), a Teoria Histórico-Cultural tem como princípio psicológico básico a ideia de que a vida mental dos seres humanos tem suas origens nas atividades praticadas na vida social, o que permite aos indivíduos não apenas sua adaptação ao mundo, mas também promove condições para sua própria reestruturação.

A transformação possibilitada pelo uso dos signos e pela linguagem articula-se com a constituição do psiquismo humano e, de acordo com a abordagem histórico-cultural, essa é a base para as relações sociais, as quais se estendem durante toda a vida humana. Diante disso,

Trindade (2011) salienta que esse processo não é a negação do ser humano, mas uma consideração deste para além da constituição orgânica, isto é, a aceitação da ideia de que a filogênese é historicamente determinada pela cultura.

A teoria histórica de Vigotski permite, ainda, a possibilidade de conceituar de maneira científica os processos cognitivos e, por sua vez, possibilita vincular o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento geral. Compreender qual o papel desses processos na educação é tema de pesquisas e estudos científicos que se interessam em compreender como se dá o desenvolvimento cognitivo e a formação das funções psicológicas superiores.

Sobre a compreensão do desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (2008, p. 109) afirma que,

Para estudar a relação entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos, precisamos de um parâmetro para compará-los. Para elaborar um instrumento de medição, temos que conhecer as características típicas dos conceitos cotidianos na idade escolar, assim como a direção do seu desenvolvimento durante esse período.

De acordo com Vigotski (2008), a criação de métodos para a instrução de crianças em idade escolar depende do conhecimento de como se dá o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança, e aqui entendemos que atividades, como o desenho livre, estimulam a origem da formação de conceitos.

Oliveira (2009, p. 49), em estudo sobre a abordagem histórico-cultural, ressalta que:

A própria ideia de desenvolvimento psicológico nessa abordagem está associada à ideia de transformação: Vigotski olha o desenvolvimento de forma prospectiva, buscando compreender a emergência do que é novo na trajetória do indivíduo como sendo a essência do próprio processo de desenvolvimento.

Ao levarmos em consideração as implicações que o processo de escolarização opera sobre o desenvolvimento infantil, fica claro que a escola ocupa lugar central nessa teoria, pois o contato com outras crianças e com os adultos, numa relação de interdependência e troca social, colabora para a constituição das dimensões intelectual e emocional.

Nos estudos que Vigotski realizou no campo da psicologia e da educação, sempre foi destaque sua preocupação com os modos de aprender e os efeitos e/ou resultados dessas relações de aprendizagem. Em se tratando de seu interesse pelas artes, nota-se que a ação educativa está intimamente ligada à produção da criatividade na vida infantil. Para ele,

A criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias. Depois segue um processo complexo de elaboração desses materiais, cujas partes constituintes importantes são as dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção (VIGOTSKI, 2014, p. 25-26).

É importante destacar aqui que, quando esse processo de elaboração defendido por Vigotski acontece em um ambiente previamente organizado e planejado, o aluno se desenvolve cognitivamente e artisticamente, passando rapidamente a desenvolver todas as suas funções com firmeza e desenvoltura.

No desenvolvimento da teoria histórico-cultural, o papel do professor na mediação da aprendizagem dos estudantes ocupa um lugar central, pois é este quem permite ao discente, através de suas intervenções, saltar de um nível de desenvolvimento para outro. Sobre isso, Vigotski (2007, p. 98) afirma que

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Explicitadas essas relações entre desenvolvimento e aprendizado, Oliveira (2009) ressalta que a implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata, pois o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Desse modo, a escola tem um papel preponderante na formação de indivíduos de sociedades escolarizadas. É interessante mencionar aqui a relevância do conhecimento por parte dos educadores sobre os processos de desenvolvimento, considerando que este direciona os caminhos possíveis que os indivíduos devem percorrer em seu percurso de amadurecimento, bem como aponta as funções psicológicas que já foram amadurecidas.

Ainda sobre isso, Vigotski (2007, p. 97) destaca que,

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa posição de Vigotski acentua a importância do papel do professor e de outros sujeitos sociais no processo de desenvolvimento humano, bem como aponta para a qualidade das interações propostas nos espaços escolares que nem sempre são estratégias promotoras de desenvolvimento.

O desenho infantil é um dos aspectos que merece bastante atenção durante o desenvolvimento cognitivo e a fase escolar. Através dessa experiência, a criança projeta suas emoções, sua representação de mundo interior, traduzindo-se numa ótima oportunidade para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. A reprodução de situações da vida cotidiana faz parte da infância, o que acontece por meio das brincadeiras e, também, através dos desenhos. Essa prática faz com que elas, cada vez mais, diferenciem os elementos reais e os que são trazidos de sua imaginação para a vida presente. Para incentivar o hábito de desenhar, são necessários o planejamento e a organização de ambientes pedagógicos favoráveis à expressão da atividade sensível e criativa da criança. Entretanto, alguns professores encontram dificuldade em associar o pedagógico ao estético, quando se trata do trabalho com o desenho, e as artes de modo geral.

Em relação à transição de um tipo de linguagem para outro, como acontece com a evolução do desenho para a língua escrita, Vigotski (2007, p. 144-145) afirma que:

Assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercício preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Para conseguir percorrer o longo caminho que tem como resultado final a aquisição da escrita, iniciado com os rabiscos e que se estende abarcando um intrincado sistema de símbolos e signos, a criança vai necessitar de recursos cognitivos, afetivos, do estímulo de outras pessoas e, principalmente, do amadurecimento de funções psíquicas. Dessa forma, Vigotski (2007, p. 126) conclui que

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Diante disso, nota-se que existe uma relação muito próxima entre o desenho infantil e a gênese da linguagem escrita, o que confirma a ideia de que a estimulação da prática do

desenhar desenvolve, na criança, repertórios de comportamentos cada vez mais expressivos, que vão desde a fase dos rabiscos até um domínio mais amplo do uso dos símbolos. Pode-se, também, observar que as crianças se utilizam de outros recursos, como a dramatização, a música e a representação gestual para exprimir o que sentem e o que querem registrar no papel. Para Monteiro (2013), quando a criança desenha ela tem clareza de que, através da expressão gráfica, ela está construindo outra realidade cujo produto é o desenho.

Para Vigotsky (2014), a criança necessita desenvolver as diferentes modalidades de linguagens, a começar pelo desenho, pois este é a primeira representação significativa da língua escrita e falada. O desenho também é uma das principais formas de manifestação da linguagem; nele, a criança experimenta, através do símbolo, as aproximações da relação entre o sentir e o fazer, e também entre a fala e a escrita. Os efeitos da estimulação desta prática desenvolvem na criança um olhar mais sensível e poético sobre a vida e pode contribuir também para que os professores repensem sua formação e seu olhar, muitas vezes enrijecido sobre o desenho infantil.

De acordo com Monteiro (2013, p. 69-70),

Os desenhos são imagens produzidas pelas crianças que carregam artefatos e códigos culturais e sociais. É na relação entre a produção, a representação e a imagem que acontecerá o processo de significação da mesma. Como destacam os teóricos da sociologia da infância, as crianças não são passivas. Ao contrário, em suas ações cotidianas, ressignificam as informações que recebem do repertório cultural dos adultos.

Nesta perspectiva, compreendemos que o uso do desenho livre com crianças da educação infantil é uma forma inicial de representar o mundo, pois essa linguagem estimula a criação artística, o desenvolvimento da escrita através do desenho e anuncia a existência de símbolos mais elaborados.

A reprodução de situações da vida cotidiana faz parte da infância e isso ocorre por meio das brincadeiras e também através de desenhos. Essa prática faz com que as crianças, cada vez mais, diferenciem os elementos reais e os que são trazidos de sua imaginação para a vida presente. A grande maioria das crianças tem o costume de desenhar e, nas creches e nas escolas, professores aproveitam essa pré-disposição, pois acreditam que a atividade artística é parte importante do desenvolvimento infantil. Entretanto, com base no que observamos na literatura, a prática do desenho livre ainda encontra resistência por parte de alguns professores que acham que tal atividade, pelo fato de ficar ao critério da criação do aluno, pode não ter valor pedagógico.

2.3 CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI

Detentor de uma vasta produção intelectual, Vigotski publicou importantes artigos que tratam do tema da criatividade e da imaginação. Esses textos foram inicialmente traduzidos do russo para o inglês, no final da década de 1980, e a versão em língua portuguesa está organizada no livro “Imaginação e criatividade na infância”, publicado em 2014, na coleção textos de Psicologia pela editora Martins Fontes.

Para Vigotski (2014), a criatividade se dá a partir da construção de algo novo, ou seja, é um atributo presente em toda manifestação humana, seja no trabalho de um grande artista, de um cientista ou de um artesão. No entanto, o autor defende também que a criatividade está submetida à lei da aprendizagem, e isso significa que a criatividade está associada a uma série de experiências prévias dos indivíduos que são evocadas por meio da memória, tornando-se presentes por meio da imaginação. Isso implica pensar que, quanto mais o indivíduo possuir experiências, mais recursos para imaginação terá para seu funcionamento.

De acordo com Vigotski (2014, p. 4),

A imaginação como fundamento de toda atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido absolutamente, tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

É preciso que fique claro também que, para Vigotski (2014), a imaginação e a memória trabalham de forma coordenada e têm como base o cérebro e o sistema nervoso, estrutura biológica que não se reduz apenas a uma conserva e/ou a uma reprodução de experiências passadas, mas como um órgão integrador, combinatório, que possibilita a criação e a reelaboração de experiências passadas, permitindo aos indivíduos a projeção do futuro e a modificação do presente.

Nessa perspectiva, podemos compreender a estreita relação entre criatividade e imaginação. Com base no pensamento do Vigotski (2014), a criatividade não ocorre de maneira isolada de outras funções psíquicas, tais como a imaginação, a memória e o pensamento. A ênfase que é dada à memória justifica-se pelo fato dela ser uma das funções

psíquicas em torno da qual se organizam todas as outras funções. É por isso que Vigotski (2014) defende que o pensamento da criança pequena é marcado por sua memória, logo, pensar é lembrar, vivenciar experiências prévias.

Nesse processo, não apenas as lembranças e experiências passadas determinam o pensamento e a constituição do psiquismo humano. Numa perspectiva histórica, é necessário compreender que as experiências e transformações vivenciadas pelos seres humanos são importantes também porque possibilitam e emergem de novas respostas adaptativas. Assim sendo, a “[...] capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo ” (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

Cruz (2011) levanta o debate sobre as problematizações realizadas por Vigotski no que tange o desenvolvimento da imaginação na infância, no sentido de esclarecer as confusões que criaram ao colocar imaginação, percepção, afeto, memória e intelecto em situações antagônicas. A autora discute as posições idealistas e associacionistas sobre a questão, esclarecendo o pensamento de Vigotski:

Em seu ponto de vista, os associacionistas reconheciam as bases reais da imaginação, isto é, a sua dependência das informações acumuladas na experiência anterior, mas falhavam ao não conseguirem demonstrar como ela dispõe destas informações de uma forma original, em novas combinações. Os idealistas, por sua vez, argumentavam que a imaginação criativa é inerente à consciência, que cria formas a priori. A percepção seria, assim, uma forma de imaginação que constrói imagens da realidade que, embora requeiram impressões externas em sua constituição, são fundamentalmente frutos da atividade criativa da própria cognição (CRUZ, 2011, p. 92).

Cruz (2011), com base no pensamento de Vigotski, retoma essa discussão e pontua que o pano de fundo da questão está entre as relações da cognição com a imaginação. De acordo com ela, na perspectiva dos idealistas, a imaginação se apresenta como uma característica primária da cognição, uma espécie de arcabouço sobre o qual todas as demais formas de atividade mental se desenvolvem. Para os associacionistas, a imaginação criativa desponta como uma forma de atividade da consciência desenvolvida, que surge a partir de formas anteriores presentes e já estabelecidas, realizando combinações com elementos que já existiam na consciência.

Cruz (2011) revela ainda que, nas questões relativas à imaginação, tendo como referência a perspectiva de Vigotski, tanto idealistas, quanto associacionistas, fracassaram, pois, ao abordarem o problema de forma metafísica, não foram capazes de explicar como

surge a atividade criativa no processo de desenvolvimento humano. “Para o autor, apenas uma abordagem que focalize o desenvolvimento da atividade criativa da imaginação pode dar conta de explicá-la” (CRUZ, 2011, p. 93).

Aspesi, Chagas e Fleith (2005), ao estudarem a criatividade na perspectiva de Vigotski, ressaltam que a criatividade é concebida a partir da criação de algo novo. As autoras defendem a criatividade como um fenômeno processado em nível consciente e inconsciente, de forma reprodutiva ou combinatória. De acordo com elas,

As atividades reprodutivas estão conectadas com a memória e são limitadas pela plasticidade de nosso sistema nervoso, podendo ser uma reprodução ou apenas uma lembrança de elementos retirados da realidade. As atividades combinatórias estão relacionadas com a habilidade humana de lidar com a mudança. Na combinação, as impressões são associadas a novas situações e a novos comportamentos (ASPESI; CHAGAS; FLEITH, 2005, p. 215).

A conclusão que podemos chegar, com base em Aspesi, Chagas e Fleith (2005), é que tanto as atividades criativas reprodutivas como as combinatórias dependem de um acúmulo prévio de experiências dos indivíduos. Esse processo está relacionado à história de vida de cada um e de como ocorre a internalização das percepções externas. Logo, a forma como cada indivíduo processa as impressões do cotidiano e constrói sua atividade criativa está fortemente marcada pela compreensão do passado e pela busca da ressignificação da experiência presente.

Vigotski (2014) explicita as relações entre a atividade criadora imaginativa e as experiências acumuladas pelos indivíduos. O autor defende que a experiência é a matéria-prima sob a qual se constituem as fantasias e toda atividade criativa. Podemos perceber, então, que, para Vigotski, a experiência adquire uma função preponderante no processo de criatividade e imaginação. O autor alega que as experiências carregam aspectos socioculturais e são mediadas pela cultura. Assim, na infância, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação cerceados pelas condições culturais estão associados ao processo de escolarização, que pode favorecer o florescimento e o crescimento de práticas criativas. Logo, em sociedades escolarizadas, o ambiente escolar surge como uma alternativa possível, favorável ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e de outras funções psicológicas superiores.

2.4 O DESENHO INFANTIL NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

As pesquisas que foram realizadas sobre o desenho infantil, mesmo que numa perspectiva maturacionista/etapista, prepararam um longo caminho pelo qual atualmente trilham outros pesquisadores que desejam compreender como se deu o início dos estudos nessa área. Ao estudar o desenho da criança, Cox (2007, p. 2) revela que:

O estudo dos desenhos infantis começou há cerca de cem anos. Num dia chuvoso da década de 1880 – ou pelo menos se conta - um italiano de nome Corrado Ricci correu buscando abrigo em uma viela coberta. Enquanto esperava a chuva amainar, uns rabiscos na parede atraíram sua atenção.

A peculiaridade dos desenhos rabiscados na parede que intrigou Corrado Ricci estimulou pesquisas e influenciou outros estudiosos, como MartheBerson (*apud* MÈREDIUEU, 2006), Mèridieu (2006 [1979]), Lowenfeld (1977), Luquet (1969), Piaget (1976), Maureen Cox (2007) e Vigotski (2014), como já foi explicitado anteriormente. Atualmente, as pesquisas na área da psicologia e da educação levam em consideração justamente os postulados que foram construídos por esses estudiosos.

As obras desses autores oferecem um aporte teórico bastante significativo para que os estudiosos contemporâneos possam desenvolver novas pesquisas científicas sobre o tema. E, nas últimas décadas, sobre o desenho infantil, nota-se que muitas pesquisas e estudos vêm sendo realizados. No campo que investiga as relações entre o desenho da criança, a criatividade e a imaginação, nosso objeto de pesquisa, encontra-se um número significativo de artigos, dissertações e teses nos bancos das principais Universidades públicas brasileiras.

Sobre o desenho infantil, Trindade (2011) aponta as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para a autora, o desenho é uma atividade que permite que a criança utilize os signos, os quais demandam abstração de relações, colaborando, dessa forma, para impulsionar a formação das funções psicológicas superiores. Entretanto, a autora destaca que essa atividade ainda é subaproveitada nas escolas, o que nos sugere ser este um dado que revela a fragilidade da formação dos professores nessa área e que estudos nessa perspectiva, portanto, merecem um maior destaque. É sobre essa constatação que a presente pesquisa se propõe a investigar.

A investigação de Trindade (2011) partiu da hipótese de que o trabalho com o desenho na escola pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do pensamento abstrato na infância. Nesta, a autora realizou um estudo teórico no qual investigou as contribuições do ensino do desenho na escola e sua relação com o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança de 0 a 6 anos. Delimitado o objeto da pesquisa, ela investigou questões referentes à

educação escolar da criança pequena, os fundamentos psicológicos concernentes ao desenvolvimento do pensamento abstrato na primeira infância, bem como a análise do desenvolvimento do desenho infantil e do papel atribuído a este conhecimento/produção na formação da criança. Como método, valeu-se de um estudo teórico-conceitual das obras dos autores pertinentes à temática, sob o enfoque histórico-cultural, fundamentado no método histórico-dialético.

Assim sendo, no primeiro capítulo, a autora faz uma abordagem minuciosa sobre a História da Educação Infantil e ainda discute as questões atuais mais relevantes nesse segmento educacional. Considerando as raízes históricas do atendimento institucional à infância, a autora problematiza o binômio cuidar-educar que, por vários anos, prevaleceu em muitos modelos educacionais. Por fim, discorre sobre o Ensino Fundamental de nove anos e analisa o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da primeira infância na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, Trindade (2011) analisa também o papel do professor nesse processo e acrescenta: “reconhecer a importância da aprendizagem na promoção do desenvolvimento infantil requer assumir o papel do professor como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade” (TRINDADE, 2006, p. 61).

De acordo com Trindade (2011, p. 111),

A etapa dita pré-escolar do desenvolvimento infantil nos permite considerá-la como um importante momento para a construção das bases em que se dará a aquisição das funções superiores mais complexas, como o pensamento, por meio da orientação do adulto nesta formação.

Na pesquisa, observa-se, também, que foi realizado um estudo dos fundamentos teóricos-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, ancorados no método materialista histórico-dialético, o qual sustenta a crença da autora em relação às leis gerais do desenvolvimento humano. Examina, ainda, a unidade entre a atividade e a consciência como aspecto fundante do psiquismo humano e a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem na constituição das funções psicológicas superiores. De acordo com a autora, com base nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, “a formação do homem é compreendida a partir dos determinantes históricos e sociais: ela é mutável nas diversas etapas do desenvolvimento da sociedade e dependente da qualidade dos vínculos estabelecidos para com esta” (TRINDADE, 2006, p. 84).

A pesquisa apresenta também as especificidades do desenvolvimento infantil, focalizando as relações interfuncionais que caracterizam o desenvolvimento psicológico nesse período. A partir dessa análise, a autora ressalta a compreensão do pensamento abstrato e a conformação de suas raízes na primeira infância, como também sua relação com os processos criativos e a imaginação. Além disso, a autora alerta sobre a importância que o brincar exerce no desenvolvimento infantil e sua relação no processo de aprendizagem.

Sobre o desenho, Trindade (2011, p. 123) salienta que

[...] neste contexto, pode adquirir grande relevância na aquisição de novas capacidades perceptivas, motoras e intelectuais em desenvolvimento na infância. Cabe ao educador identificar as potencialidades do desenhar na promoção do desenvolvimento infantil, além das especificidades deste ensino em correspondência com as possibilidades da criança.

Natividade *et al.* (2008) realizaram uma análise do desenho na pesquisa com crianças sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural. De acordo com essa abordagem, o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o produto final. Com base nessa perspectiva, a importância não incide sobre o produto, mas, sim, na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida. Nessa pesquisa, as autoras investigaram os sentidos atribuídos por crianças ao trabalho, sendo o desenho utilizado como procedimento complementar à entrevista no processo de coleta de informações.

Após um trabalho de revisão da literatura, as autoras concluíram que o desenho tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, quanto na criatividade e expressão das emoções. Pensar sobre o desenho infantil implica também refletir sobre as funções psicológicas envolvidas nesse processo, tais como a linguagem, a imaginação, a percepção, a memória, a emoção, a significação.

Com base em Vigotski (1998), Natividade *et al.* (2008) salientam que a atividade criadora compreende tanto os aspectos cognitivo e volitivo, quanto o emocional, pois é a partir da significação da realidade que é objetivada através do desenho que a criatividade e a imaginação se expressa.

De acordo com elas,

Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto serem interdependentes (NATIVIDADE *et al.*, 2008, p. 11).

Através da verbalização sobre o desenho, as autoras concluíram que é possível ter acesso tanto aos sentidos que o sujeito atribui à sua produção e, conseqüentemente, à sua realidade, como também ao modo como a linguagem participa no processo de desenvolvimento psicológico da criança.

As autoras argumentam que, para fins de pesquisa, não é suficiente apenas a interpretação de traços do desenho a partir de critérios preestabelecidos e generalizados, mas se deve considerar o desenho enquanto produção cultural. A criança desenha porque vive em uma cultura em que a produção gráfica é utilizada como uma forma de expressão. Sendo assim, o desenho é entendido como expressão da imaginação criadora do ser humano. É por intermédio da imagem produzida e da verbalização sobre esta que se pode ter acesso aos sentidos atribuídos pelo sujeito à sua produção e à realidade em que vive.

Em sua dissertação de mestrado, Augusto (2009) estudou o olhar do professor de séries iniciais para os desenhos infantis, dizendo-nos que estes são compreendidos sob diferentes perspectivas. De acordo com a autora, há professores que não veem no desenho suas qualidades visuais, mas, sim, o resultado de um exercício quase terapêutico que se presta a acalmar as crianças. Outros entendem que o desenho é uma tarefa escolar menor, substitutiva da escrita e de outras atividades escolares mais sofisticadas. Há, também, aqueles que encontram no desenho a expressão mais autêntica da criança, não se detendo em sua qualidade plástica ou visual, percebendo, nos desenhos infantis, a mais genuína expressão artística. E há ainda professores mais diretivos, que valorizam e tendem a orientar a produção infantil para um modelo mais realista, supervalorizando a representação da realidade e, conseqüentemente, produzindo o exercício da cópia.

Com base na pesquisa de Silva e Sommerhalder (1999), que afirmam que as atividades de desenho nas escolas não são programadas como as realizadas nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, Augusto (2009) problematiza a maneira como o desenho é trabalhado, apontando-nos que os professores, em sua grande parte, desconhecem as aprendizagens envolvidas no processo de desenhar. Acerca dessa discussão, Augusto (2009, p.26) alerta:

Tratar da formação do olhar dos professores para os desenhos das crianças mostrou-se uma necessidade urgente, sobretudo considerando o fato de que não são visíveis para eles as aprendizagens infantis no campo do desenho. Além de não conhecerem o suficiente para observar tais aprendizagens nas crianças, tampouco podem

observar as características do desenho em sua materialidade visual, porque não dominam elementos dessa linguagem.

Considerando a fragilidade da formação dos professores de educação infantil no que se refere ao trabalho com o desenho, a autora salienta que, na formação em pedagogia, licenciatura que habilita os profissionais para atuar nas séries iniciais, os estudantes não têm acesso a uma formação específica para o trabalho com artes, incluindo-se aí o desenho. Diante disso, a autora alerta para a necessidade de que, durante a formação do professor, seja dedicado um momento para a compreensão da importância dos desenhos infantis, pois pensar sobre o próprio olhar deve estar no horizonte dos que se preocupam com a formação de professores.

Delimitados o objeto da pesquisa sobre o olhar do professor para os desenhos infantis, a pesquisadora recorreu a Lev Vigotski (1996 *apud* AUGUSTO, 2009), para quem o desenvolvimento do olhar humano é mediado pela linguagem e fruto de diferentes planos do desenvolvimento, estabelecendo, assim, uma relação entre as dimensões biológica e social. Nessa perspectiva, o olhar é uma experiência social que permite, no plano micro, uma apropriação singular do mundo. Logo, o olho não é apenas um recurso anatômico, mas a própria linguagem do sujeito.

A partir da perspectiva de Vigotski (1996, *apud* AUGUSTO, 2009), entende-se o olhar do professor para os desenhos das crianças como uma complexa operação do pensamento em relação à linguagem, permitindo enxergar e valorizar alguns aspectos do desenho infantil que são construídos a partir do modo de olhar. Para complementar o pensamento de Vigotski, a autora também traz as contribuições do filósofo Maurice Merleau-Ponty, que compreende o olhar constituído do entrelaçamento de outros sentidos pessoais, encarnados nos fenômenos singulares que impactam e afetam os indivíduos.

No decorrer de seu trabalho, Augusto (2009) traz as contribuições teóricas de Georges-Henri Luquet (1969). Nessa perspectiva, o desenho é visto como uma atividade que não se circunscreve aos limites da vida escolar, pois suas observações podem contemplar crianças desenhando em qualquer situação cultural. Em seus relatos e exemplos, Luquet sempre mostra uma criança ativa, enfrentando problemas gráficos e psíquicos, que procura resolver cada um deles ao longo do tempo. Embora tenha se recusado à experiência escolar, Luquet (1969) afirma que é importante conhecer os processos de criação infantil considerando não apenas as verbalizações das crianças, mas a materialidade gráfica que resiste à passagem do tempo, deixando suas marcas na série de desenhos da mesma criança.

Augusto (2009) faz referência a Florence de Mèredieu (1979), autora que já foi citada anteriormente. Para ela, o acompanhamento dos percursos do desenho numa série é fundamental e imprescindível para a compreensão do pensamento e expressão infantis. Considerando essa semelhança, no que se refere à continuidade dos desenhos, a autora faz um contraponto com o trabalho de Silvia Maria Cintra da Silva (2002) que, a partir de Vigotski, revela uma nova face do desenho. Diferente de como pensava Luquet (1969), Silva (2002) afirma que o desenho não é fruto de uma atividade isolada, individual e íntima da criança, e, sim, de uma construção sociohistórica na qual a interação tem papel preponderante.

Partindo dessa perspectiva, o estudo de Augusto (2009) buscou mostrar como os professores adultos, acostumados à estereotipia das imagens, podem construir significados a partir do desenho como linguagem na educação infantil. Ela destaca que a experiência com os grupos de formação permitiu colocar em discussão orientações didáticas para o trabalho com desenhos nos Centros de Educação Infantil, bem como possibilitou a criação de uma metodologia de trabalho com o professor, que incluía rodadas de leitura de desenhos de crianças, e a supervisão das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) em formação, tendo como tarefa acompanhar o percurso das crianças ao longo de todo o curso.

A partir dessa experiência de formação, e com base no trabalho de Silva (2002), a autora conclui que os contextos de formação devem estar voltados para a esfera social, desde as interações até as condições materiais de realização do desenho, além de ser necessário a criação de ambientes de interação entre crianças e professores, e entre estes e seus formadores.

Para justificar o referencial teórico utilizado em sua pesquisa, Monteiro (2013) começa sua tese de doutorado alegando que os estudos recentes realizados no campo da psicologia histórico-cultural, e aqueles advindos do campo da sociologia da infância, são importantes referenciais para o avanço na compreensão de quem é a criança que desenha e também para a interpretação do desenho que é produzido na escola ou fora dela, pois podem responder à complexidade que envolve o ato de desenhar junto com seus pares, como na compreensão do processo de criação dos desenhos. Seu objetivo geral é ampliar os referenciais de compreensão do desenho infantil, indo além do modelo etapista, situando as crianças que desenharam no contexto da educação infantil, em seus processos de produção, em suas vozes e em suas imagens.

Uma crítica observada na tese relaciona-se ao campo das psicologias projetiva e cognitiva e do desenvolvimento que, conforme a autora, têm se valido do desenho infantil para a realização de pesquisas sobre o tema. Em sua explanação, ela afirma que as abordagens utilizadas, ao invés de evidenciarem as crianças, darem-lhes voz, acabaram por impor padrões

interpretativos do adulto na compreensão do significado da representação gráfica infantil. Para complementar seu pensamento, recorre ao trabalho de Florence de Mèredieu (2006) que, em seu livro *O desenho infantil*, já tecia uma crítica severa quanto a essa abordagem, reclamando a ausência de estudos sobre o desenho, e não do desenho como método científico a serviço da psicologia.

Em sua pesquisa, Monteiro (2013) também critica a concepção etapista, pois, nessa perspectiva, a passagem de uma fase a outra está intimamente ligada aos processos maturacionais da criança, abrangendo as áreas cognitiva, socioafetiva e neuromotora. Esse modo de pensamento, segundo a autora, não responde à complexidade que envolve o ato de desenhar no processo de socialização e escolarização da criança pequena que, na perspectiva etapista, é concebida apenas como um ser biológico, sem nenhuma espécie de vínculo, sem contextualização de tempo e espaço. Logo, as abordagens das pesquisas realizadas por estes autores examinam a criança isoladamente e tendem a centrar o foco no desenho figurativo.

Dentre os autores citados, é possível identificar uma convergência de um mesmo aspecto na interpretação que fazem dos desenhos. Todos concordam que o início da gênese do desenho é a garatuja e que dela a criança passa por um processo de superação de fases para representar uma determinada realidade, que não é a que ela vê, mas, sim, a que ela sabe, sendo, segundo Vigotski, uma realidade conceituada.

De acordo com Monteiro (2013), foi possível observar, também, atravessamentos de toda ordem, mediados simbolicamente: o contexto escolar, as intervenções da professora, a materialidade, as interações, a imaginação e a criação, o trânsito entre as linguagens corporais, a fala e o grafismo.

Sob a ótica do desenho propriamente dito, a autora conclui que o desenho, enquanto resultado final, como produto acabado, não revela a riqueza de seu processo de produção. As escolhas estéticas das crianças, como o uso de cores, a feitura de texturas e marcas gráficas, estão relacionadas aos processos interativos, à intervenção da professora, aos materiais disponíveis, às influências que recebem da mídia e de toda a produção cultural do adulto. Percebeu-se que as crianças se apropriam, articulam, manipulam valores, códigos éticos, culturais e sociais.

Outras pesquisadoras que fortaleceram o campo de estudos e pesquisas sobre o desenho infantil foram Márcia Gobbi e Maria Isabel Leite (2000). No artigo *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*, as autoras realizam um cuidadoso trabalho de revisão de diferentes estudos sobre o desenho e reafirmam a predominância, na maioria das abordagens, de um olhar psicologizante que se

organiza em duas vertentes: uma que desvenda a vida psíquica da criança e, por isso, largamente utilizada como recurso interpretativo e terapêutico, principalmente nos consultórios que tem a psicanálise como orientação teórica; e outra que busca configurar etapas evolutivas do desenho, vinculando-o claramente à perspectiva desenvolvimentista.

Sobre essa abordagem psicologizante e etapista do desenho infantil, Gobbi e Leite (2000, p.10) realizam severas críticas e assinalam que:

De antemão, incomoda-nos a perspectiva etapista e a ideia implícita de vir-a-ser que estes estudos congregam. A reboque da concepção de desenho como fase, está a concepção de criança como fase, como adulto-que-ainda-não-é. Portanto, debruçar-se sobre esta visão faseológica me parece contraditória com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e consumidor de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos.

Embasadas no pensamento de Vigotski, as autoras escrevem também que a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho com as coisas que a criança já conhece. Dessa forma, as autoras concluem que os desenhos são signos constituídos pelas interações sociais, no diálogo das diferentes linguagens, revelados pelo que chamam de “narrativas visuais”.

Em relação ao espaço do desenho infantil na formação do professor, Gobbi e Leite (2000, p.44) ressaltam que:

Nos cursos de Pedagogia o desenho em suas mais diferentes concepções não ganha o espaço devido e em cursos de Artes Plásticas a Educação e o desenho da criança são percebidos com certo menosprezo, afinal a produção adulta é a merecedora de atenção. O desenho acaba sendo percebido como possibilitador de diagnóstico do desenvolvimento cognitivo ou da personalidade das crianças. Vale ressaltar que a maior parte da bibliografia já mencionada até aqui é proposta como instrumental para a formação dos professores, a preponderância do enfoque psicológico é grande.

Em sintonia com a abordagem histórico-cultural e com a perspectiva posta pela sociologia da infância, Gobbi e Leite (2000) reforçam a necessidade de aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças para ser capaz de ampliar a compreensão sobre elas, perceber o que têm em comum, o que as distingue umas das outras, destacar suas semelhanças com os adultos, mas também para realçar o que é próprio da criança.

Em consonância com essa perspectiva, Borba *et al.* (2010, p. 1) partem do campo dos estudos da infância para desenvolver uma reflexão sobre o desenho “compreendido como uma produção simbólica partilhada pelas crianças, que nos ajuda a compreendê-las a partir delas mesmas. Após um estudo do trabalho realizado, Borba *et al.* (2010) compreende que o

diálogo entre os estudos da infância, com a teoria vigotskiana, bem como as produções no campo da educação e arte/educação, favoreceu a autora perceber que a construção da imaginação na infância se dá socialmente e, desse modo, chegou à elaboração de conceito complexo sobre o desenho.

Os resultados da pesquisa coordenada por Borba *et al.* (2010) conduziram as autoras a compreenderem que desenhar para as crianças significa momentos de prazer e brincadeira, favoráveis, portanto, à fruição da criatividade e da imaginação infantil.

Tais pesquisadoras encontraram, nesse trabalho, perspectivas teóricas de abordagens do desenho sustentadas pela psicologia histórico-cultural e pela sociologia da infância, que fornecem possibilidades de coleta e análises, nas quais o desenho e o contexto de sua produção permitem compreender as singularidades da vida infantil.

Os achados da psicologia da criança e da sociologia da infância têm demonstrado que, junto com as brincadeiras infantis, o desenho vem sendo compreendido como um dos elementos das culturas da infância, pois, “No ato de desenhar, assim como nas brincadeiras, as crianças estabelecem um diálogo entre a ficção e realidade, criando uma nova realidade no plano imaginado (BORBA *et al.*, 2010, p. 466).

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o desenho permite uma livre expressão do campo perceptivo e este possibilita o acesso a elementos presentes em experiências passadas e atuais, além de materializar conteúdos cognitivos que a criança acessa por meio da memória. Isso revela a importância da estimulação do ato de desenhar durante a infância. Por meio dos desenhos, nota-se a riqueza de recursos que a criança faz uso para conectar-se com seu mundo interno, articulando a essa prática os elementos incorporados da cultura.

Portanto, diante do que foi visto até aqui, constata-se que os modelos educacionais de modo geral, e, em especial, a educação infantil, precisam romper com as visões etapistas e naturalistas do desenho e investir em práticas pedagógicas que favoreçam o exercício da imaginação e da criatividade, o que permite que as próprias crianças signifiquem suas realidades.

Destarte, defendemos, com base em Vigotski, que a criança necessita desenvolver as diferentes modalidades de linguagens, a começar pelo desenho, pois este é a primeira representação significativa da língua escrita e falada e fonte de desenvolvimento cognitivo e afetivo, já que pode expressar sua relação com o mundo e suas emoções. Portanto, cabe salientar a importância dessa investigação, que pretende compreender os significados e práticas docentes sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da educação infantil

e a relação entre desenho, criatividade e imaginação no cotidiano de em uma escola municipal da cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia.

CAPÍTULO 3

A CARTOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nessa pesquisa, a partir dos objetivos traçados, discutiremos a importância do desenho infantil e procuraremos compreender suas implicações no processo de desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças na Educação Infantil, recorrendo às concepções e práticas docentes no cotidiano de uma escola. Para tanto, a pesquisa qualitativa de natureza cartográfica mostra-se apropriada para o alcance dos objetivos, por considerar que toda pesquisa cartográfica é pesquisa-intervenção, o que pressupõe a implicação do pesquisador no território pesquisado, tal como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

De acordo com Barros e Passos (2009), esse método permite o estudo da dimensão da subjetividade e de seu processo de produção. O método cartográfico, portanto, requer a habitação do território pesquisado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo, sendo assim, o “[...] cartógrafo em educação está atento à vida que se faz, desfaz e refaz nos espaços educacionais. Sua pesquisa cheira a vida, como ela se torna e pode tornar-se” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 175). Considerando que, no método cartográfico, prevalece a ideia de inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção.

Para Barros e Passos (2009, p. 17-18),

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

A partir dessa perspectiva, percebe-se, então, que está muito clara a ideia de indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade, quanto do pesquisador. Pesquisar, ou cartografar, é sinônimo de acompanhar processos.

Oliveira e Paraíso (2012), no artigo *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação*, registram as possibilidades da cartografia como método de pesquisa em educação. Conforme os autores, esse método tem uma qualidade especial em relação aos outros, pois permite ao pesquisador construir novos conhecimentos com e no campo de pesquisa, ou seja, “O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser

descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

Tendo em vista que a criatividade também é objeto de estudo dessa pesquisa e que, na perspectiva da cartografia, pesquisar é criar, inventar e expandir, esse método tem muito a contribuir com este trabalho, pois entendemos que todo processo de descoberta envolve criação e esforços subjetivos. Por isso, “A criação torna-se, mesmo, a gênese do método cartográfico” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

De acordo com Oliveira e Paraíso (2012, p. 166),

O esforço da cartografia consiste frequentemente em suscitar problemas; em criar os termos nos quais eles se colocam; dar ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo; em mexer, revolver, tirar o pensamento do lugar. Uma cartografia faz advir o desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos. Curiosa a situação de uma cartografia. Sobretudo, ambígua, ambivalente, dúbia. Ao mesmo tempo que se vê sob o signo da construção e da expansão da vida, também inclui o destruir, o aniquilar e o demolir, raspar e demover aquilo que pesa sobre a vida.

Lautert e Spinillo (2008) afirmam que pesquisas de intervenção são aquelas que estão interessadas em realizar algum tipo de mudança, quando prevalece uma relação de assimetria entre quem assiste às atividades e entre quem as executa. Segundo elas, “O tipo de assistência oferecido depende dos mecanismos psicológicos considerados responsáveis pelo desenvolvimento, tais como: o conflito cognitivo, a colaboração, a tomada de consciência” (LAUTERT; SPINILLO, 2008, p. 300).

Conforme Lautert e Spinillo (2008), uma intervenção pode ser mais proveitosa em um contexto do que em outro, numa situação coletiva ou individual de laboratório ou sala de aula e sempre se caracteriza por uma experiência de aprendizado e autodescoberta. Considerando que esta pesquisa foi realizada em contextos educativos, vale ressaltar, ainda conforme as autoras que:

No contexto de sala de aula, as intervenções, ainda que planejadas, não estão sujeitas a um controle rigoroso como nas situações de laboratório. Na sala de aula, os participantes são alunos que não apenas interagem com o adulto (examinador ou professor), mas também interagem entre si, estabelecendo-se, assim, relações múltiplas e variadas que estão inseridas em um contexto institucional que envolve relações estáveis e determinadas pelos papéis sociais desempenhados por alunos e professor. (p. 303),

A qualidade dos resultados da pesquisa, pois, depende também da qualidade do vínculo que é estabelecido entre o pesquisador e o seu território em estudo e, principalmente,

das propostas de atividades de intervenção que são oferecidas e construídas coletivamente. Assim sendo, “O princípio dessa interação é que a criança é o principal suporte de seu desenvolvimento, sendo sua própria ação sobre a situação (e suas reações) que geram o progresso” (LAUTERT; SPINILLO, 2008, p. 301).

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

As pesquisas de base qualitativa permitem uma aproximação maior entre o sujeito e o objeto do conhecimento e isso favorece o comprometimento subjetivo do pesquisador em todo o processo, apesar das críticas que afirmam que é necessário um certo distanciamento entre sujeito e objeto, primando por uma certa neutralidade. Defendemos, aqui, que essa implicação é fundamental nas pesquisas que, como esta pressupõem uma intervenção, através de uma postura que dá lugar ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, mas sempre à espreita de uma eventual produção de sentido.

De acordo com Andrade e Herzog (2011, p. 122),

A regra da atenção flutuante é descrita como um estado no qual o analista mantém uma atenção uniformemente suspensa frente a tudo o que escuta. Ou seja, não dirige sua atenção para nada específico; sem expectativas nem inclinações. Para cumprir esta regra, o analista busca dominar as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção.

Quando fazemos referência à atenção flutuante, não estamos dando a esta a mesma conotação que é dada na clínica psicanalítica, mas entendemos que, na pesquisa em educação, o trabalho de observação, de escuta constante e de consideração atenta a todos os fenômenos fazem parte do processo de construção de significados.

Ainda conforme Andrade e Herzog (2011, p. 123),

A atenção flutuante – descrita como um estado psíquico em que o analista se entrega livremente à atividade de seu próprio inconsciente – tem como consequência certa abertura para as intensidades afetivas no analista, fazendo com que ele se abandone neste mergulho afetivo.

Na perspectiva da clínica psicanalítica, observa-se que a atenção está focalizada na audição, entretanto, a atenção do cartógrafo deve estar, também, voltada para outros sentidos sensoriais. Segundo Kastrup (2007, p. 17), “A utilização pelo cartógrafo de outras modalidades sensoriais além da audição, como é o caso da visão, exigirá explorar um desdobramento da contribuição freudiana”.

No que se refere ao lugar da atenção no método cartográfico, Kastrup (2007) admite ainda a importância de dois aspectos que necessitam ser analisados. O primeiro refere-se à função da atenção, que não é de apontar pontos de informações ou selecionar dados, mas detectar signos e forças circulantes que se expressam através das forças de um fenômeno que está sendo acompanhado. Já “O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário” (KASTRUP, 2007, p. 15).

Em se tratando de espaços educativos com tantos estímulos, pessoas interagindo, crianças em diferentes fases de desenvolvimento e adaptação, professoras desempenhando sua função em meio a tantas demandas e atribuições, em quais fenômenos o pesquisador aprendiz de cartógrafo deve repousar sua atenção? Quais informações são válidas para sua pesquisa?

De acordo com Kastrup (2008, p. 17),

No caso da cartografia, a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção. Muitos deles não passam, entretanto, de meros elementos de dispersão, no sentido em que produzem um sucessivo deslocamento do foco atencional.

Entende-se que, nessa perspectiva, o cartógrafo deve estar envolvido por inteiro, implicado em todo processo e “a abertura de sua atenção não significa que ele deva prestar atenção a tudo o que lhe acomete. A chamada redireção é, neste sentido, uma resistência aos dispersores” (KASTRUP, 2007 p. 17-18).

Ainda sobre a atenção no trabalho do cartógrafo, Kastrup (2007, p. 18) pontua que,

Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreo não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema. A tendência é a eliminação da intermediação do saber anterior e das inclinações pessoais. O objetivo é atingir uma atenção movente, imediata e rente ao objeto-processo.

Com base nessa perspectiva, o trabalho do cartógrafo no território da pesquisa só pode ser realizado desde que exista uma sintonia genuína, livre de pré-conceitos, entre o pesquisador e o problema investigado. No entanto, essa atitude de suspensão das crenças e conhecimentos prévios do cartógrafo não pode ser vista de modo descoordenado ou desprezioso. Conforme Passos, Kastrup e Escócia (2009), todo o trabalho de campo, nessa perspectiva, deve ser conduzido tendo em vista as pistas que orientam a pesquisa-intervenção.

Sobre a afinidade epistemológica da cartografia, enquanto método de pesquisa, com a teoria Histórico-Cultural, Oliveira (2010) pontua que Vigotski e seus colaboradores frequentemente interagem com os sujeitos de suas pesquisas com o objetivo de provocar transformações em seu comportamento. A autora ressalta que essas intervenções eram realizadas de forma proposital no sentido de compreender os processos de desenvolvimento. Essa atitude do pesquisador de estar ativo numa situação de interação social e, a partir de suas intervenções, produzir material de pesquisa, interessa muito ao trabalho do cartógrafo.

Em relação aos métodos que pressupõem uma intervenção em pesquisa educacional, Oliveira (2010, p. 67) pontua que,

Em termos de pesquisa educacional contemporânea, podemos fazer uma ligação desses procedimentos com a pesquisa-ação, pesquisa-intervenção ou pesquisa-participante na situação escolar. O pesquisador, nessas modalidades de pesquisa, coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, também, material relevante para a pesquisa.

Outro aspecto que merece cuidado nesta pesquisa se refere aos aspectos éticos com os sujeitos envolvidos. Para isso, não é demais esclarecer que, em todos os passos desta investigação, foram observadas as diretrizes e normas da resolução nº 510/2016, que regulamentam a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais.

De acordo com o Ministério da Saúde, a partir da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016,

Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016, p. 1).

No artigo *A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador*, Rios (2006, 2007, p. 80) discute sobre a importância da ética no trabalho dos pesquisadores “como uma maneira de ver a investigação com clareza, profundidade e abrangência, problematizando os objetivos, métodos e resultados”.

Ao situar o espaço da ética no campo da ciência, Rios (2006, p. 83) assinala que

A ética entra no espaço da ciência quando o cientista pergunta pelo sentido de sua investigação. A indagação ética, gesto filosófico, é uma busca de compreensão. Ela se vale, sim, da explicação que a ciência oferece para os fenômenos, mas procura ir

adiante, problematizando os valores envolvidos nas descobertas, criações, investigações e intervenções da ciência na realidade.

É evidente que todo pesquisador que vai a campo leva consigo o aparato teórico que ampara a sua investigação, conhecimento este que, às vezes, pode comprometer os resultados da pesquisa, caso o pesquisador não tenha o cuidado ético com as informações que vão surgindo no campo ou com as “verdades” do outro. Corre-se o risco de que, também, através do contato prévio, ou de algumas informações cedidas no processo da pesquisa, os sujeitos acabem oferecendo as respostas que já estão no pensamento do entrevistador. É aí que reside o cuidado ético na pesquisa, no sentido de fornecer as condições mais honestas possíveis para os sujeitos envolvidos, de modo que estes não se sintam pressionados ou persuadidos a ir por um caminho diferente do que diz a sua realidade. Segundo Rios (2007, p. 83) “A ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro”.

Com base em todos esses cuidados esta pesquisa se efetivou a partir da construção de dados por meio da pesquisa cartográfica no cotidiano escolar, em uma escola pública de Educação Infantil. Para isso, buscamos compreender os significados e práticas das professoras sobre o desenho das crianças em uma escola municipal da cidade de Santo Antônio de Jesus, na Bahia, e estudar quais as possíveis relações existentes entre as atividades com o desenho livre e os processos de produção da criatividade e da imaginação.

3.2 PROCEDIMENTOS

Ao adentrar no espaço institucional da escola, entendemos que o primeiro passo é conhecer o local e compreender a rotina de trabalho das pessoas ali implicadas; para isso, julgamos necessário um período de observação atenta dos fenômenos que ocorrem no cotidiano. Vale ressaltar que essa observação não se valeu de nenhum roteiro e que o objetivo foi a familiarização do pesquisador com o campo e dos indivíduos com este.

Sob a alegação de que a observação participante permite a identificação de sentidos e orienta o pesquisador sobre a dinâmica de funcionamento das instituições, muitos pesquisadores de orientação qualitativa têm se utilizado dessa técnica de investigação em grande escala em seus estudos.

De acordo com Valladares (2008), a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado, que também é uma premissa do método da cartografia aqui utilizado.

Conforme a autora, os resultados que são obtidos no campo da pesquisa estão intimamente associados com o comportamento do pesquisador e com as relações que ele constrói com o grupo estudado.

Após um período de visitas e observação do espaço escolar, achamos pertinente, como parte da investigação, a realização de algumas oficinas com o intuito de sensibilizar as professoras participantes sobre o tema da pesquisa. Essas oficinas foram pensadas a partir da experiência de observação na escola e, também, com base nas demandas que surgiram dos diálogos com as professoras.

Arcoverde *et al.* (2014), numa pesquisa-intervenção com adolescentes, utiliza o formato de oficina para compreender as narrativas juvenis sobre igualdade e diferença. Para essas autoras, durante a realização das oficinas, a ação do pesquisador está diretamente articulada a um campo de mudanças que ele almeja ativar nos sujeitos participantes. As autoras defendem que, ao participar da oficina, o pesquisador pode sentir e explicar as vivências ali presentes e compreendê-las melhor.

Em nossa pesquisa, adotamos essa técnica, pois vislumbramos provocar uma situação vivencial sobre o tema, por acreditarmos que é da experiência que emerge a produção de sentidos e a construção de conhecimentos. Por isso, através da realização das oficinas, pretendemos trabalhar o tema do desenho livre com as professoras por meio de experiências que mobilizassem a criatividade e a imaginação a partir de situações que estão muito presentes no cotidiano escolar.

Após a realização das oficinas, utilizamos a técnica da entrevista em grupo. Vale ressaltar que esta não foi utilizada como uma forma de investigação de um fenômeno em si, mas buscou a criação de momentos de conexão entre o tema da pesquisa e o que foi vivenciado nas oficinas. As mesmas professoras que participaram das oficinas foram entrevistadas, e as questões perguntadas pretenderam dialogar sobre o tema do desenho infantil a partir de uma experiência concreta.

Para Arcoverde *et al.* (2014), esse modelo de entrevista aprofunda os conteúdos trabalhados nos encontros das oficinas.

Sobre a técnica da entrevista na pesquisa qualitativa, Neto (2012, p. 57) afirma que

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprentensiva e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

No que se refere à pesquisa cartográfica, Tedesco *et al.* (2013) não indicam um modelo de “entrevista cartográfica”, e salientam também que ela não existe. O que há é um possível manejo cartográfico da entrevista, e este permite, por exemplo, que uma entrevista seja provocada a partir de uma situação vivenciada ou de um tema gerador. Nessa perspectiva, as autoras preferem compreender a entrevista como um conjunto de pistas que servem para sugerir encaminhamentos e também para provocar questionamentos, contraposições ou refazimentos a qualquer momento.

Em relação à função da entrevista na pesquisa cartográfica, Tedesco *et al.* (2013, p.301) sinalizam ainda que

A pesquisa cartográfica visa ao acompanhamento de processos e, se a entrevista na cartografia inclui trocas de informação ou acesso à experiência vivida, é importante ressaltar que esta não é sua única direção. A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e incluam seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações.

Considerando que a entrevista, na cartografia, considera a inseparabilidade entre o que é dito e o que é vivido, experienciado, podemos compreendê-la como um procedimento privilegiado de acesso imediato à experiência em toda sua extensão. Logo, na entrevista cartográfica, entende-se que a emergência da fala é sempre acompanhada da experiência e não apenas da representação. É nesse sentido que a entrevista, tendo por base as situações vivenciais provocadas nas oficinas, traz sempre conteúdos individuais que foram produzidos num plano relacional e não apenas concepções prévias sobre um determinado tema.

Ainda na perspectiva da pesquisa qualitativa em educação, o artigo *Compreender*, de Pierre Bourdieu (2007), discorre sobre a interação entre o pesquisador e aquele o qual ele interroga. Para ele, a técnica da entrevista se caracteriza por uma relação social entre pesquisador e pesquisado e, também, implica relações de poder e submissão que podem influenciar nos resultados da pesquisa.

Em relação ao momento da entrevista, em que existe o perigo de o pesquisador ocupar uma posição superior ao pesquisado, Bourdieu (2007, p. 695) salienta que

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

Sabendo das limitações inerentes a qualquer método, inclusive na entrevista, Bourdieu (2007) propõe estratégias que atenuem a dissimetria que pode ocorrer durante uma pesquisa envolvendo pesquisador e pesquisado. Conforme o autor, o pesquisador pode fazer o exercício de tentar situar-se mentalmente no lugar que o sujeito ocupa no espaço social, ou seja, “Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o necessitar a partir desse ponto e para decidir-se de alguma maneira por ele” (BOURDIEU, 2007, p. 699).

Nessa perspectiva, a entrevista deve ser um contato genuíno entre pesquisador e pesquisado, provocador de um discurso extraordinário. Assim sendo, “A entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros” (BOURDIEU, 2007, p. 704).

Sobre o recurso da entrevista em situações de pesquisa, Bourdieu (2007, p. 704) assinala que

Oferecendo-lhe uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter sido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização.

Para o autor, somente por essa via, é possível construir um ponto de vista ou dar visibilidade a um discurso que já estava lá e que foi reelaborado através do trabalho de entrevista por meio da pesquisa. A entrevista na pesquisa cartográfica assume essa postura, pois busca a reelaboração tendo em vista o que já foi vivido

Esse exercício permite ao pesquisador transpor seu pensamento para onde está o seu objeto e, com base em seu ponto de vista, consegue colocar-se de maneira empática, de modo a ver, sentir e agir a partir do lugar do outro. “Isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele” (BOURDIEU, 2007, p. 713).

Afim de alcançar os objetivos definidos nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos, rodas de conversas em reuniões com o corpo docente, que foram momentos em que as trocas entre pesquisador e pesquisados aconteceram de forma natural, sem qualquer direcionamento por parte do pesquisador para se chegar a alguma resposta objetiva e produção de diários de campo sobre as visitas na escola. As observações participantes começaram a ocorrer de forma progressiva a partir da participação do

pesquisador no espaço da sala de aula, em interação com a professora e com os alunos, e também em encontros nos momentos das atividades complementares e de planejamento com as professoras que concordaram em participar da pesquisa, com o intuito de levantar ideias sobre as estratégias que elas se valem para a utilização do desenho livre no cotidiano da sala de aula.

Para Barros e Kastrup (2010), na pesquisa cartográfica a escrita de um diário de campo ou caderno de anotações é uma prática preciosa no processo de construção da pesquisa. Partindo dessa perspectiva a escrita dos diários de campo se tornou uma constante em minha rotina enquanto pesquisador.

O uso dessa ferramenta se mostrou como um elemento importante para o conhecimento do território da pesquisa, minha adaptação ao mesmo, bem como no processo de construção dos resultados.

De acordo com Barros e Passos (2010, p. 70)

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução.

Na pesquisa cartográfica, segundo Barros e Passos (2010), os diários de campo devem ser realizados de maneira regulares após as visitas e atividades, pois eles contêm informações objetivas e impressões que surgem na intersecção do cartógrafo com o território pesquisado. Para as autoras esses relatos, diários ou narrativas apresentam informações importantes sobre as atividades, os sujeitos envolvidos, a descrição de como as coisas ocorreram, mas sobretudo busca descrever e compreender o que ocorre no plano intensivo das forças e dos afetos.

De acordo com Barros e Barros (2013), o que move a análise em cartografia são os problemas. A análise cartográfica, portanto, está voltada para os problemas e, também, para os seus resultados. Nessa perspectiva, fizemos a organização do conjunto de dados produzidos por meio dos registros cursivos e fotográficos, da transcrição das entrevistas e conversas com as educadoras, buscando a triangulação dos dados e uma análise multifatorial, com focos de análise específicos, a depender das forças que emergiram no campo da pesquisa. “O método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado”. (BARROS; BARROS, 2013, p. 376).

Partindo dos pressupostos técnicos e éticos aqui citados, fizemos uma análise dos dados construídos a partir dos referenciais das metodologias qualitativas de pesquisa com inspiração no método da cartografia.

Logo, o método de análise aqui empregado não se separa das demais fases da pesquisa. Ele caminhou na direção da participação, da implicação do pesquisador durante todo o processo e da sua capacidade em dar sentido ao conjunto de produções em campo.

3.3 A HABITAÇÃO DE UM TERRITÓRIO: CONHECENDO O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Alvarez e Passos (2009), a realização de uma pesquisa numa perspectiva cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território. Considerando que essa modalidade de investigação se ocupa mais em acompanhar processos do que descrever estados, a habitação do espaço da pesquisa se caracteriza pela implicação e pelo comprometimento do pesquisador no que se propõe a conhecer.

Para Alvarez e Passos (2009, p.135-136),

Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo. Nesse processo de habitação de um território, o aprendiz-cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta. Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência.

A noção de disponibilidade às experiências tem uma conotação especial nesta investigação, pois não estávamos preocupados em entender o território no que diz respeito apenas ao seu espaço e funções, mas também as transformações qualitativas que ocorreram nos sujeitos imbricados nesse território, ou seja, entendemos a escola como espaço criativo e criador de novas possibilidades, e o espaço-tempo da pesquisa-intervenção como novo campo de sentidos e significações que afetam o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Nesse processo, Alvarez e Passos (2009) salientam que o pesquisador deve dispor de uma certa receptividade afetiva que lhe permita compreender sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisador e campo de pesquisa como dimensões conectadas que compõem um campo problemático.

A experiência da habitação do território de uma pesquisa, no entanto, não exclui o conhecimento das características do seu espaço e de como as pessoas ali engajadas se relacionam com o trabalho. Entendemos que, ao pesquisador, é fundamental o aprendizado das regras, dos valores, da maneira como as coisas funcionam e quais os papéis que cada um desempenha nesse território.

Minha entrada nessa escola se deu principalmente através dos relatos de Maria dos Reis – com quem tenho vínculo pessoal –, a então vice-diretora desta instituição, que ocupou tal cargo até dezembro do ano de 2016. Suas narrativas sobre as experiências positivas do trabalho que vinha sendo realizado me animaram e, através dela, minha participação tornou-se possível de ser efetivada. Em novembro do ano de 2016, numa reunião de planejamento, fui apresentado às professoras e funcionárias e tive a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa, ouvir as docentes e conhecer um pouco da instituição e de como ela funciona. Esse contato inicial com a equipe e a forma como fui recebido por todas nos fizeram concluir de que aquele território seria propício para o desenvolvimento de nossa investigação.

A escolha dessa escola para a realização da pesquisa justifica-se pelo fato de ser a única escola pública de Educação Infantil da cidade que tem uma proposta pedagógica voltada para crianças de 3 a 5 anos, diferente das demais, que oferecem a EI no mesmo espaço em que acontece o ensino fundamental.

Assim sendo, nos meses de novembro e dezembro de 2016, realizei algumas visitas para me ambientar ao espaço e permitir que todas as pessoas que ali trabalhavam se acostumassem com a minha presença. No ano de 2017, realizei visitas mensais entre os meses de março a novembro, com o mesmo objetivo: conhecer melhor o espaço, seu funcionamento e as pessoas ali implicadas. Tendo em vista que, no ano de 2017, houve mudanças significativas no quadro de funcionários, tive que me reapresentar a expor novamente o objeto de nossa pesquisa; por exemplo, os cargos de direção, vice-direção e coordenação foram alterados, e, das professoras que conheci no ano de 2016, restaram apenas três no ano de 2017. Essas mudanças no quadro de funcionários ocorreram devido à mudança de gestão, com a chegada do novo prefeito. Muitas docentes e funcionárias foram remanejadas para outras escolas.

A habitação desse território e o entendimento dos papéis desenvolvidos por cada uma das pessoas ali presentes nos revelaram caminhos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, bem como nos apresentou alguns limites que nos fizeram reavaliar planos futuros.

A partir dessa inserção no campo, a principal mudança provocada no cronograma da pesquisa foi em relação à participação nos momentos de planejamento. Inicialmente,

participei dessas reuniões, visando a aproximação com as professoras e a imersão no cotidiano escolar, observando os modos de funcionamento das atividades em grupo, a interação entre as professoras e a organização do trabalho pedagógico.

Após participar de algumas reuniões, que foram significativas para compreender a dinâmica do trabalho entre coordenação e professoras, concluímos que não seria mais interessante continuar participando desses momentos, pois os mesmos não produziam elementos novos para o problema da pesquisa. No entanto, reconhecemos o seu valor, pois, para a atenção flutuante do cartógrafo, compreender os modos de organização dos espaços, das hierarquias e do que excede o cotidiano, também, é importante, embora não seja o foco mais relevante para o pouso da atenção.

Sobre essa análise que implicou em mudanças no cronograma da pesquisa, Barros e Barros (2013) alertam para sua importância e salientam que o momento de análise não é uma etapa para ser realizada apenas ao final do processo da pesquisa. “O acesso à experiência modula todo o procedimento de pesquisa, porque faz aparecer uma dimensão participativa na constituição dos objetos” (BARROS; BARROS, 2013, p.375).

Nesse sentido, minha presença na escola, sem dúvida, foi de fundamental importância no processo de compreensão sensível das melhores maneiras que podemos construir para executar a pesquisa.

Partindo da perspectiva de Barros e Kastrup (2010), que defendem que a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, as autoras realizam uma crítica à ciência moderna e ao seu fascínio por representar objetos. Elas apontam que a ciência moderna opera com um dispositivo que busca separar o sujeito e o objeto do conhecimento, o que não se adequa com as premissas do método da cartografia que entende sujeito e objeto como configurações históricas e não como categorias transcendentais.

De acordo com Barros e Kastrup (2010, p.57),

O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. A ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de "deixar rolar". A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização.

Nessa perspectiva, a pesquisa cartográfica tem como desafio evitar a busca da informação, ou seja, a ideia é que o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Ao fazer uma

crítica às etapas da ciência moderna, tais autoras apontam que coleta, análise e discussão ocorrem em momentos separados. Na cartografia, elas alegam que esses passos acontecem de modo integrado, ou seja, defendem a processualidade que contempla os fenômenos que ocorrem antes, durante e depois das intervenções e que garantem o caráter construtivista do método.

Assim sendo, a pesquisa foi realizada com quatro professoras de Educação Infantil. Realizei uma breve descrição de cada uma delas, conforme os dados que construí ao longo do tempo quando estive na escola, além das informações que elas disponibilizaram nas conversas cotidianas e nos momentos de intervenção. Em uma atividade que foi realizada com as referidas docentes, estas sugeriram que fossem identificadas na pesquisa com nomes fictícios criados por elas mesmas.

Segue alguns dados sobre as participantes:

Professora *Sorriso*: Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta possui 32 anos de docência, com preferência de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Sua carreira como professora começou logo após sua formação no Magistério. Ela se define como uma profissional muito responsável, dedicada, paciente e otimista.

Professora *Esperança*: Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta possui 30 anos de experiência na educação. Ela relatou que desde seus 15 anos começou a trabalhar como babá e seu perfil para trabalhar com crianças despertou seu interesse pela docência. Sua preferência pela Educação Infantil se justifica pelo fato de poder desenvolver atividades diferenciadas e ter mais experiências lúdicas.

Professora *Cléa*: Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta não tem experiência com Educação Infantil, trabalha na escola há 6 meses, afirmando que, no início, não se sentia à vontade com as crianças e que preferia trabalhar com um público adolescente, até porque não se sentia bem preparada para dar aulas para Educação Infantil pelo fato de não ser formada na área. Segundo ela, a graduação em Geografia não oferece elementos que contemplem à docência na Educação Infantil e que ela estava aprendendo aos poucos a ser professora com a ajuda da coordenadora pedagógica e, também, com o contato com as crianças. Sobre o fato de estar ministrando aulas numa escola de

Educação Infantil, ela justificou que é porque é funcionária contratada e, por isso, a distribuição da carga horária fica a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Professora *Alegria*: Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esta possui 30 anos de experiência na educação, todos na rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus. Já foi diretora de uma Creche Escola, e em grande parte dos anos que atuou em sala de aula foi com turmas de Educação Infantil.

Esses dados foram levantados por meio da aproximação do território, da convivência com as professoras e sobretudo da escuta atenta das narrativas de suas práticas profissionais e histórias de vida. Como nos propõe Barros e Kastrup (2010, p. 61), “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”.

Sobre essa experiência de ambientação e aprendizado do pesquisador no trabalho de campo, Alvarez e Passos (2009, p.147-148) revelam que

O aprendiz-cartógrafo vai percebendo que não há outro caminho para o processo de habitação de um território senão aquele que se encontra encarnado nas situações. Mais do que um aprendizado de regras, o aprendizado da cartografia implica numa ambientação aos espaços do campo, onde realmente podemos treinar nossa paciência e a tenção aos acontecimentos. Tais sensibilizações, quando vêm, pressupõem experiência e tempo, sendo cultivadas nos jogos e nas disputas que o processo da pesquisa oferece diariamente, esvaziando o aprendiz das armadilhas que os pré-julgamentos e verdades gerais acabam por nos levar.

Com base nessa perspectiva, entendemos que a habitação do território da pesquisa é também a habitação de um território existencial, das vivências das pessoas, de suas histórias, de sua cultura, requerendo uma disposição do cartógrafo para compreender os fenômenos de maneira ampla e diversificada. Logo, o trabalho do cartógrafo, na escola, permite-lhe uma experiência singular na qual o pensar e o agir não estão dissociados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA

A presença do pesquisador na condição de cartógrafo no espaço escolar é algo surpreendente. Devido à minha experiência no contexto escolar, mais especificamente como professor da Educação Infantil, estar neste momento na condição de pesquisador é diferente e me trouxe muitas inquietações. A cartografia inspirada na filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari me permitiu vislumbrar uma possibilidade de compreensão das conexões que se fazem a partir das multiplicidades de sujeitos, subjetividades e práticas envolvidas.

A escola *Madre Maria Goretti Neri*, localizada na Avenida Carlos Amaral, no bairro do Cajueiro em Santo Antônio de Jesus (BA), é uma instituição pública municipalizada de Educação Infantil e atende crianças de 3 a 5 anos de idade. Foi nesse contexto que realizei a pesquisa do mestrado durante um ano e um mês, entre novembro de 2016 e dezembro de 2017. A escola supracitada é um espaço em constante movimento, devido à presença de estágios supervisionados de estudantes de cursos de pedagogia, projetos de iniciação à docência, à mudança de funcionários entre um turno e outro, ao remanejamento e à chegada contínua de novos funcionários.

Esses elementos inicialmente despertaram minha atenção. Em conversa com a coordenadora pedagógica dessa escola, tentei entender essa dinâmica, que, segundo ela, se justifica pelo fato da escola ser exclusiva de Educação Infantil, o que permite que os graduandos em pedagogia realizem estágios básicos, além de alguns funcionários poderem completar suas cargas horárias em outras escolas. Essa variedade de sujeitos e processos compõe um espaço de natureza singular, uma escola de Educação Infantil com uma organização própria, mas que, no entanto, tem pessoas em seu quadro de funcionários que dizem que não se identificam com o lugar, como, por exemplo, professores que se dizem irritados com barulho do choro de crianças e/ ou que não sabem desenvolver brincadeiras com elas.

No processo de construção dos dados da pesquisa, escutei diversos depoimentos de funcionárias e professoras que alegavam que não sentiam satisfação de estar no lugar que

estavam. Essas vozes, que se repetiram várias vezes, fizeram-me refletir sobre o valor que as pessoas atribuíam àquele lugar e do quanto faltava uma unidade entre elas. O plano pedagógico sugerido pela coordenadora não era uma unanimidade, mas não porque as professoras tivessem uma contraproposta. Senti, em vários momentos, que aquelas pessoas estavam desconectadas e isso me revelou um panorama do lugar em que eu estava, uma escola nova, porém, com pessoas que não estavam dispostas ao novo, que achavam que cada um/uma tinha que cuidar de sua parte específica.

Nesse ambiente desconectado, a cartografia me orientou a ver e escutar melhor o que cada pessoa queria dizer por meio de suas práticas, suas falas, suas ausências e sobretudo suas muitas resistências. Nos primeiros meses, minha postura foi mais de observar, registrar e tentar entender o que tanto desconectava aquelas pessoas. Tomando de empréstimo o termo utilizado por Kastrup (2008), enquanto cartógrafo, senti-me como uma figura do desvio, que tenta se adaptar aos acidentes de um terreno desconhecido e ainda pouco explorado.

A cartografia, enquanto método de pesquisa em educação, ensinou-me que tudo era importante e que aquele cotidiano também era objeto de minha atenção, pois através dele eu poderia tentar me conectar com aquelas pessoas e escutar o que suas vozes não conseguiam dizer. No entanto, isso não é fácil, pois requer um olhar atento e uma atenção sensível a todos os fenômenos.

Sobre essa dificuldade, Oliveira e Paraíso (2012, p.163) acrescentam:

Uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja, mesmo, multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens. Subtrair, de um conjunto dado, a unidade que o totaliza, aquilo que vem territorializando as forças que movimentam seu campo de investigação e a própria pesquisa em educação. Pôr em xeque o fora e o dentro de um território, desmarcar as relações de propriedade e apropriação de um objeto de estudo com o qual podemos fazer este ou aquele tipo de pesquisa.

Diante disso, fica claro que a função do pesquisador na perspectiva da cartografia não é simples e demanda um tempo para que ele possa imergir nos sentidos e significados que compõem o território que ele pesquisa. Nesse processo, ele deve estar atento também ao campo das forças que regem as pessoas e suas práticas, pois elas também determinam o curso e os caminhos da pesquisa. Na escola onde a pesquisa foi realizada, essas forças se traduziram por meio de sua cultura organizacional, nos modos em que o trabalho com as artes é realizado e principalmente nos tipos de resistência de algumas professoras para desenvolver algumas atividades, o que justifica também a fragilidade de suas formações.

A seguir, apresento relatos de duas professoras que, em um momento de atividade complementar, expressaram o que elas sentem em relação à escola e sobre suas práticas:

Eu mesmo não me sinto bem aqui, não acho essa escola bem estruturada para as crianças de 3 anos ficarem o dia todo. O banheiro é pequeno, as salas não são arejadas e essa mudança de auxiliar no horário do almoço é triste. Eu estou aqui porque a secretária me mandou, mas gosto mesmo é de trabalhar com alunos do ensino fundamental. Não me vejo numa equipe; acho as coisas soltas. Cada hora um diz uma coisa; sinto que meu trabalho segue numa direção e o das colegas em outra (Professora Esperança³).

A escola é tida como uma escola de educação infantil, mas falta muita coisa. Não temos um refeitório e nem um banheiro legal; falta material didático e é difícil fazer um bom trabalho sem recursos. Não sinto também um apoio da coordenadora pedagógica. Às vezes, meu trabalho fica meio que solto. Em casa, eu sempre busco alguma coisa para diferenciar, se não fica insuportável essa rotina aqui (Professora Alegria).

Esses relatos aconteceram na segunda reunião de atividade complementar da qual participei, e ainda não me sentia à vontade para intervir ou problematizar as questões trazidas pelas professoras. No entanto, isso foi importante, pois me fez perceber a dinâmica daquele contexto, um espaço constituído de pessoas com formações diferenciadas, que, em sua grande parte, não tinham experiência com Educação Infantil, mas que estavam ali por questões políticas ou logísticas. É necessário ressaltar também que algumas docentes que trabalhavam na escola se sentiam confortáveis na Educação Infantil e elas desempenhavam um papel importante no acolhimento e na adaptação das demais.

Do ponto de vista da pesquisa, essas constatações foram fundamentais, pois me fizeram compreender a maneira como as relações foram se estabelecendo durante o decorrer do ano. Enquanto pesquisador iniciante no campo, quis fazer as intervenções que cabiam em alguns momentos, mas não as fiz porque senti que, em muitas oportunidades, as professoras que já eram funcionárias da escola há mais tempo, em conjunto com a coordenadora pedagógica e a vice-diretora, fizeram-nas. Ao me permitir escutar as vozes de quem estava lá todos os dias e que conhecia com mais propriedade as angústias das professoras novatas, exercitei a intenção do ato de conhecer a intensidade dos fenômenos presentes naquele território, ato de conhecer tão importante quanto o de intervir na pesquisa cartográfica.

De acordo com Maraschin (2008), o ato de conhecer instaura a individuação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. Para a autora, a pesquisa deve ser compreendida em seu

³ Durante a realização da segunda oficina, as professoras escolheram nomes fictícios pelos quais gostariam de ser identificadas na pesquisa.

processo e o ato de pesquisar produz efeitos em relação ao próprio delineamento do objeto e da função do pesquisador.

Transpondo essa colocação de Maraschin (2008) para a minha pesquisa, observei o quanto essas forças expressas nas falas das professoras e funcionárias diziam respeito à minha investigação. De início, achei que o entendimento desse contexto não seria importante para o objeto da pesquisa, no entanto, com o passar do tempo, constatei que esse estado de indisponibilidade de algumas pessoas estava muito associado ao tema da criatividade e da imaginação. A constatação por meio das falas de algumas professoras me revelou a ausência de um espírito de liberdade e ludicidade, essenciais para o estabelecimento de um ambiente favorável aos processos criativos.

Como ponto de partida, para um trabalho mais específico junto às professoras em suas salas de aulas com as crianças, percebi que a vivência que tive nos momentos de planejamento, reuniões de atividades complementares e conversas diárias com o grupo me fizeram compreender o quanto suas práticas pedagógicas estão associadas às suas crenças sobre o que é educar, sobre a infância e, principalmente, sobre a maneira como elas lidam com o universo infantil, tão marcado pela fantasia e pela criação livre.

4.2 SOBRE AS FORMAS E USOS DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM O DESENHO

A rotina da *Escola Madre Maria Goretti Neri* se organiza da seguinte forma: pela manhã, as crianças são acolhidas em suas respectivas salas de aulas por suas professoras e, no primeiro momento, elas passam um tempo brincando, olhando livros e revistas; após isso, inicia-se a aula, que segue um planejamento pedagógico comum para todas as turmas, como, por exemplo, quando se trata de temas como meio ambiente, educação no trânsito, folclore e datas cívicas, trabalhados de forma contextualizada com o alfabeto, com as noções de matemática, de ciências humanas, de ciências naturais e de artes.

A organização do espaço da sala de aula foi algo que despertou bastante minha atenção, no que se refere à indisponibilidade e ao acesso de materiais que permitiriam que as crianças desenhassem. Observei que esses materiais não estão ao alcance delas. Em todas as salas, há um armário, cujo conteúdo é composto de materiais, como papel, canetas coloridas, lápis de cor, tintas, dentre outros, inacessível, pois está sempre trancado, estando somente tais materiais disponíveis às crianças quando as professoras vão realizar alguma atividade. Em um

momento de encontro com as docentes, abordei essa limitação e perguntei por que estes não ficam acessíveis às crianças de modo que elas possam utilizá-los logo no primeiro momento quando chegam para a aula. Vejamos o que elas nos dizem:

Não pode, se deixarmos o armário aberto eles destroem tudo e tem uns que chegam muito cedo, antes mesmo de mim, eles gastam todo o papel, bagunça tudo. (Professora Alegria)

Você não tem noção, esses meninos são muito mal-educados e ainda tem alguns que tem o costume de colocar os materiais na mochila e levar para casa, infelizmente eles só podem usar o material quando a atividade é monitorada por nós. (Professora Esperança)

Nesse momento, eu esclareci que não quis dizer que o armário tem que ficar aberto, mas problematizei a questão de que, quando uma criança quer desenhar ou fazer outra atividade com os materiais artísticos, ela não pode se a atividade não contemplar a turma inteira.

Eu te entendo Alisson, mas é porque geralmente temos o momento de realizar as atividades com esses materiais e é complicado deixar cada criança fazer o que quer. (Professora Esperança)

Pesquisador: Então existe um momento na rotina no qual esses materiais são utilizados?

Sim. (Professora Esperança).

Diante disso, perguntei se, então, existia um momento na rotina no qual esses materiais são utilizados e a resposta dada foi que sim.

Esse diálogo com as professoras possibilitou-me compreender os modos como elas lidam com as crianças e os motivos pelos quais os materiais ficam tão distantes da rotina da Educação Infantil. Essa constatação ocorreu logo nos primeiros meses que passei a frequentar a escola, pois, após uma conversa com as professoras, elas disseram que iriam tentar relativizar um pouco mais o acesso e o uso dos materiais, mas, com o passar do tempo, não percebi isso acontecer.

As atividades que envolviam a prática do desenho eram geralmente as mesmas. As professoras distribuía as folhas de papel ofício em formato A4 em branco e diziam que as crianças poderiam desenhar o que quisessem, atividade esta que geralmente acontecia logo no início da aula, ou após o recreio. Em muitos momentos, senti-me incomodado com essa prática, pois percebia nas crianças uma potência para criar e participar de atividades mais elaboradas, mas, no entanto, elas não eram estimuladas.

Acredito que a postura do professor influencia na organização do ensino e nas atividades que as crianças participam e que podem vir a manifestar. Com o passar do tempo, comecei a perceber que a repetição das mesmas atividades com o desenho estava desmotivando as crianças. Muitas delas não queriam mais desenhar logo no momento que chegavam na sala de aula, preferindo brincar com algum brinquedo que trazia de casa, ou mesmo olhar os livrinhos de histórias infantis.

Na condição de pesquisador, pensei em uma intervenção que fosse capaz de produzir mudanças significativas nas crianças, no que se refere ao uso do desenho. O plano consistia na realização de uma brincadeira na quadra da escola, logo no momento que as crianças chegassem. Após essa ideia, conversei com as professoras das turmas de 5 anos e elas concordaram com a minha proposta de intervenção.

A brincadeira realizada tem por nome *cada macaco no seu galho*. Foram distribuídos 10 bambolês na quadra da escola e, em cada bambolê, cabia em média 4 crianças; eu era o caçador e ficava do lado de fora e, cada vez que eu falava *cada macaco no seu galho*, as crianças tinham que mudar de um bambolê para outro. Durante essa troca, as crianças que não se encaixavam em um novo bambolê, e que eu conseguia alcançar, ficavam fora da brincadeira.

A proposta foi que, após esse momento, ao voltar para a sala de aula, as crianças deveriam fazer um desenho sobre o que aconteceu na quadra, um desenho livre, mas que tivesse elementos da brincadeira. A atividade foi muito bem acolhida pelas crianças e elas fizeram desenhos muito interessantes sobre a vivência daquela situação proposta.

Conforme já explicitado, essa intervenção foi muito bem pensada, no sentido de que suas implicações tivessem uma relação direta com o que eu havia constatado nas salas de aula e na convivência com as crianças. De acordo com Correa (2008), em pesquisa cartográfica, toda intervenção deve ser implementada, planejada e monitorada, de modo que seus impactos tenham relações diretas com as metas previamente estabelecidas. A brincadeira não era a atividade principal do planejamento, mas funcionou como uma possibilidade de acesso a outras formas de trabalho. Com os desenhos, já na sala de aula, durante a realização destes, surgiram produções incríveis, as quais foram verbalizadas pelas crianças. Senti que, nesse momento, as fantasias da brincadeira se fundiam com o ato de desenhar.

4.3 O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO: O LUGAR DA CRIATIVIDADE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere ao trabalho junto às turmas, a pesquisa se concentrou em quatro grupos de educação infantil, dois de 4 anos e dois de 5 anos. A partir do mês de junho de 2017, passei a observar as aulas das professoras que foram objeto da pesquisa e, também, a interação das crianças nestas, além de ter começado a participar de algumas atividades. As crianças são organizadas em conjuntos de mesas com cadeiras, em volta de cada mesa ficam quatro crianças, a disposição das mesas é em formato de semicírculo de modo que permita a melhor movimentação da professora no grupo. As turmas geralmente são compostas entre 20 a 24 crianças e apenas uma professora se responsabiliza pelo trabalho em sala de aula.

Na rotina da educação infantil, percebi uma certa fragmentação no que se refere ao trabalho com as artes. Geralmente, as atividades artísticas não eram concluídas no mesmo dia por questões de tempo, pois, logo em seguida, as professoras já tinham uma atividade de outra área do conhecimento para realizar, ressaltando que isso não ocorreu apenas uma vez. Em muitos momentos em que as crianças estavam desenhando, pintando ou recortando, as docentes tinham que interromper a atividade para começar outra. Essa organização do trabalho pedagógico refletia a falta de sintonia que existe entre as artes e as demais áreas do conhecimento, pois notei que as atividades que trabalhavam com o desenho e demais modalidades artísticas, quando efetivamente ocorriam, tinham pouca ou nenhuma relação com o conteúdo das aulas.

Iavelbergue (2014) discute as relações entre as leis e os documentos que subsidiam as diretrizes no âmbito federal, as quais orientam o trabalho com as artes nas escolas brasileiras. A autora pontua que a obrigatoriedade do ensino de educação artística não se deu nos planos do currículo, e, sim, como uma atividade educativa. Para Souza (2018), esse distanciamento entre as artes e as demais áreas do conhecimento, ocasionado principalmente por falta de um currículo integrativo, favoreceu o fortalecimento da ideia de que, no âmbito da escola, deve haver uma divisão bem estabelecida entre o estético e o pedagógico e isso se mostra bem presente na formação de muitos profissionais atuantes na educação e também na Educação Infantil. As atividades que tratam das noções da matemática e língua portuguesa têm uma importância maior no currículo, e notei isso tanto no tempo que tais disciplinas tomam da aula, quanto na quantidade de atividades que são propostas às crianças.

No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas três oficinas vivenciais apenas com as professoras, aos sábados. Esses momentos foram pensados a partir de minhas observações no cotidiano junto às salas de aula e com base no trabalho que as professoras desenvolviam com o desenho e as artes de modo geral. Durante uma das oficinas, foi desenvolvida uma

atividade que trabalhou o tema do desenho associando-o à produção de uma história. Esta teve como objetivo elaborar uma história a partir da exposição de imagens.

Enquanto coordenador da atividade, apresentei a primeira imagem e solicitei que as participantes elaborassem uma história. A partir da segunda imagem, cada participante trocava o texto com uma colega e dava continuidade à história que tinha em mãos e assim sucessivamente. Ao fim, tivemos diferentes histórias criadas por pessoas diferentes. Para encerrar a atividade, cada participante fez a leitura da história que terminou e comentou sobre a atividade.

A realização dessa atividade foi bastante interessante, pois as participantes tiveram que criar uma história com base numa imagem e dar continuidade àquela que a colega tinha iniciado, tendo como referência outras imagens. Uma delas relatou como foi ter vivenciado essa experiência:

A atividade da história foi muito interessante. De início, fiquei nervosa, mas depois consegui me divertir. Os desenhos não faziam muito sentido, não é? Eu fui criando as histórias com base em minha experiência de vida e do que as imagens me faziam lembrar. Acho que em sala de aula dá para fazer algo assim com as crianças; não criar uma história porque eles não sabem escrever, mas podemos relacionar o desenho com algum conteúdo (*Professora Esperança*).

Essa atividade nos mostrou o quanto as professoras têm dificuldade em estabelecer uma relação de unidade entre o estético e o pedagógico, não tratando da dinâmica propriamente dita, pois ela ocorreu tranquilamente, em um clima de espontaneidade e diversão, mas da resistência que elas apresentaram em suas falas e até mesmo em suas práticas em sala de aula. Foi perceptível uma divisão muito bem marcada entre o horário das artes, do desenho e das atividades dos demais conteúdos, ou seja, mais uma vez, uma delimitação muito marcada entre o estético e o pedagógico se revelava na postura e nas falas das participantes da oficina.

Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) dedica um capítulo inteiro à educação estética. Segundo ele, muitos autores de sua época eram propensos a negar quase todo sentido às vivências estéticas, baseando-se na corrente pedagógica vigente, que defendia essa mesma ideia, pois via como estreito e limitado o sentido da educação estética. Em contrapartida, o referido autor também pontua que psicólogos de outra vertente tendiam a exagerar demais o sentido das emoções estéticas, como se elas fossem uma espécie de recurso pedagógico radical, capaz de resolver todos os complexos e difíceis problemas educacionais.

A confusão criada em torno da educação estética não resolveu o problema sobre os fins pedagógicos, uma vez que a compreensão que se tinha era a de que a educação estética era um meio para se atingir resultados pedagógicos. Sendo assim, essa concepção colaborou para a instauração de três objetivos associados à educação estética, a moral, o conhecimento e o sentimento, o que, na história da construção do sentido da educação estética, só colaborou para o retardo de sua solução. Para discutir o efeito moral que uma obra de arte exerce sobre os indivíduos, ele recorre aos exemplos das histórias, contos e, em especial, às fábulas infantis, comentando que as bibliotecas infantis são organizadas de modo que as crianças tirem dos livros exemplos morais que possam ser postos em prática na vida cotidiana.

Para ilustrar seu pensamento, o teórico em análise traz como exemplo o livro *A cabana do Pai Tomás*. Ele relata que, após a leitura da obra, vários alunos lamentaram o fato da escravidão ter acabado, o que revela não só uma imbecilidade moral, mas também a natureza de suas vivências estéticas, além da forma como seus valores humanitários foram construídos. Outro ponto ilustrativo é o conto de Tchékhov sobre o monge medieval que narra para seus nativos sobre o poder do diabo, sua depravação, seus horrores e sobre as tentações que ele presenciou na cidade. Diante disso, ele afirma que a entonação da voz e o modo como falava com inspiração e beleza sobre o diabo e a sedução mortal do pecado influenciou de tal maneira que, no outro dia, não havia um monge no mosteiro: todos haviam migrado para a cidade.

Quando se trata do efeito moral, segundo a lógica infantil, Vigotski (2010) traz como exemplo a fábula *A Gralha e a Raposa*, dizendo-nos que, após a compreensão do texto, toda simpatia das crianças ficou com a Raposa que, com sua inteligência, zombou da Gralha. As crianças riram da Gralha e não conseguiram retirar da fábula nenhuma sensação moral que se esperava. Outro exemplo é a conhecida fábula da Cigarra e da Formiga. Segundo o autor, a simpatia das crianças ficou com a Cigarra, que, com o seu modo despreocupado e poético, passou o verão inteiro cantando e se divertindo, ao contrário da Formiga, que levou uma vida enfadonha, segundo a percepção das crianças. O exemplo de dedicação, responsabilidade e trabalho da Formiga foi interpretado de forma chata e cansativa e o exemplo da Cigarra despertou a sensação de uma vida alegre, leve e despreocupada.

Podendo citar um número infinito de fábulas e a realidade das diversas possibilidades de interpretações e conclusões morais nas quais a vivência estética foi enquadrada a um dogma moral, o teórico diz que o texto literário pode infundir uma concepção moral de ordem oposta ao que se propõe. Ele pontua que, sob essa perspectiva, a obra de arte perde seu valor

autônomo e torna-se uma espécie de ilustração para uma tese de cunho moral. Assim sendo, pontua-nos que

Sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas, como ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

Segundo a concepção aqui defendida, essa tendência gera um amortecimento sistemático do sentimento estético e uma substituição por um momento moral que é estranho à estética.

De acordo com Valsiner e Van Der Veer (2009), ao contrário de outros estudiosos de sua época, Vigotski decidiu provar que as fábulas pertencem ao gênero da poesia, o que, para ele, dispensaria a presença de temas subsidiários, tais como o da moral e o frequente contraste entre os personagens, o texto e sua mensagem final.

Os autores acima citados fazem uma análise da estrutura psicológica que ele realizou sobre a fábula concluindo que a ideia principal ao escrever a história é a construção de uma situação na qual dois personagens moralmente e emocionalmente opostos são interdependentes, ou seja, o comportamento de um está diretamente ligado ao do outro e o entendimento da história se dá a partir das narrativas que cada leitor constrói. Os autores afirmam que esse modo de entendimento que Vigotski elaborou para construir sua ideia sobre as fábulas reflete o seu fascínio pela filosofia dialética de Hegel.

Para Valsiner e Van Der Veer (2009, p. 38),

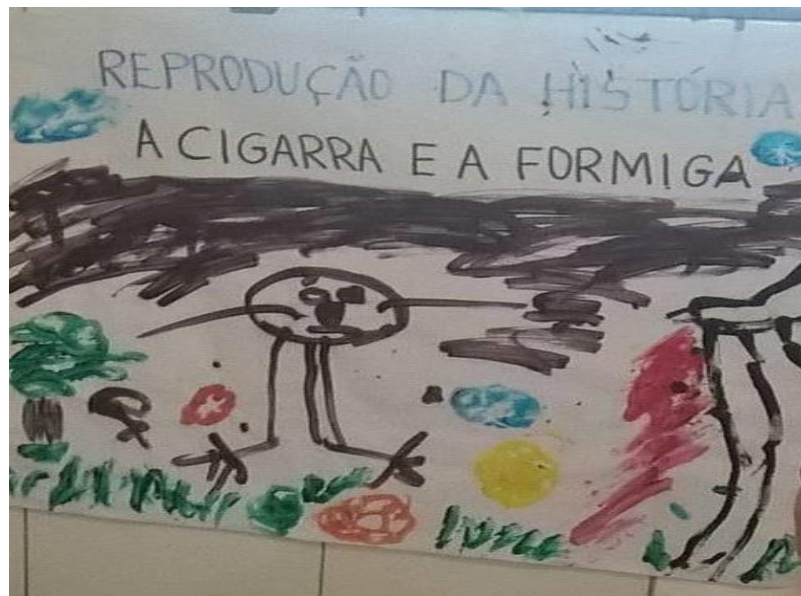
É possível encontrar o esquema hegeliano de “tese – antítese – síntese” na análise da fábula feita por Vygotsky. Primeiro as linhas afetivas separadas (opostas) incorporadas na fábula podem ser vistas como tese e antítese (que são dialeticamente relacionadas com o mesmo todo), levando à emergência de uma nova qualidade (síntese) no poite da fábula.

Nessa perspectiva, o sentido da fábula é definido a partir dos conteúdos afetivos que se estabelecem em direções contrárias, conforme a experiência de vida e condições materiais concretas do leitor. No entanto, essas contradições desenvolvidas no texto da fábula vão criando um clímax que se resolve no final do texto. Para Vigotski (2010), essas contradições afetivas são resolvidas em nossas reações, por isso que não devem permanecer no âmbito da moral, motivo pelo qual ele elevou essas questões para o desenvolvimento afetivo, como uma espécie de lei geral da reação estética que contempla a ética.

Ao observar a prática de uma professora durante a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”, observei algumas questões. Logo no primeiro momento, a professora organizou as crianças sentadas em semicírculo no chão e fez a leitura da fábula. Em todo o tempo, notei que a professora exaltava as qualidades da formiga trabalhadora e dedicada e fazia críticas à cigarra descomprometida. Algo que também despertou minha atenção foi o fato de a professora fazer analogias entre o comportamento da cigarra, da formiga e de algumas crianças da classe. Ao fim da leitura, a professora questionou a turma sobre as personagens, perguntando com quais elas mais se identificaram e qual seria o comportamento mais correto. Observei que a própria maneira como a fábula foi contada, e o peso de moralidade que lhe foi concedido, colaborou para que as crianças em sua unanimidade se identificassem com a formiga.

Após o conto, a professora solicitou que as crianças fizessem um painel sobre a história. Ela dividiu a turma em grupos de 4 crianças e, sob sua orientação, fizeram uma pintura a dedo, com tinta guache, formando assim um painel sobre a história. Durante a pintura do painel, as palavras da professora eram no sentido de fazer um trabalho bonito, com dedicação, pois ali ninguém era preguiçoso/preguiçosa como a formiga.

Figura 1: Produção das crianças



Muito embora a proposta da pintura tenha sido interessante, pois as crianças ficaram livres para fazer suas próprias criações no grupo, observei que, durante a atividade, o discurso

da professora se concentrou em questões de ordem moral. Sobre essa tendência, Vigotski (2010, p. 325) assinala que, “antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral”.

Outro teórico que fez duras críticas à presença da moral nos espaços educacionais foi Walter Benjamin (2009). Este diz que a influência moral é assunto inteiramente pessoal, logo, escapa de toda esquematização e normatização. Segundo o autor, é necessário problematizar e compreender de que maneira a moral e/ou seu ensino se relaciona com as exigências pedagógicas, apontando que seu ensino, seja de forma direta ou associada com outros conteúdos, ou contida num conto ou numa fábula, sempre revela uma contradição com a educação ética que ele defende.

Para Benjamin (2009, p.14),

Compreender esse fato em toda a sua amplitude constitui pressuposto de uma teoria da educação ética. De imediato impõe-se a conclusão: uma vez que o processo de educação ética contradiz, por princípio, toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático. Pois este representa, também por princípio, o instrumento de educação racionalizado.

De acordo o referido autor, o ensino de moral vai na contramão da educação ética, porque, tomado de maneira puramente dogmático, percebe-se neste um perigo mais profundo: a legalização ou instituição de uma vontade soberana, que tem como consequência a supressão das liberdades individuais.

Tanto em Benjamin (2009), quanto em Vigotski (2010), percebe-se uma crítica ao ensino da moral ou à sua presença nos conteúdos e espaços escolares, mesmo que de modo disfarçado. Quando as professoras se valem de contos de histórias, fábulas ou outros exemplos para passar uma mensagem de ordem moral, esbarram em um problema maior, pois a motivação ética não é matéria didática, mas algo que se efetiva na vida prática, nos valores que são construídos na história, na cultura, na fruição da imaginação e na vida em sociedade.

Partindo da perspectiva de Benjamin (2009), que, em sua crítica, salienta que o ensino de moral não utiliza apenas reflexões racionalistas, mas também de estímulos psicológicos, podemos pensar na postura das professoras ao tratar de questões morais em suas aulas, o que de certa forma também revela características de suas formações e histórias de vida. Ao propor a educação ética, este toca em uma questão bastante atual no que se refere aos valores do mundo contemporâneo, pois o fazer ético requer o abandono e a renúncia de qualquer tipo

de vantagem ou benefício próprio, e isso ainda permanece sendo uma deficiência do nosso modelo atual de formação.

No que se refere ao conhecimento, Vigotski (2010) pontua outro equívoco psicológico, nocivo à educação estética, pois essa questão não é mais da ordem da moral, mas social e cognitiva. Diz-se isso porque, segundo ele, a educação estética era compreendida como uma forma de acesso e ampliação do conhecimento dos alunos, a partir da qual todos os cursos de história e literatura eram pensados de acordo com esse princípio, e as obras literárias continham estudos dos elementos sociais, bem como os manuais escolares de história da literatura russa se debruçavam em questões mais pertinentes à inteligência e ao pensamento social do que aos elementos relativos à educação estética.

O terceiro equívoco destacado pelo autor diz respeito ao sentimento. Para ele, a pedagogia tradicional reduziu o estético ao sentimento do agradável, ao prazer imediato que a arte desperta a partir de sua contemplação e das emoções estéticas que suscitam nas crianças. Ou seja, a função da estética na educação não é suscitar prazer ou despertar reações hedonísticas. Segundo ele, “Vemos que a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões de educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação”. (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

No campo da pesquisa, em muitos momentos, as três categorias discutidas por Vigotski (moral, conhecimento e sentimento) estiveram bem presentes nas práticas das professoras. Seja na leitura de uma fábula ou de uma história, ou mesmo contos infantis, na aula de um conteúdo pedagógico ou na própria aula de artes, observei que a dimensão estética sempre estava condicionada à outra atividade ou conteúdo e servia como pano de fundo para outros objetivos.

Verifiquei que até o momento a arte e seu componente estético esteve muito mais subordinado a uma lógica adulta, da professora, do que a realidade psíquica das crianças. Em uma atividade de desenho livre em uma turma de 5 anos, algumas crianças solicitaram da professora papel e tesoura para realizar o desenho. Lembro-me que ela retrucou dizendo que era uma atividade de desenho e não de colagem, e, nesse momento, intervi e falei que as crianças também poderiam fazer desenhos, cortando e colando; assim sendo, a professora perguntou se eu as ajudaria na execução da atividade e me prontifiquei a assessorá-las. Durante essa atividade, senti um certo silêncio por parte da professora e, por um momento, achei que ela não estava muito satisfeita com minha intervenção e falei sobre minha impressão. Prontamente, a docente disse-me que não era nada comigo, mas que aquele tipo de atividade demorava muito, sujava a sala e que ela tinha outras atividades para cumprir.

Neste momento, pedi que ela prestasse atenção no envolvimento da turma, nas conversas sobre as produções, na identificação que as crianças faziam com as letras, números e outros símbolos presentes nos recortes e o quanto aquela atividade integrava a turma. Falei também da minha experiência enquanto professor de Educação Infantil e do quanto esses momentos influenciam positivamente no desenvolvimento de outras atividades, fazendo uma comparação com a situação de armazenamento de energia de uma bateria. Ao me colocar como alguém que conhece a experiência e que já passou por situações semelhantes, senti que a professora demonstrou ter mais confiança em mim e se permitiu me escutar mais.

Essa minha demonstração de conhecimento de causa, no que se refere ao trabalho com o desenho em diferentes plataformas, suscitou na professora o sentimento de liberdade e confiança. De acordo com Barros e Silva (2013), o sentido pleno do termo conhecer em pesquisa cartográfica implica ação e intervenção no plano do instituído. Ao pedir para a professora acatar o pedido das crianças e sugerir algo diferente, não estava inaugurando uma prática nova no âmbito de sua sala de aula, mas a ajudando criar mecanismos para ouvir e pôr em prática os desejos das crianças que já estavam em processo. “A atividade de pesquisa é ela mesma uma ação criadora de mundos e sujeitos e não serve como acesso à experiência a ser desvelada, já que o pesquisador encontra processos em curso quando inicia uma investigação, o que confere um caráter construtivista à atividade cartográfica” (BARROS; SILVA, 2013, p.340).

Figuras 2, 3 e 4: Atividade de colagem





Durante o processo, as crianças realizaram desenhos muito criativos, muito embora entendo que essa atividade poderia ter sido melhor realizada, se as imagens oferecidas às crianças fossem mais diversas. Percebi também que o repertório de imagens é estereotipado e se reduz a gravuras de revistas comerciais e livros didáticos. Ao final da atividade, as produções foram expostas e conversamos com a turma sobre o trabalho realizado.

Essa atividade, para mim, foi um desafio, pois inicialmente tive receio que as coisas não funcionassem bem e de alguma forma reforçasse as crenças negativas da professora. No entanto, minha confiança na criatividade das crianças me fez acreditar que teríamos um caminho possível para a realização de um trabalho proveitoso. Enquanto cartógrafo, experimentei arriscar em ser o coordenador de uma atividade sem regras, entregue à inventividade e à vontade das crianças.

Sobre essa experiência, Barros e Silva (2013, p. 341) argumentam que

O cartógrafo renormatiza, opera num vazio de normas que o convoca à criação, exerce sua inventividade em meio aos desafios que o campo empírico coloca. Não sabemos de antemão o que vamos encontrar nas situações concretas de pesquisa, é preciso construir normas que deem conta desse vazio que se coloca entre as prescrições e os desafios e variabilidades do real. Mas é preciso ter algumas direções, pistas, que nos ajudem na construção dessas vias, na aventura investigativa. Não se

trata de recusar toda e qualquer orientação. É preciso examinar e construir os caminhos de pesquisa no curso das intervenções.

Em outras atividades com o desenho, as crianças também demonstraram suas iniciativas ao tentar ou sugerir à professora propostas diferentes. Com o passar do tempo, fui percebendo que as professoras foram se tornando mais flexíveis em relação à questão do tempo e as atividades passaram a fluir com mais tranquilidade. Entendo também que isso ocorreu em parte pelo vínculo de confiança que estabeleci com elas, até porque minhas intervenções eram pautadas primordialmente pelo respeito e pela consideração à opinião das professoras, pois, muito embora eu também fosse professor de Educação Infantil, minha presença ali, naquele momento, era na condição de pesquisador.

Em um dia que estive na escola na turma de 4 anos, a professora tinha distribuído folhas de papel ofício A4 e tinha orientado as crianças a desenharem o que quisessem. Essa atividade ocorreu após o recreio, por volta das 10:30, e elas ainda estavam agitadas com o ritmo das brincadeiras do intervalo. Uma criança sugeriu à professora que juntasse as mesas e a professora disse que não. Daí, em coro, as crianças começaram a gritar: Junta, junta, junta! Olhei para ela com olhar afirmativo e ela juntou as mesas, mas disse que as crianças teriam que fazer desenhos “bonitos”, que ela estava cansada dos mesmos desenhos de sempre.

Partindo da perspectiva de Vigotski (2010), que afirma que a educação tem a tarefa de educar a criação infantil e o juízo estético, de modo que elas sejam capazes de perceber e vivenciar as obras de arte, a postura da professora, ao permitir a organização em grupo e a realização de um desenho sem nenhum tipo de parâmetro, foi louvável, no entanto, a cobrança por uma produção “bonita”, conforme seus padrões de beleza, ainda revela uma subordinação da criação infantil ao modelo de beleza adulto e estereotipado.

Sobre o desenho infantil em sua dimensão estética, o referido autor pontua que:

O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

O autor pontua que a principal exigência pedagógica deve se concentrar no aspecto psicológico do desenho infantil e não no controle ou avaliação dos pontos, linhas e traçados. Essa colocação de Vigotski me remete aos comentários da professora durante a realização dos desenhos pelas crianças: “olha, depois, vou querer ver; façam desenhos bonitos, coloridos e

diferentes. Não é para copiar o desenho do colega, está certo, gente? Se tiver feio, vamos apagar e fazer de novo”.

Diante disso, de acordo com Vigotski (2010, p.346), é possível dizer que

O nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia a tendência a equipará-lo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia.

Enquanto as crianças desenhavam, conversei com a professora que não iríamos fazer nenhuma intervenção no processo e nem nos desenhos, apontando a importância de preservar a liberdade de criação artística das crianças. Ela concordou comigo e disse ainda que era uma característica da personalidade dela sempre querer manter as coisas sob controle. Vejamos algumas imagens das crianças desenhando em grupo.

Figuras 5 e 6: Desenho livre



Essa atividade serviu para mostrar, tanto para mim, quanto para a professora, que a liberdade artística das crianças é inesgotável, que o trabalho em grupo potencializa ainda mais as capacidades individuais e que qualquer situação ou tema funciona com uma fonte inspiradora para o exercício da imaginação e criatividade infantil. Sendo assim, todo desenho, desde que não seja realizado conforme a ordem de um adulto, decorre da vontade, ou seja, da natureza apaixonada da criança, natureza esta que deve ser considerada como propriedade principal do psiquismo infantil.

4.4 A CARTOGRAFIA E O USO DAS OFICINAS COMO MÉTODO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

A realização das oficinas como parte da pesquisa justificou-se pela necessidade de promover uma experiência vivencial com as professoras a partir da temática do desenho. Entendo que esta proposta de atividade permite às professoras vivenciar situações que demandam delas o exercício da criatividade e da imaginação, tendo como base atividades que envolvem o desenho em diferentes formatos. Assim, as oficinas são importantes, porque apresentam uma modalidade nova de pesquisa em educação, uma vez que promove uma intervenção junto às professoras participantes e faz com que as mesmas atentem para a importância que o desenho tem na Educação Infantil, bem como salientam sua relação com os processos de criatividade e imaginação.

As oficinas foram planejadas com o objetivo de promover reflexões sobre a importância da utilização do desenho na educação infantil, que é estimular uma nova prática de ensino, na qual o desenho possa ser reconhecido como uma experiência de aprendizado, além de identificar as relações entre desenho, criatividade e imaginação e sua relevância no desenvolvimento das crianças.

A metodologia das oficinas foi pautada por atividades práticas, como dinâmicas e músicas, bem como discussões de temáticas que envolvem a intersecção entre o desenho, a criatividade, a imaginação e o trabalho em sala de aula na educação infantil. Para sua realização, foram utilizados recursos pedagógicos e tecnológicos, tais como Datashow; Som, lousa e piloto, papel sulfite A4, papel sulfite tamanho ofício, caneta, lápis, borracha, lápis de cor, hidrocor, tinta guache, pincel, papel metro branco, dentre outros.

As oficinas aconteceram sempre aos sábados, com período em torno de 1 hora e 10 minutos de duração, somando um total de três encontros. Nas atividades, estiveram presentes

as 4 professoras participantes da pesquisa, além da coordenadora da escola e de uma funcionária de apoio que também estiveram presentes.

Tendo como tema o desenho livre e suas relações com os processos de criatividade e imaginação, a oficina aconteceu no período da manhã, tendo início às 8:15, sendo realizada uma acolhida com café da manhã e música ao vivo. No primeiro momento, foi desenvolvida uma atividade de sensibilização com o nome das participantes, com o objetivo de produzir um desenho a partir do formato obtido com o recorte do nome. Ofereci uma folha de papel sulfite A4 e dei o comando para que as participantes dobrassem o papel ao meio e escrevesse na parte horizontal, próximo à dobra, o seu primeiro nome em letra cursiva; em seguida, orientei que as participantes cortassem o nome de modo que preservasse a parte superior do papel. Após ter feito o corte, tivemos uma imagem simétrica e as participantes foram orientadas a criar um desenho que tivesse relação com sua personalidade a partir do formato que foi obtido. Essa atividade durou em média 10 minutos.

No segundo momento, propus a dinâmica da torre. Essa atividade teve como objetivo desenvolver a capacidade de pensar estrategicamente e estimular a criatividade e a imaginação a partir de uma situação concreta, avaliando a capacidade de trabalho em grupo e resolução de problemas. Para a realização da dinâmica, as professoras trabalharam em duplas e, para cada uma delas, ofereci 10 folhas de papel sulfite A4 e 10 pedaços de fita adesiva. Cada dupla teve um tempo de 15 minutos para formar uma torre. Nessa atividade, as participantes são quem decidem as estratégias, portanto, a produção ficou a critério da imaginação e da criação de cada dupla.

No terceiro momento, pensei numa atividade que trabalhasse com a música e com as sensações que ela desperta. Para isso, os músicos tocaram a música “O caderno”, atividade esta que teve como objetivo a realização da leitura plástica da música. Em seguida, os músicos tocaram outra música, “João e Maria”, de Chico Buarque. Já essa atividade teve como objetivo a criação de um desenho mental a partir da escuta da música. Como essa proposta não foi expressa no papel e se concentrou no plano subjetivo das ideias e pensamentos, pedi para que as participantes relatassem o desenho que conseguiram criar, bem como falassem das estratégias que foram utilizadas e das dificuldades encontradas.

Por fim, para finalizar a oficina, pedi que as participantes fizessem uma avaliação da experiência e lancei a seguinte questão para ser discutida no grupo, uma espécie de entrevista coletiva: como atividades com o desenho em diferentes formatos estão relacionadas com o processo de criatividade e imaginação?

A seguir apresento as reflexões que foram produzidas a partir do diário de campo:

No dia 30 de setembro de 2017, realizei a primeira oficina na escola em estudo. Observei que as professoras estavam ansiosas para o início da atividade, pois todas chegaram antes do horário que havíamos combinado, que era às 8:30, entretanto, atrasamos o início da atividade em 15 minutos por causa do atraso dos músicos. Na acolhida, tivemos um café da manhã e um momento musical. As professoras ouviram e cantaram as músicas e, inclusive, houve uma que pediu “Aquele abraço”, de Gilberto Gil. Após esse momento, demos início às atividades. As docentes acharam que seria um curso sobre desenho e que eu iria ensinar a trabalhar com esse recurso ou mesmo trazer relatos de atividades que dão certo com crianças da educação infantil. Ao começar a primeira atividade, uma professora exclamou: “Ué, eu achei que a gente ia aprender a desenhar!”. Nesse momento, voltei a explicar qual era a proposta da oficina. Observei que as professoras participaram com entusiasmo das atividades, divertiram-se, tendo também espaço para a emoção. No momento de desenhar, várias foram as sensações que a música “Caderno” despertou em cada uma delas. Uma participante relatou ter sentido saudades, e falou que esse sentimento a remetia à sua mãe, que naquela data fazia aniversário de morte. A atividade em dupla também foi bastante interessante. Nela, as professoras tiveram que criar uma torre com apenas 10 pedaços de fita adesiva e 10 folhas de papel A4. Destaco a criatividade que elas utilizaram para associar a torre à história de Rapunzel e à história das figuras geométricas.

De modo geral, faço uma positiva avaliação oficina, pois percebi que, por meio do desenho, as professoras expressaram sua criatividade, suas emoções e puderam se divertir, sem perder de vista que, nas próprias palavras das participantes, elas reconheceram que o trabalho com arte é importante na educação infantil e que essa prática deveria ser mais estimulada.

Após a oficina foi apresentada uma questão para que as professoras refletissem e comentassem, a saber: como atividades com o desenho em diferentes formatos estão relacionadas com o processo de criatividade e imaginação?

O trabalho aqui foi proveitoso. Me fez refletir através da pintura dos desenhos. E, em relação aos alunos da Educação Infantil, é uma área nova que nunca tinha trabalhado antes, mas estou aprendendo trabalhando aqui no Madre Goretti. E, pensando no que foi proposto, eu percebo que, quando tem um papel em branco nas mãos, eles começam a pensar, por exemplo: quando a gente conta a história e pede para eles falarem o que entenderam da história, eles não só memorizam a história como se colocam, se imaginam na história. Ex.: A história fala de um cachorro, eles falam: “ah, tia, eu quero desenhar”. Então, eles não só memorizam, como eles desenham para memorizar melhor. Quando você tem o hábito de escrever, você vai pensando naquilo que você está fazendo, porque quer fazer bem feito. Quando peço para desenharem, eles dizem: vou fazer igual ao do quadro, que a professora pela manhã deixou no quadro, por isso, a importância de deixar organizado para termos uma referência do que fazer. Então, é algo significativo não só na vida das crianças, como na nossa também. Eu não sei desenhar, mas sempre fico pensando o que vou desenhar aqui para eles verem e trabalhar com eles” (*Professora Cléa*).

A transcrição da fala da professora toca numa dimensão importante da pesquisa, quando ela diz que as crianças, ao desenharem a história, se colocam e se imaginam. Ou seja,

fica claro que o pensamento das crianças não se limita a uma ordem lógica, mas permanece aberto às interlocuções do texto, às emoções produzidas no grupo e também à forma como a professora conduz o conto.

Nessa perspectiva, Cruz (2011) pontua que, no desenvolvimento da criança, os processos cognitivos e a imaginação não podem ser tomados de forma antagônicas. A autora defende que a criança elabora o seu conhecimento tendo por base as fantasias, sendo assim, a imaginação enriquece o pensamento da criança e inviabiliza a redução do conhecimento a qualquer tipo de lógica pura. No exemplo da história citada pela professora, podemos perceber isso, pois, ao ouvir o conto, as crianças se imaginam nele e no ato do desenho expressam a forma como compreenderam o texto e as ações dos personagens.

Outro fato ocorrido durante a oficina, e que vale à pena ser discutido, foi no momento em que houve o desenho sobre a música “Aquele abraço”, de Gilberto Gil. Durante essa atividade, como já destacado no diário de campo, uma participante começou a chorar e relatou que a música e o desenho despertaram nela o sentimento de saudade e que, naquele momento, essa emoção lhe remetia à sua mãe, que naquela data fazia aniversário de morte. No contexto desta pesquisa, na qual a intervenção promoveu a emergência das emoções da participante, é interessante discutir essa categoria e entender de que forma ela está associada aos processos de produção de subjetividade no contexto da escola.

De acordo com Magiolino (2011), no campo das pesquisas educacionais, diversos trabalhos têm produzido reflexões sobre o papel da afetividade no funcionamento psicológico, bem como na construção de conhecimentos afetivos e cognitivos. A autora faz uma crítica às propostas pedagógicas que se ocupam de uma educação dos afetos ou de uma alfabetização emocional, numa tentativa de ensinar como se deve lidar com as emoções e os sentimentos. Para isso, faz uma analogia ao trabalho que é feito com outras áreas do conhecimento, como português e matemática, e afirma que o didatismo que é realizado com as demais disciplinas fracassa quando se trata de conteúdos de natureza afetiva, principalmente as emoções negativas, como a raiva e o medo.

Voltando ao exemplo da professora que chorou e relatou sua emoção, a conclusão que chegamos é que a imagem que veio em sua cabeça a partir da música, e que foi sentida no corpo, foi de perda e saudade. Aqui, temos o tripé da teoria de Vigotski (2007): memória, pensamento e linguagem. A experiência vivida na oficina por meio da música e do desenho adquiriu significado e este adquiriu sentido. Nesse movimento, a emoção despertada através da memória, no contexto da oficina, foi trabalhada de modo que permitisse à docente vivenciar a emoção, mas também integrá-la aos demais processos psicológicos, fazendo sua

reelaboração e retomando a atividade do desenho tendo consciência da importância que a emoção ocupa nos processos de constituição do psiquismo humano.

Segundo Magiolino (2011, p.56),

Para Vigotski, a emoção implica, é constituída, entretecida, no/pelo processo de significação. Assim, as emoções estão no âmago das relações dos sujeitos com o mundo, no âmago da vida. Como diz Bakhtin, nesta região limítrofe em que organismo e mundo se encontram: o signo. As emoções não são a priori positivas ou negativas, boas ou más; adquirem sentido e significado, significam na medida da personalidade marcada pelas posições sociais que ocupamos, na relação com o outro, num contexto.

Nessa perspectiva, vemos que as emoções estão intimamente implicadas em nosso modo de ver e sentir as impressões do mundo externo, e que elas são plásticas, ou seja, mudam seus papéis conforme as outras funções psicológicas que são significadas na história individual e social. Logo, na perspectiva de Vigotski, segundo Magiolino (2011), elas estão no centro dos processos pedagógicos, psicológicos, éticos e estéticos, por isso, estão no âmago das relações entre arte, vida e tudo que tem sentido e significado.

4.5 A EMERGÊNCIA DA CRIATIVIDADE E DA IMAGINAÇÃO POR MEIO DAS OFICINAS

De acordo com Vigotski (2014), nenhuma invenção ou descoberta científica surge sem as condições materiais e psicológicas que sustentam e justificam o seu aparecimento. Assim, entendemos que a inauguração de um feito criativo está sempre associada às bases materiais que são disponibilizadas pela cultura e pelo desenvolvimento dos instrumentos tipicamente humanos.

Ao utilizar da oficina como proposta metodológica que permite uma intervenção, nosso objetivo foi acionar processos vivenciais e de aprendizagem, bem como oferecer condições para uma experiência inventiva, que mobilizasse processos criativos e criadores.

Kastrup (2008), ao realizar uma pesquisa com pessoas com deficiência visual adquirida, fez uso da oficina em grupo de pessoas adultas que manusearam argila para a produção de peças de cerâmica. Segundo a autora, a utilização dessa estratégia metodológica teve como objetivo examinar os dois lados do funcionamento da atenção: a atenção à argila e suas propriedades plásticas e a atenção a si mesmo durante o processo de criação.

Nessa pesquisa, insistimos no uso da oficina, pois a atenção às narrativas que foram construídas durante a trajetória de participação na escola revelou que o trabalho em grupo e a escuta coletiva das vozes das professoras em um momento único, o da oficina, produziram um solo fértil para a emergência de questões associadas ao tema da pesquisa. Logo, entendemos que o entrelaçamento entre o tema da pesquisa e os problemas relacionados às experiências pedagógicas com o desenho suscitariam, no contexto do grupo, questões não apenas de ordem pedagógica, mas também emocionais e afetivas.

Mitjáns Martínez (2002), com base na psicologia histórico-cultural, buscou apresentar as principais formas em que a criatividade se expressa no espaço escolar. De acordo com a autora, a criatividade se define como um processo complexo, multifacetado e heterogêneo que se manifesta em diferentes formas e níveis, e sua existência depende de condições diversas e da existência de outros processos psicológicos.

Para essa autora,

As características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem e se desenvolvem no decorrer de sua história de vida em função das relações que este estabelece em seus diferentes contextos sociais de ações e relações. Por isso o espaço escolar se torna um espaço essencial na constituição das características pessoais que intervêm na capacidade do sujeito de expressar-se criativamente (MARTINEZ, 2002, p. 191).

Partindo-se dessa perspectiva, percebe-se que a escola tem a capacidade de intervir nos modos de expressão da criatividade humana, no entanto, é necessário o reconhecimento dessa capacidade e o investimento em atividades que contribuam para o desenvolvimento de recursos pessoais que favoreçam a expressão criativa dos alunos.

As atividades realizadas durante as oficinas tiveram sempre o cuidado de oferecer vivências que estivessem relacionadas a situações de criatividade e de imaginação, com o objetivo de fomentar ações concretas vinculadas à criatividade no contexto da escola. Após as oficinas, as professoras levavam para casa uma folha para fazer seu diário de campo da experiência vivida. Optamos por essa metodologia, porque acreditamos ser uma possibilidade das participantes registrarem em outro momento suas impressões do encontro.

O tema da segunda oficina foi o mesmo da primeira: o desenho e suas relações com os processos de criatividade e imaginação. Assim, como no primeiro encontro, foi realizada uma acolhida das participantes com café da manhã e, em seguida, foi desenvolvida uma atividade cujo nome é “Com que cara eu cheguei?”. Esta teve como objetivo a criação de um desenho

que representasse o estado de humor ou emoção no momento da chegada no espaço da oficina. A atividade consistiu na distribuição de uma folha de papel A4 com uma carinha contendo apenas o desenho dos olhos. Orientei as professoras para que completassem o desenho de acordo com o seu estado de ânimo. Em seguida, elas apresentaram-no e fizeram um comentário.

No terceiro momento, propus a criação de uma história a partir da apresentação de imagens, com o objetivo que as participantes elaborassem uma história a partir da exposição de imagens. Para o desenvolvimento dessa atividade, escolhi quatro imagens aleatórias; apresentei a primeira imagem e solicitei que as participantes elaborassem uma história. A partir da segunda imagem, cada participante trocou o texto com uma colega e deu continuidade à história que tinha em mãos e assim sucessivamente. Ao fim, tivemos diversificadas histórias criadas por pessoas diferentes. Para finalizar a atividade, cada participante fez a leitura da história que terminou e comentou sobre a atividade realizada.

No quarto momento, desenvolvi com as professoras uma dinâmica dos valores, com o objetivo de construir um desenho que fizesse relação com as palavras que foram sorteadas. Realizando um sorteio entre as participantes, cada uma pegou 4 papéis. Nestes, havia palavras do tipo: pesquisa, dedicação, amor, compromisso, dentre outras. Elas tiveram que criar um desenho no qual essas palavras se distribuíssem conforme sua importância, como um pódio ou pirâmide, contudo, essa informação não foi dada às participantes para que não atrapalhasse a produção das mesmas.

No quinto momento, propus a audição da música “Aquarela”, com o objetivo da realização da leitura plástica da música. As professoras escutaram-na e foram orientadas a se dividirem em duplas para produzir um painel com desenhos que fizessem uma representação do que foi ouvido ou das sensações que foram despertadas por meio da música.

Por fim, realizei a dinâmica “Com que cara estou saindo?”, com o objetivo de que as professoras criassem um desenho que representasse o estado de humor ou emoção no momento da saída do espaço da oficina. Assim como no início, distribuí para as participantes uma carinha contendo apenas o desenho dos olhos, e orientei as mesmas para que completassem o desenho de acordo com o seu estado de ânimo após a participação da oficina. Em seguida, elas apresentaram o desenho e fizeram um comentário.

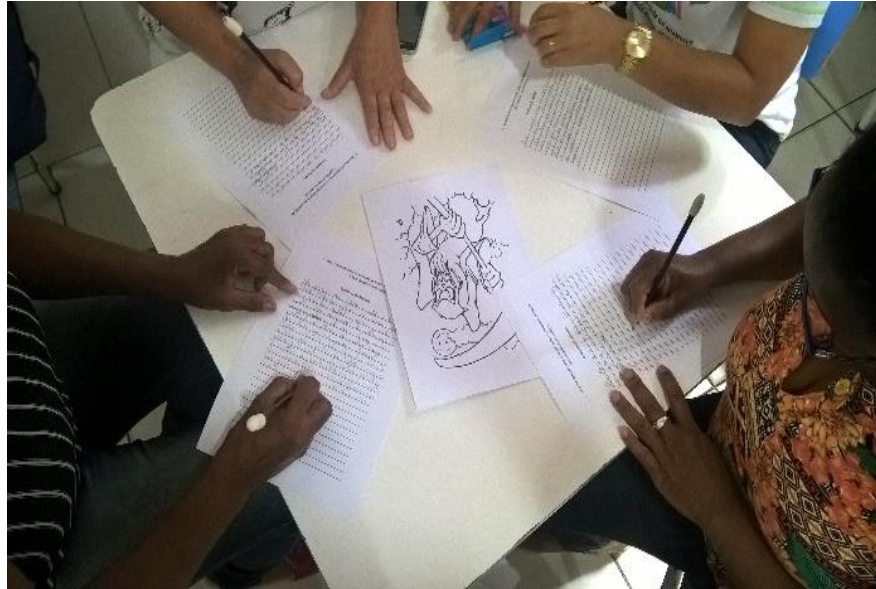
Para finalizar o encontro, pedi que as professoras fizessem uma avaliação da experiência e lancei a seguinte questão: quais as relações possíveis entre o desenho, as artes e as aulas da educação infantil?

A seguir apresento as reflexões que foram produzidas a partir do diário de campo:

No dia 21 de outubro de 2017, realizei a segunda oficina. As atividades programadas tinham como objetivo proporcionar diferentes situações por meio das quais as participantes utilizariam de sua imaginação e criatividade para realizá-las. Na primeira atividade, elas fizeram um desenho de como chegaram na oficina. Observei que, nas falas das participantes, elas enfatizaram a importância da autoestima e da necessidade de sempre estarem de bom humor para desenvolverem um bom trabalho com as crianças. Uma professora falou que ela estava se sentindo linda porque tinha apertado o seu *megahair* e que o desenho dela representava a identidade dela, uma mulher negra independente e feliz. A segunda atividade exigia que as professoras criassem uma história a partir da exposição de imagens. Nesse processo, a cada nova imagem, elas trocavam a história com uma colega. Observei que as professoras criaram histórias interessantes e se sentiram à vontade para projetar suas crenças. Ressalto aqui o momento em que elas leram as histórias e comentaram sobre a atividade. Segundo elas, a atividade permitiu imaginar situações inusitadas sem perder de vista o que elas tinham que dá continuidade. Uma participante revelou que, para ela, tinha sido um pouco difícil até pela questão do tempo, pois ela queria o tempo todo colocar coisas pessoais e afirmou que ela é muito subjetiva. Na atividade de pintura da música “Aquarela”, elas se dividiram em duplas e produziram um painel. De acordo com as docentes, elas pintaram as brincadeiras da infância e destacaram a necessidade de “possibilidade” de uma infância mais criativa. Para mais, alegaram que o uso de celulares e *tablets* tem impedido que as crianças tenham acesso a brincadeiras antigas, como cirandas de roda, pega-pega, dentre outras. Para as professoras, aquela atividade despertou a reflexão sobre a necessidade de resgatar brincadeiras infantis e que a educação infantil é uma ótima oportunidade para isso. Por fim, foi realizado um sorteio no qual elas pegaram palavras, e, com base nelas, teriam de criar um desenho que se relacionasse com a prática docente. Três participantes desenharam um coração e distribuíram as palavras conforme a ordem de importância que deram a cada uma. A outra professora desenhou uma pirâmide na qual o amor à profissão aparecia na base. Depois, elas fizeram uma avaliação da atividade e uma participante comentou que muitas pessoas estão procurando cursos de licenciatura apenas para não ficar sem emprego.

Diante dos fatos narrados, faço uma avaliação positiva da experiência. As atividades duraram o dobro do tempo, pois as participantes queriam dar o seu melhor, além de falarem por muito tempo das produções. Por fim, elas agradeceram e comentaram sobre a necessidade do lúdico estar presente, também, na vida delas enquanto profissionais. Sobre o desenho, alegaram que realmente é uma prática que precisa ser mais estimulada e que, para isso, é necessário haver mais diálogo com a coordenação pedagógica.

Figuras 7 e 8: Desenvolvimento das oficinas



A seguir, apresento também o diário de campo de uma professora, sobre a experiência da oficina.

Cheguei para participar da oficina com a expectativa de ter uma manhã bem proveitosa. Foi dado o início das atividades e pude de imediato perceber a importância de estar atenta ao modo como nossos alunos chegam para estudar. No desenvolver das atividades da oficina, tanto em grupo, quanto individual, percebi a necessidade de uma prática pedagógica mais sensível, estética e lúdica que esteja sintonizada com a criança e seu mundo particular. As atividades desenvolvidas revelaram a importância que a criatividade ocupa na vida infantil e que eu, enquanto professora, devo alimentar as fantasias de meus alunos, pois entendo que o desenvolvimento saudável da criança depende de uma mente criativa, constantemente estimulada. Foi positivo também o fato de as atividades poderem ser desenvolvidas com a classe; algumas necessitam de uma adaptação, mas de forma geral a oficina me mostrou que, no nosso dia a dia, podemos sim estimular e realizar atividades que trabalhem a criatividade e a imaginação de nossos alunos. Enfim, a oficina oportunizou a reflexão quanto à nossa prática pedagógica como docente,

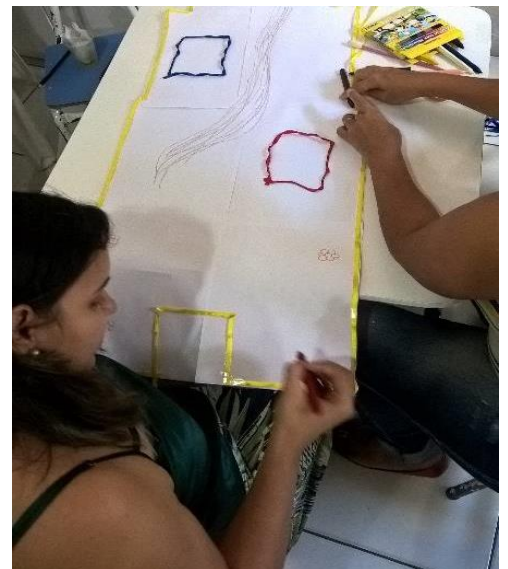
bem como também a necessidade de estar atento para o nosso eu (*Professora Esperança*).

O diário da professora corrobora a ideia defendida por Mitjans Martínez (2002, p. 195-196), de que os professores precisam estar abertos à experiência e apropriar-se das técnicas que potencializam sua ação criativa na sala de aula. “Investir no desenvolvimento da criatividade dos professores e em sua formação específica, para que sejam capazes de estratégias e ações intencionais para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, constitui um importante objetivo do sistema educativo”.

Durante a atividade de confecção da torre, pude observar as estratégias que as professoras utilizaram para atingir o objetivo da atividade. A grande disponibilidade de recursos também favoreceu a atividade, no entanto, percebi que elas recorreram primeiro ao uso da imaginação e em seguida construíram um planejamento. Uma dupla partiu da história de Rapunzel e construiu a torre; já a outra recorreu às formas geométricas.

A seguir, apresento imagens fotográficas da atividade:

Figuras 9, 10 e 11: Desenvolvimento das oficinas



Ao questionar as professoras sobre essa atividade e sua relação com o desenho no contexto da sala de aula, destaco a fala de uma das docentes:

Sobre a relação do desenho com a educação infantil, eu acho assim: as crianças que estão nesse desenvolvimento imaginário da emoção ainda não têm essa consciência de ter os pensamentos elaborados para externalizar o que estão sentindo, então, o desenho possibilita isso para elas. Até se elas estiverem passando por um momento difícil, quando elas vêm para a escola, aquele momento de lá é a imaginação; tanto que elas falam assim: quando o pai briga com a mãe, ou a polícia chega lá, eles falam de uma forma não de repressão, mas como se essas coisas fossem reais e também fazem parte do mundo de sua imaginação. Então, eu acho que, nesse momento aqui em que estamos pensando sobre a educação infantil, o desenho e a arte é essencial. As crianças amam. Lá na sala mesmo, eles vivem pedindo papel; amam desenhar e brincar; então, quando possibilitamos isso, eles aprendem de forma natural (*Professora Sorriso*).

O relato da professora despertou minha atenção sobre a oferta de atividades diferenciadas, bem como me fez pensar sobre a necessidade de uma habilidade comunicativa e flexível que permita ao professor criar um espaço propício para o desenvolvimento da criatividade, o que nem sempre é viável, tendo em vista as condições materiais nas quais o trabalho pedagógico é realizado nas escolas públicas brasileiras.

Sobre o desafio de um trabalho criativo no contexto da escola, Mitjás Martínez (2002, p. 197-198) destaca que

A complexa inter-relação entre conhecimentos, habilidades e características pessoais necessárias para uma ação criativa em sala de aula constitui um desafio para o processo de formação de professores, especialmente caso se pretenda formar um professor que seja capaz, dentro dos limites que qualquer situação impõe, de introduzir transformações significativas em sua prática pedagógica e contribuir para a transformação da instituição educativa em seu conjunto.

Mitjás Martínez e Rey (2017), ao fazer uma análise do compromisso social da psicologia com a educação, defendem que, enquanto ciência, a psicologia pode contribuir para melhorar significativamente a vida das instituições, dos grupos e das pessoas, bem como melhorar a qualidade da educação, uma vez que, entendida como uma prática social de formação cultural, ela se constitui a partir dos processos que são construídos entre as pessoas e as produções culturais. Logo, a luta por mudanças nos processos educativos e a busca de práticas pedagógicas criativas e inovadoras constituem-se como alguns dos compromissos essenciais dos psicólogos com a educação brasileira.

Nessa pesquisa, ao optar pelo método cartográfico, assumimos a responsabilidade de provocar mudanças no território da pesquisa. Considerando que os processos educativos e a formação dos professores envolvem fatores de ordem política, religiosa, ideológica, econômica, histórica e cultural, entendo que meu papel enquanto pesquisador e psicólogo se deu no sentido de problematizar questões relacionadas ao tema da pesquisa e sobretudo delinear estratégias e ações práticas que indicassem possíveis caminhos para novas formas do fazer pedagógico, no que se refere ao trabalho com o desenho e as artes em geral.

A seguir, apresento reflexões sobre dois diários de campo realizados depois da segunda oficina, pois, mesmo estando na escola há bastante tempo, percebi que, após as intervenções no grupo, as professoras entenderam melhor meu trabalho enquanto pesquisador e passaram a se sentir mais à vontade.

Hoje, acompanhei uma atividade com a turma de 5 anos B. A proposta da docente foi assistir ao filme do “Patinho feio”. Contudo, não era bem o filme do “Patinho feio” em si, mas várias histórias que se misturavam com a história do Patinho feio e isso acabou ficando um pouco confuso. As crianças não entendiam bem e o tempo de duração foi longo, por volta de 1 hora e 10 minutos, o que fez com que a turma ficasse dispersa. Após o recreio, eu propus à professora que ela contasse a história do Patinho feio às crianças, pois elas foram para a sala de vídeo para ver essa narrativa e não saíram satisfeitas. Ela, então, convidou-me para contar a história e eu aceitei. Conte-i-a, mostrei as imagens e dialoguei com a turma sobre o enredo e o drama do personagem principal. A turma mostrou-se bastante receptiva e escutou a história com atenção. Ao final, fizeram perguntas e pediram para que eu contasse novamente. Após a contação da história, perguntei à professora se ela tinha alguma atividade relacionada à narrativa para desenvolver com a turma, e ela respondeu que não, que já estava no momento da matemática. Voltei a perguntar sobre a proposta inicial, a do filme, se sobre o filme ela tinha pensado em alguma atividade e ela disse que ia pedir para as crianças fazerem um desenho, no entanto, nem para isso houve tempo. Pensei em falar ali, naquele momento, sobre a necessidade de uma atividade pedagógica e/ou artística que fizesse uma relação com a história, que discutisse alguns valores, como, por exemplo, o respeito às diferenças, algo que inclusive cheguei a discutir com a turma, no entanto, não falei nada com a docente no momento, pois tive receio que ela pensasse que eu estava ali fazendo uma espécie de patrulhamento ou avaliação de sua metodologia de trabalho.

Algo interessante que percebi é que as professoras, de modo geral, têm trabalhado mais com o desenho, mesmo que nem sempre sejam atividades mais elaboradas, mas estão investindo mais nesse tipo de prática. Enquanto pesquisador que escolheu por um método que tem como diretriz ocasionar uma mudança no campo da pesquisa, sinto-me, de certo modo, contemplado, pois vejo que as professoras estão mais sensíveis para a realização das atividades artísticas, mesmo que a realização delas esbarre em outros impedimentos. O que me chama atenção é que as dificuldades que as professoras têm em desenvolver uma atividade mais criativa em relação ao desenho, ou que trabalhe com o desenho, está também associado à

formação que elas não tiveram para trabalhar com artes. A docente dessa turma já chegou a comentar comigo que o curso de Pedagogia não trabalhou essas habilidades e o pouco que ela sabe aprendeu na prática de sala de aula, com outras colegas e com o apoio da coordenação pedagógica.

Acho que essas questões são relevantes e discutirei no nosso último encontro, muito embora o objetivo desta pesquisa e de nossas oficinas não seja a discussão sobre a formação das professoras para o trabalho com arte, além de não ser também um encontro de formação ou sugestão de atividades que podem ser realizadas com as crianças.

Figura 12: Conto de história



A seguir apresento as reflexões produzidas a partir do diário de campo sobre o encontro do dia 07 de novembro de 2017.

Hoje, na turma de 5 anos A, a professora contou a história da “Menina Bonita do Laço de Fita”. Observei que ela utilizou-se de uma metodologia interessante, pois lia a história no livro e, com o auxílio de um notebook, ia apresentando trechos da narrativa em vídeo. Essa estratégia funcionou bastante, porque as crianças ficaram atentas à história e tentavam o tempo todo relacionar o que ouviam com o que viam na tela do notebook. Depois do conto, a professora propôs à turma que fizesse um desenho da história em questão. Nesse momento, eu intervi e falei com ela que, da mesma forma que ela foi inventiva no modo de contar a história, ela poderia permitir às crianças a criação de um desenho diferente, com materiais diversos. No primeiro momento, ela ficou meio receosa, mas depois riu e disse o seguinte: “Como já é final do ano, vamos extravasar, não é?”. Eu sorri afirmativamente. Daí ela pegou a caixa com os materiais diversos e a reação da turma foi de gritos de alegria. A professora sugeriu que as crianças fizessem o desenho da parte da história que elas tivessem mais gostado e que poderiam usar qualquer material, como lápis, canetinha colorida, giz de cera, tinta etc. As crianças, em sua grande maioria, preferiram usar tinta e fazer a pintura a dedo. Realmente, foi uma “bagunça”, dentro dos padrões esperados nos quais as atividades normalmente acontecem, entretanto, percebi que a professora também se entregou à atividade e deixou a turma realizá-la sem pressa. No fim do processo, ela fez um mural e expôs

os desenhos. Algo que me chamou a atenção também foi o fato de as crianças, ao final da atividade, organizarem a sala, recolhendo o material. Percebi que eles se sentiram parte daquele processo, e comentei isso com a professora e ela me disse que aquela experiência tinha sido de certa forma divertida para ela, dizendo-me que não fez a atividade como um “trabalho”, conseguindo rir e permitir que a turma ficasse livre em suas produções. Segundo ela, essa abertura foi possível depois da oficina e das conversas em grupo com as outras professoras participantes da pesquisa.

Para finalizar os encontros com as professoras, pensei bem e reavaliei minha proposta inicial de fazer uma terceira oficina, considerando os dados que foram obtidos nos dois primeiros encontros. Durante minha presença nas salas de aula, decidi optar por uma metodologia diferente. A seguir, trago as reflexões sobre diário de campo que descreve melhor a proposta.

Encontro realizado em 11 de novembro de 2017.

Neste último encontro, ao contrário dos outros, eu não propus uma oficina. A ideia era falar um pouco de algumas atividades que eu havia presenciado algumas vezes e, então, propor que as participantes que refletissem um pouco sobre as colocações. Apenas duas professoras participaram, pois as outras duas tiveram alguns imprevistos e não puderam se fazerem presentes. Escolhi duas atividades que elas desenvolveram em suas turmas. Tendo algumas imagens de tais atividades, além dos registros que realizei, tive o cuidado de proporcionar um clima de acolhimento para não causar nenhum constrangimento. A primeira atividade que apresentei para elas foi uma pintura que uma das professoras fez no mês de junho sobre o planeta terra. Sua proposta era que as crianças pintassem a mão de tinta e aplicassem-na sobre o desenho do planeta. Durante a atividade, a docente pintava a mão de cada criança de uma vez e ia formando o desenho, e isso fez com que os demais alunos se dispersavam em outras brincadeiras. Depois, li meu diário e perguntei o que elas acharam dessa prática. A professora que desenvolveu a atividade estava presente e disse que ela percebeu que a atividade não fez muito sentido para a turma, mas a coordenadora pediu que ela fizesse algo sobre o meio ambiente para ser exposta na área externa da escola e, por isso, ela não quis fazer “algo feio”. Diante dessa colocação, falei que aquele tipo de atividade é apreciado pelas crianças, pois elas trabalham com tinta, contudo, seria mais proveitoso se fosse desenvolvida de outra maneira e elas concordaram. Falei ainda da necessidade de as pessoas que trabalham com educação infantil têm de se habituar com o modo peculiar da criança de se expressar através de seus desenhos e pinturas, ou seja, que não temos que fazer algo bonito para ser exposto ou para outras pessoas verem. Na realidade, as atividades artísticas têm que fazer sentido primeiramente para as crianças. As professoras concordaram e uma ainda falou que seria interessante levantar essas questões com todas as professoras nos momentos do planejamento. No segundo momento, escolhi uma atividade que trabalhava com recortes, mas infelizmente a professora que a realizou não estava presente. A proposta era que as crianças escolhessem as gravuras, recortassem e formassem um desenho. A atividade é bem interessante e as crianças gostaram de realizá-la, no entanto, antes de seu término, a professora interrompeu, pois, a atividade demorou muito e ela tinha outros elementos para desenvolver com a turma. Escolhi essa atividade, pois achei inteligente e criativa e quis problematizar a relação do artístico com o pedagógico e o tempo que é destinado às atividades de desenho e artes de modo geral. Conversei com as professoras que tenho observado frequentemente que algumas atividades não são concluídas, e elas concordaram comigo e disseram que a questão do tempo realmente é algo que incomoda e que as crianças também reclamam. Em nossa conversa, as professoras falaram da necessidade de reorganização da rotina da

educação infantil e reconheceram a importância da finalização dos trabalhos, tanto para elas, quanto para as crianças. Salientei que é necessário redimensionar a questão do estético com o pedagógico, e disse que essas divisões de tempo tão demarcadas prejudicam o processo das atividades. Enfim, concluímos nosso encontro com uma conversa bastante reflexiva, pois percebi que as professoras estavam bem abertas às críticas e sugestões e que estavam dispostas, quando algumas coisas que as incomodassem, a discutir, nos encontros com a coordenação e com as outras professoras, possibilidades de mudanças. Portanto, faço uma avaliação positiva de nosso último encontro, pois senti que as professoras tiveram condições de fazer uma autorreflexão sobre suas práticas.

A seguir apresento a avaliação do encontro realizado por duas professoras

Gostei muito de participar das oficinas é bom ver nosso trabalho com outro olhar, achei muito interessante o fato de pensar nossas práticas de fora e sem nenhuma avaliação ou cobrança. Quando estamos em sala de aula são muitas coisas que acontecem ao mesmo tempo e quase que nem temos tempo de pensar sobre a prática. As oficinas foram importantes porque me fizeram pensar a prática a partir da prática e acho que esse trabalho na escola, no próprio lugar que trabalhamos, tem algo de diferente. Sei que os problemas continuam e é difícil, pois a cada dia somos mais exigidas, mas não podemos fazer igual sempre, pois no fim quem sofremos somos nós. Gostei do trabalho e acho que sempre poderíamos criar dessas estratégias e não ficar apenas esperando uma iniciativa que venha de fora. (Professora Sorriso)

O trabalho das oficinas foi importante, nos dois primeiros encontros pude perceber o quanto é estimulante oferecer atividades diferenciadas para as crianças, acho que essa agitação delas pode ser também a rotina, sempre que posso faço algo diferente, mas a carência dos recursos atrapalha, vi a quantidade de material foi utilizado nas atividades da oficina e no dia a dia não dispomos desses materiais, é tudo muito escasso, realizar uma atividade diferente quase sempre implica em gastos pessoais para a compra dos materiais. Achei muito bom participar das oficinas, avalio nossos encontros como produtivos e acho que a escola tem muito a ganhar com essas iniciativas (Professora Esperança)

O trabalho desenvolvido, durante as oficinas e nas demais intervenções em sala de aula, e em toda minha trajetória no campo da pesquisa, fez-me refletir sobre a necessidade de experiências criativas não só no plano pedagógico que é destinado ao trabalho com as crianças, mas também no processo de formação das professoras que também estão em processo de aprendizagem, pois, em alguns momentos, estas reclamaram de lacunas em suas formações no que tange ao trabalho com as artes.

Um aspecto importante, que tem implicações diretas no trabalho das docentes, e que não se refere apenas ao trabalho com as artes e o desenho, é a carência na formação das professoras de um conhecimento epistemológico mais amplo que dê sustentação às suas práticas. Elas relataram durante os encontros que o que aprenderam sobre arte e trabalho com o desenho foi apreendido no cotidiano, na troca entre as colegas, apontando que a licenciatura, com seu excesso de disciplinas teóricas, por vezes, acaba aligeirando o processo e

desconsiderando temáticas que são mais importantes para o trabalho prático na educação infantil. Importante também problematizar as marcações de tempo, observei que a rotina das turmas é geralmente a mesma, as crianças chegam à sala de aula por volta das 8:00 da manhã e as 13:00 da tarde e apenas nos primeiros 45 minutos elas ficam livres para criar um desenho e/ ou brincar, as demais atividades, que priorizam os aspectos pedagógicos da aprendizagem, acontecem uma antes do recreio e outra depois.

Algumas experiências que tive em sala de aula junto às professoras no trabalho com as crianças fizeram-me refletir sobre um texto clássico de Henri Wallon (2010), *A evolução Psicológica da criança*, no qual ele trata da importância da compreensão das relações entre o ato motor e o ato mental e suas implicações na constituição do psiquismo humano, tema este que é tão necessário ser discutido na formação dos professores, seja inicial ou continuada, pois está associado diretamente com o fazer pedagógico.

Para Wallon (2010), o controle e a qualidade que a criança tem sobre os movimentos mostra claramente sua dependência em relação à evolução fisiológica. Para ele, os movimentos na criança são uma forma de expressão de suas emoções, que são consideradas o primeiro elo de comunicação entre a criança e o meio. Logo, o autor as considera como geneticamente social.

Sobre a relevância que o movimento tem na teoria de Wallon, Nascimento (2004, p.59) pontua que

O que a teoria walloniana indica é um alargamento do espaço motor pela constituição de um espaço mental, no qual os limites vão se ampliando na medida da ampliação do pensamento. Este, a princípio, vai ser expresso por intermédio do movimento e da linguagem simultaneamente, o que Wallon denomina pensamento ideomotor.

Diante disso, percebemos que a motricidade funciona como base de sustentação para o pensamento. Logo, quando a criança recorre ao gesto e ao movimento para demonstrar o que pensa, o ato motor está ancorado no mental, então, impedir a criança de expressar seus movimentos é como uma tentativa de inibir seu pensamento. O que Wallon (2010) nos propõe é a compreensão do movimento como possibilidade de alargamento do espaço mental.

Pensando na prática das professoras, que, em alguns momentos, evidenciaram um certo desconforto no trabalho com pinturas e recortes, pois alegaram que os mesmos causam “bagunça” e desorganização, a teoria de Wallon nos aponta um caminho contrário e ressalta o quanto é importante o movimento no contexto da sala de aula, uma vez que ele está associado ao desenvolvimento do pensamento, bem como das demais funções, tais como a linguagem, a criatividade e a imaginação.

Figuras 13 e 14: Atividade de desenho, pintura e dobradura



Mitjans Martínez e Rey (2017) defendem um modelo de aprendizagem criativa no qual a criatividade é presença marcante. Os autores afirmam que, nessa perspectiva, a criatividade se expressa no modo de aprender e configura-se pela caracterização de três elementos, a saber: a personalização da informação, a confrontação com o conhecimento e a produção de ideias próprias, que vão além do conhecimento exposto.

No contexto da pesquisa, constatei certa dificuldade das professoras em fazer essa integração no processo de construção do conhecimento, o que, em alguns momentos, até por força de uma rotina muito rígida, fez com que algumas atividades de cunho artístico que envolviam o desenho não fossem realizadas da maneira esperada ou que se quer pudessem ser concluídas.

A aprendizagem criativa proposta por Mitjás Martínez e Rey (2017) aponta possíveis caminhos para a formação dos profissionais da educação, pois indica novas direções para a compreensão dos sentidos e significados que estão associados ao processo de aprender e as experiências coletivas que se dão na escola.

Para Mitjás Martínez e Rey (2017, p. 63),

A aprendizagem criativa se caracteriza essencialmente pela geração de ideias próprias sobre o estudado, ideias que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade. A aprendizagem criativa vai além da apropriação compreensiva da informação, é um tipo de aprendizagem que, mesmo contendo o processo de compreensão o transcende. Assim, novas alternativas e hipóteses são elaboradas e novas ideias sobre o objeto do conhecimento são produzidas.

No processo de construção da pesquisa junto às professoras percebi um exercício significativo das mesmas para o desenvolvimento e execução de práticas criativas em sala de aula, e sobretudo o reconhecimento da criatividade enquanto forma de ensinar, aprender e viver.

No decorrer da pesquisa observei que as professoras passaram a considerar mais o componente da imaginação nas produções das crianças. Durante a realização dos desenhos, passei a perceber menos interferência das professoras e notei também mais liberdade das crianças para atribuir sentidos e significados às suas produções. O céu podia ser pintado de vermelho, as nuvens de amarelo e os seres humanos poderiam ter mais de dois braços e pernas, além de superpoderes.

Para Mitjás Martínez e Rey (2017), na perspectiva da aprendizagem criativa, a imaginação tem um papel fundamental, porque contribui significativamente para a subjetividade do aprendiz.

Enquanto pesquisador, esforcei-me para colaborar com a construção do entendimento das professoras de que os sentidos subjetivos são produzidos nas relações sociais, em todas as suas esferas, e principalmente na escola. No âmbito da Teoria da Subjetividade, elaborada por Rey e inspirada na obra de Vigotski, a qual fundamenta esta pesquisa, podemos encontrar uma explanação coerente de sentido subjetivo que, segundo Mitjás Martínez e Rey (2017), deve considerar a relação particular e as relações de produção entre os processos simbólicos e as emoções. Pensando na escola como ambiente cultural que contém o individual e o coletivo, podemos perceber que os processos simbólicos e psicológicos estão implicados e o contato com o outro contribui para o surgimento de sentidos novos. Essa foi uma das principais

investidas realizadas no campo da pesquisa: contribuir no processo de ressignificação das professoras sobre o desenho, as artes e o valor que lhes são atribuídos.

No processo da pesquisa, senti que fui afetado em diversos aspectos: na minha postura enquanto pesquisador, na contenção das ansiedades, no cuidado, às vezes, em excesso no contato e nas intervenções junto às professoras e sobretudo na minha maneira de compreender os fenômenos de modo geral. Essas impressões me reportaram a um texto de Deleuze e Guattari (1995), no qual eles descrevem princípios da cartografia, problematizam a complexidade do conceito de rizoma e estabelecem a diferença entre um mapa e um decalque.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p.8),

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se às montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

A relação com minha orientadora e seu trabalho de supervisão dos meus afetos durante essa trajetória foram essenciais para que eu permanecesse sempre no plano da experiência enquanto pesquisador, atento aos sentidos que foram sendo produzidos. Isso me permitiu construir o meu próprio mapa que, em alguns momentos, revelou caminhos, apontou possíveis modificações e, em outros, estabeleceu limites. Na condição de mapa de si próprio, o trabalho de campo me permitiu o agenciamento de afetos e me fez entender que minha experiência no campo da educação foi útil no sentido de que permitiu a religação dos decalques para a construção de um mapa novo, corajoso, criativo, conectado com o real, ou seja, o espaço escolar.

4.6 SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS SOBRE O DESENHO

De acordo com Gonzalez Rey (2009), a relação entre sentido e significado foi foco das investigações de Vigotski nos últimos anos de sua vida, especialmente no livro *Pensamento e Linguagem*, entretanto, sua morte prematura não lhe permitiu desdobramentos posteriores dessas categorias. Para ele, a categoria de sentido envolvia a relação entre o cognitivo e o afetivo, em outras palavras, o sentido agrega os fatos psicológicos que aparecem na

consciência como resultado da palavra. Nessa perspectiva, os elementos psicológicos que emergem na consciência têm implicação direta com a palavra e, nesse processo, as emoções ocupam funções determinantes.

Ao fazer uma análise dessas categorias, também considerando a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Oliveira (2009) afirma que o significado é um componente essencial da palavra, um ato de pensamento, uma generalização. Por meio do significado da palavra, pensamento e fala se unem em pensamento verbal.

De forma breve, a referida autora define a diferença entre significado e sentido:

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Essas explicações são importantes para compreendermos a importância que estes conceitos assumem no desenvolvimento desta pesquisa. Por meio das intervenções no cotidiano escolar, bem como no trabalho desenvolvido durante as oficinas, procurei entender os significados que as professoras atribuíam aos desenhos e quais os sentidos que elas haviam construído ao longo da pesquisa sobre essa temática.

O contato em sala de aula e as conversas que tive com as participantes da pesquisa possibilitaram o compartilhamento dos significados sobre o desenho, entretanto, a compreensão dos sentidos somente foi possível a partir das intervenções nas oficinas, o que sinaliza que o aspecto vivencial engendra reorganizações na dimensão da subjetividade humana.

Em uma roda de conversa na qual falávamos sobre o tema da pesquisa, duas participantes relataram o que o desenho significava para elas.

Olha, para mim, o desenho significa a alegria, um momento de diversão de deixar a criança colocar para fora tudo o que ela sente. Acho que o desenho também nos permite perceber problemas de família. Um aluno mesmo desenha sempre o pai deitado e eu perguntei para ele sobre o porquê disso e ele disse que o pai está doente e que fez uma cirurgia. Então, eu acho que, ao desenhar, a criança sempre traz informações pessoais que ajudam o professor a entender sua história de vida (*Professora Esperança*).

Eu acho o seguinte: o desenho é importante sim, mas deve ser trabalhado de forma correta. Não é só dar um papel em branco e pedir para as crianças desenharem. É importante estimular os alunos, preparar o professor, porque se for feito de qualquer

jeito até as crianças perdem o prazer pelo desenho. Eu não tenho experiência com o desenho, mas quero aprender, estou disposta ao novo (*Professora Cléa*).

Os relatos nos revelam que os significados das professoras sobre o desenho foram construídos a partir de suas experiências enquanto educadoras, contudo, vale salientar, conforme nos propõe Vigotski (2008), que esses significados estão sujeitos às transformações, que ocorrem no plano do social, no contato com as pessoas. Em se tratando da pesquisa, as intervenções se configuraram como uma possibilidade de reflexão e ressignificação do desenho infantil.

Gonzalez Rey (2007) enfatiza que, para Vigotski, o sentido e o significado são processos diferentes que se articulam no funcionamento psíquico dos seres humanos. Esse entendimento nos permite inferir que os significados não expressam o sentido que foi construído a partir de um conteúdo significado, ou seja, os sentidos não aparecem na verbalização dos significados. Conforme o autor, eles passam pelo crivo da experiência e, por meio dela, os sujeitos humanos têm acesso aos sentidos e a oportunidade de ressignificá-los.

Nos encontros das oficinas, as atividades que foram desenvolvidas permitiram a emergência dos sentidos relacionados ao desenho de forma mais genuína, pois as entrevistas coletivas que foram realizadas durante e após cada atividade remetia as participantes às suas memórias afetivas e suas histórias de vida. Vale salientar que recursos, como a música e a poesia, foram fundamentais para o desencadeamento desses processos.

Durante as atividades das oficinas, pude ter acesso, por meio das entrevistas coletivas, às informações que acredito que tocam na dimensão dos sentidos das professoras sobre o desenho.

O desenho me faz lembrar de minha infância, do tempo que a gente podia brincar na frente da casa. Não existia essa coisa de assalto, nem de droga. O mundo era mais puro; essa parte da música “vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo. No tempo da maldade, acho que a gente nem tinha nascido”. Me fez pensar em muita coisa; não sei se tem a ver com o desenho, mas não sei porquê pensei na minha infância, nos valores que estão se perdendo, nas brincadeiras que não existem mais (*Professora Esperança*).

Só consegui pensar em minha mãe. Hoje é aniversário de morte dela. Esse momento, para mim, é de alegria, mas veio a tristeza junto. Não estou conseguindo explicar direito o que estou sentindo, mas o trabalho com o desenho me fez lembrar dela, do carinho que não tenho mais. O desenho junto com a música fez eu me ligar ao meu próprio eu (*Professora Alegria*).

Em uma elaboração recente, Mitjans Martínez e Gonzalez Rey (2017) defendem que a subjetividade e a produção de sentidos não ocorrem exclusivamente pela via da

internalização. Nessa perspectiva, a proposta da oficina não teve como objetivo produzir, mas ativar os sentidos sobre o desenho, pois acredito que eles já estavam presentes em cada uma das participantes. Logo, o encontro da oficina funcionou como um espaço potencializador de produção de sentidos.

Quando as participantes relatam que não entendem o porquê das relações que a atividade realizada na oficina sobre o desenho tem com a infância ou com um sentimento de perda ou saudade, de algum modo elas estão se conectando com aspectos de suas subjetividades que estavam dispersos e que, naquele momento, foram sintonizados, resgatados ou ressignificados com o auxílio do desenho, da música, da poesia ou de uma escuta sensível.

A vivência oportunizada pelas oficinas e os relatos das professoras me remeteu, mais uma vez, a Gonzalez Rey (2007) e ao conceito de sentido subjetivo, categoria que o autor supracitado vem desenvolvendo ao longo dos anos, quando tem se dedicado à elaboração de sua Teoria da Subjetividade Social. De acordo com ele, a categoria de sentido subjetivo enfatiza a unidade do simbólico e do emocional como via de integração da experiência social e humana que possibilita novas produções a partir das experiências vividas, que, por sua vez, são indissociáveis da organização subjetiva e dos diferentes contextos em que a vida social acontece.

Em uma definição, Gonzalez Rey (2007, p. 174) assinala que

O sentido subjetivo é a forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes na subjetividade social, assim como todas as condições objetivas de vida do mundo social, se organizam numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando ao homem e a seus distintos espaços sociais novas práticas que, em seus desdobramentos e nos processos emergentes que vão se produzindo nesse caminho, constituem o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, dentro dos novos contextos de organização social que, por sua vez, participam da definição desses processos e se transformam no curso dos mesmos.

Acredito que a proposta da cartografia e o método interventivo das oficinas permitiram a conexão de elementos de ordem emocional, afetiva, social e histórica, sinalizando às professoras que suas práticas cotidianas são produtoras de significados e de sentidos e que o seu reconhecimento propicia o surgimento de novas ações no campo pedagógico. Como exemplo, posso citar os contos das histórias que foram realizados de maneira muito mais lúdica e criativa, além da própria abordagem realizada sobre o desenho e as produções coletivas. Essas alterações no fazer pedagógico, segundo as professoras, foram provocadas a partir das vivências das oficinas.

A ação e a reflexão vividas de forma imediata no momento das oficinas produziram um modo novo e singular de compreender os significados e sentidos associados não só ao desenho, mas também às artes, ao lúdico e aos demais processos criativos que potencializam o desenvolvimento dos seres humanos. No decorrer das oficinas, as professoras buscaram relacionar o momento vivido e as suas produções a algum fato importante de suas histórias pessoais, bem como ao conhecimento conceitual que elas tinham sobre cada atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa empreendeu compreender os significados e práticas docentes sobre o desenho infantil, bem como investigar as condições e os modos como o trabalho com o desenho e as artes são desenvolvidos no cotidiano da educação infantil e a relação entre desenho, criatividade e imaginação.

O trabalho de campo foi orientado por três questões norteadoras: quais as possíveis relações existentes entre as atividades com o desenho livre e os processos de produção da criatividade e imaginação? De que forma as professoras utilizam o desenho livre em sua prática de sala de aula na educação infantil? Como atribuem significados e sentidos aos desenhos infantis?

O período dedicado à realização da pesquisa, um ano, me permitiu imergir no território estudado e entender sobre outra ótica a rotina da educação infantil. Ao assumir a função de cartógrafo fui aprendendo a utilizar o conceito fenomenológico de “suspensão” de Edmund Husserl, de modo que fui aos poucos me colocando na posição de pesquisador e não mais na de professor de educação infantil. Minhas experiências passadas como professor em nenhum momento me serviram como um modelo de “decalque”, retomando um conceito de Delleuze e Guattari (1995), para o trabalho enquanto pesquisador, mas me orientaram no percurso de observação e coparticipação, no sentido de apontar os caminhos para elaboração de processos interventivos construtivos.

O trabalho junto às professoras em sala de aula revelou o quanto as atividades artísticas despertam o interesse das crianças, bem como apontou as dificuldades para a sua realização, tendo em vista a carência de recursos materiais e também a rigidez com que o currículo vem sendo tratado, evidenciando, assim, uma marcação muito definida entre o pedagógico e o estético.

Com o objetivo de deixar claro para as professoras participantes os objetivos da pesquisa, bem como a abordagem metodológica adotada, busquei em todos os momentos esclarecer minha função enquanto pesquisador, a relevância do estudo e a importância da temática para a educação infantil. Reconheço que esse percurso não foi fácil.

As oficinas começaram a ser realizadas faltando dois meses para o término da pesquisa e apenas a partir delas comecei a perceber que as professoras passaram a compreender nosso objeto, apesar de antes já termos momentos de conversas e esclarecimentos sobre o estudo. Esse fato nos revela que as contradições que existiram por um

tempo sobre o objeto estudado só foram esclarecidas por meio das vivências, reforçando o que defendemos nesta pesquisa: as vivências permitem a compreensão dos sentidos.

As intervenções e os seus desdobramentos, que considero aqui minhas visitas à escola e o acompanhamento de atividades com o desenho, foram aos poucos revelando para as professoras que os exercícios que têm como pano de fundo a imaginação são formas psicológicas superiores de materialização de nossas criações. Sendo assim, sempre busquei esclarecer para as participantes que a imaginação facilita o livre fluir das ideias e alimenta as inúmeras relações com o desenvolvimento infantil e os diversos processos criativos, por isso, não devem ser castradas do espaço educativo.

A pesquisa identificou que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para a execução de um trabalho mais produtivo, no que se refere ao sentido estético do desenho e das artes são de caráter estrutural, a saber: a) um currículo mais voltado para o processo de letramento; b) a carência de recursos materiais; c) o próprio espaço das salas de aula, que não permitem atividades que demandam maiores movimentos e interações entre as crianças e as atividades; d) e também a formação das professoras, que, segundo elas, foram insuficientes para o trabalho com o desenho.

Observei, também, que o discurso e as práticas das professoras, com o passar do tempo, foram se tornando mais sensíveis, no que tange às atividades artísticas e lúdicas, estas que devem ser prioridade na educação infantil. Em muitos momentos, percebi as professoras mais à vontade durante a realização de algumas atividades, sem se preocupar tanto com o tempo de seu término, com a quantidade de material utilizado ou com a suposta “desorganização” que a atividade provocava no espaço. Esse fato nos comunica uma relação mais confortável das professoras em relação aos materiais que dão suporte ao trabalho na educação infantil. A realização das oficinas evidenciou a importância da temática desta pesquisa para as professoras, de modo que elas puderam vivenciar momentos semelhantes aos que elas oportunizam às crianças e com isso a possibilidade de ressignificação e revisão de suas práticas, por meio de uma associação do livre ato de desenhar com os conteúdos subjetivos presentes na memória e o exercício da imaginação, que foi estimulado por meio de imagens, músicas e produção de histórias.

A importância do trabalho realizado durante as oficinas traduziu-se nas narrativas das professoras e, também, em seus diários de campo. Segundo elas, o fato de as atividades trabalhadas nas oficinas poderem ser adaptadas na rotina com as crianças cria novas linguagens que contemplam diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que as oficinas mobilizaram as professoras e as levaram a repensar suas práticas, no sentido de que essas

devem investir em atividades artístico-criativas, pois desempenham funções importantes no processo de desenvolvimento.

Os relatos das professoras evidenciaram, ainda, que as oficinas se constituem como uma proposta diferenciada em qualidade e em conhecimento, capaz de articular processos interdependentes e criadores de sentido. De acordo com Vigotski (2014), o sentido e a criação artística na infância auxiliam a criança ao pleno funcionamento de sua imaginação criadora que, por sua vez, conferem à sua fantasia uma nova direção ao longo do desenvolvimento. Por isso, justifica-se a necessidade da familiaridade da criança com diferentes sistemas de representação artística ainda na primeira infância.

O trabalho de campo também sinalizou para a necessidade de uma formação continuada de professores para a educação infantil. Muito embora a Secretaria de Educação do Município já ofereça alguns encontros de formação, os mesmos, muitas vezes, são interrompidos, deixando lacunas que se refletem na prática pedagógica. Nesse contexto, a pesquisa identificou a necessidade de uma formação mais prática e vivencial, considerando que, segundo as professoras, as formações quando acontecem investem mais nos aspectos conceituais e cognitivos. Destaca-se, também, a falta de critério para a alocação de professores para as vagas de educação infantil. Uma das participantes da pesquisa, por exemplo, cursa licenciatura em Geografia e deixou claro que não tem as habilidades exigidas para o cargo e que está aprendendo no dia a dia.

Esses dados nos revelam a necessidade de problematizar a formação de professores para a educação infantil, tendo em vista as competências que são exigidas nas diretrizes curriculares nacionais para o exercício do cargo. Sendo assim, não é mais aceitável que o profissional da educação infantil se faça enquanto tal durante o seu fazer pedagógico. Espera-se que ele já assuma o cargo com as devidas competências, pois não devemos aceitar uma prática que se consolida por tentativa e erro.

A presente pesquisa não tem caráter conclusivo. Nosso objetivo foi compreender os sentidos e significados dos desenhos no contexto da escola e suas relações com os processos de criatividade e imaginação. Isso nos revelou a necessidade de promoção e de incentivo à pesquisa, de criação de parcerias entre universidade e escola e de formação continuada, de modo que esses diálogos possibilitem aos profissionais da educação infantil conhecimentos e leituras suficientes para um trabalho digno com as crianças.

Partindo dessa perspectiva, vislumbramos que a presente pesquisa possibilite outros estudos que fortaleçam a qualidade da educação infantil, como direito à cidadania.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. In: *Construção psicopedagógica*, v.18, n.17, p. 20-41. São Paulo, 2010.

ANDRADE, Ana Bárbara de Toledo e HERZOG, Regina. Os afetos do analista na obra Freudiana. In: *Psicologia Clínica*, v.23, n.1 p. 119-131. Rio de Janeiro, 2011.

ARCOVERDE, Lílian Rocha, LIBARDI, Susana Santos, MENEZES, Jaileila de Araújo. A pesquisa-intervenção com adolescentes: oficina como contexto narrativo sobre igualdade e diferença. CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ PAPERJ, 2008. 205-223.

ARIÈS, Phelipe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. *Ver depois do olhar – a formação do professor para os desenhos de crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2.ed. São Paulo: editora 34 Ltda, 2009.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v.25, n.2, p. 373-390. Rio de Janeiro, 2013.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser Criança*. Bordados de Antônia Zulmaet.alli. Sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro, Salamandra, 1999.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fábio Hebert da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v.25, n.2, p.339-356. Rio de Janeiro, 2013.

BARROS, Regina Benevides de e PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

BOGUS, Maria Cláudia e NOGUEIRA-MARTINS, Maria CeziraFantini. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. In: *Saúde e Sociedade*, v.13, n.3, p. 44-57. São Paulo, 2004.

BORBA, Ângela Meyer *et al.* Desenho, imaginação e culturas da infância. SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Orgs.). 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional da educação infantil* – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, MS/CNS. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em junho de 2017.

CHAGAS, Jane Farias; ASPESI, Cristiana de Campos; FLEITH, Denise de Souza. A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Áderson Luiz Costa (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Artmed, 2005, p. 210-228.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 85-112. São Paulo, 2003.

CORREA, Jane. A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. In: CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ PAPERJ, 2008. p. 274-93.

COUTINHO, Maria Chalfin, NATIVIDADE, Michelle Regina da, ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos clínicos* – UNISINOS, v. 1, n. 1, p. 9-18. jan/jun. 2008.

COX, Maurren. *O desenho da criança*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. São Paulo: Mercado de letras, 2011. p. 85-104.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. 1.ed. São Paulo: editora 34, 1995.

DOURADO, Luis Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luis Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

- GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22, 2000, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, out. 2000.
- GONZÁLEZ REY, Fernando, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Psicologia educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: *Psicologia da Educação*. n.24, p. 155-179. São Paulo, 2007.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. In: *Revista USP*. n.º 100, pp.47-56, São Paulo, 2013-2014.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: *Psicologia & Sociedade*, v.19, n.1, p. 15-22. Porto Alegre, 2007.
- KASTRUP, Virgínia. O Lado de Dentro da Experiência: Atenção a Si mesmo e Produção de Subjetividade numa Oficina de Cerâmica para Pessoas com Deficiência Visual Adquirida. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, v.28, n.1, p. 186-199. Brasília, 2008.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BOTEGA, Marilda Baggio Serrano. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida das famílias. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 13-31.
- LAUTERT, Sintria Labres e SPINILLO, Alina Galvão. Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ PAPERJ, 2008. p.294-321.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977 [1954].
- LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona, Porto Civilização, 1969.
- LURIA. Alexandre Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 2008.
- LURIA. Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Nikolaevich Alex. (Orgs). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone, 2016, p. 143-189.
- MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est) éticas. In: In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. São Paulo: Mercado de letras, 2011. p.35-56.

- MARASCHIN, Cleci. Pesquisa-intervenção em debate. In: In: CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/ PAPERJ, 2008. p. 459-464.
- MARTINS, Lígia Marcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. In: *Psicologia da Educação*, n. 27, p.71-100. São Paulo, 2008.
- MÈRIDIEU, Florence de. O desenho infantil. 11.ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1979].
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. In: *Linhas Críticas*, v.8, n.15, p. 189-206. Brasília, 2002.
- MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. *Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco ano*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- NASCIMENTO, Maria Letícia. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (org). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 47-69.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de e PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: *Pró-Posições*, v. 23 n. 3, p. 159-178. Campinas, 2012.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: *Revista HISTEDBR*, n.33, p.78-95. Campinas, 2009.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. In: *Psicologia em Revista*, v.12, n.19, p. 80-86. Belo Horizonte, 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63. São Paulo, 2002.
- ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (org.). *A diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 259-287.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2011.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela Silva. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. In: *Práxis Educacional*, n. 12, p. 257-276. Bahia, 2012.

SILVA, Francisco José Vaz da. *Desenho, imagem e imaginação*. Dissertação (Mestrado em Desenho) –Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

SILVA, Silvia Maria Cintra Silva. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Silvia Maria Cintra da e SOMMERHALDER, Cinara. A Percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança. In: *Educação e Filosofia*, v. 13 n. 26, p. 237-258. Uberlândia, jul/dez, 1999.

TEDESCO, Sivia Helena, SADE, Christian e CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v.25, n.2, p. 299-322. Rio de Janeiro, 2013.

TRINDADE, Rafaela Gabani. *Desenho Infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, 153-155. São Paulo, 2007.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A educação estética. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA SANTANA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
PESQUISADOR: ALISSON DA SILVA SOUZA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MIRELA FIGUEIREDO SANTOS IRIART

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa no campo da educação, realizada pelo estudante de mestrado **Alisson da Silva Souza** e sua orientadora **Mirela Figueiredo Santos Iriart**, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. A referida pesquisa tem como título A presença da criatividade e da imaginação através do desenho livre na educação infantil. O objetivo do estudo é compreender a função do desenho nas concepções e práticas dos professores de uma escola municipal da cidade de Santo Antônio de Jesus - Bahia.

Propomos a você colaborar com essa pesquisa. Caso você aceite este pesquisador irá passar a participar de suas aulas e em alguns momentos poderá intervir no cotidiano escolar, serão realizadas entrevistas e oficinas que serão filmadas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Assim, os trabalhos filmados e gravados serão posteriormente armazenados em local apropriado por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa os resultados dos trabalhos serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado pelo pesquisador e publicado para livre acesso de todos. É garantido o sigilo quanto a sua participação e seu nome não será divulgado em nenhum dos materiais que venham a ser publicados. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Assim como você não será coagido/a a participar e os riscos gerados pela atividade de pesquisa serão mínimos. Caso não se sinta à vontade, poderá solicitar a sua exclusão da pesquisa a qualquer tempo. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade do pesquisador responsável. Sua participação nesta pesquisa é muito importante, pois a mesma irá discutir sobre a relevância do desenho na educação infantil e suas implicações no

desenvolvimento docente e das crianças. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o telefone (75) 981537966 e o endereço de e-mail do pesquisador responsável (pot_ppb@hotmail.com), podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento. Caso você concorde em colaborar, com a pesquisa anunciada, inclusive com a gravação e filmagem, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

Feira de Santana, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisador responsável: Alisson da Silva Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana- Programa de Pós-graduação em Educação

Fone: (75) 981537966

E-mail: pot_ppb@hotmail.com