

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ANA KARINA CORRÊA HOELLER

**PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FLORIANÓPOLIS
2023**

ANA KARINA CORRÊA HOELLER

**PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pela autora**

Hoeller, Ana Karina Corrêa
PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DO DESENHO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA / Ana Karina Corrêa Hoeller. -- 2023.
111 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Desenho infantil. 2. Criança pequena. 3. Educação
infantil. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Prática pedagógica.
I. Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa. II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

ANA KARINA CORRÊA HOELLER

**PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Priscila Anversa
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 31 de Julho de 2023

Para Junior.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, que abraçou comigo o tema de pesquisa que tanto me interessa estudar, e com paciência e conhecimento, inseriu-me no campo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

À Maria Laura Pozzobon Spengler, que topou ler, estudar e escrever comigo sobre o desenho antes mesmo da minha entrada no mestrado.

À Greicy Steinbach, amiga querida, que me enviou o Edital do Processo Seletivo para o Mestrado da UDESC, com quem vivi os memoráveis anos da graduação e que agora divido a alegria da conclusão de mais uma etapa de formação acadêmica.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), à coordenação, docentes e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), ambos do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), sempre prestativos e pacientes em ensinar e em esclarecer dúvidas.

Aos colegas que conheci nas disciplinas que cursei na FAED e no CEART, pelas trocas de experiências. Em especial, à Cláudia Teles da Silva, Gabriel Souza Coelho, Manuela Rolim de Moura, Ageniana Espíndola e Fernanda Gomes Vieira, por toda a ajuda intelectual e emocional durante os momentos mais desafiadores da construção da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos PHC (Pedagogia Histórico-Crítica), pela importância desse espaço de estudos para o desenvolvimento da minha formação teórica neste campo de conhecimento. Em especial, à Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta e Giovana Bianca Darolt Hillesheim.

Às professoras Eliza Maria Barbosa e Priscila Anversa, pela leitura atenta e por suas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Às crianças e aos professores dos Centros de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São José/Santa Catarina, que me motivaram e apoiaram a cursar esta etapa importante de minha formação profissional. Em especial, à Patrícia Silva, Marli Benke, Lucas Barreto Klein, Rafael Rodrigo de Melo, Marilene Regina do Amaral, Márcia Rizzaro, Jenair Maria Patrício, Camila Souza, Adriana Oliveira, Jucimara Henrique de Oliveira, Denise Medeiros, Luiza Custódio, Cristiane Souza e Karla Costa.

À Julia Trindade e Patrícia Rodrigues pelo incrível suporte nos momentos de dificuldade e desesperança.

A todos os familiares que, de longe, acompanharam e incentivaram minha trajetória. Em especial, à Solange Hoeller e Tiago Heinrich.

À minha mãe, Olga Paim, pela vida e por despertar em mim a vontade de fazer a coisa certa por ser sua filha... você faz muita falta. À minha madrinha, minha segunda mãe, Mirian Voos, pelo afeto, pela segurança, pelo apoio incondicional para que eu pudesse acreditar e realizar este projeto de vida. Ao meu irmão, Leonardo Felipe Fernandes, pelo incentivo durante nossas conversas. Ao meu pai, Valdir Pereira Corrêa, pelo incentivo em nunca parar de estudar, e por ser um exemplo de fé e força na luta contra o câncer que o levou pouco antes desta pesquisa terminar.

Aos meus sogros, Arliones Stevert Hoeller e Elisabete dos Santos Hoeller, pelo carinho e pela compreensão. Aos meus cunhados, Alexandre Ademar Hoeller e Fernanda Castro Moreira Hoeller, pelas conversas e pelo estímulo. Às minhas sobrinhas, Maria Júlia e Maria Alice, pelas risadas mais doces e pelos desenhos mais lindos.

Ao meu amor, minha maior motivação e inspiração, Arliones Stevert Hoeller Junior, pelo incentivo, apoio, cuidado e amor em todos os momentos dos últimos quase sete anos, principalmente nos desafios vividos no desenvolvimento dessa pesquisa. Lindo, sem você nada teria sido possível e é a você que dedico este trabalho!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo pesquisar o ensino do desenho na Educação Infantil, utilizando como base a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como se ensina o desenho na Educação Infantil, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? Quando refletimos sobre tal pergunta, outras questões de pesquisa surgem: 1. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho na perspectiva do ensino de Arte? 2. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o desenho como estratégia de alfabetização? Nesta pesquisa o objeto de estudo foi o desenho. Esta pesquisa se situou no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED - UDESC, especificamente na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação”, vinculada ao grupo de pesquisa “Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos”. Para alcançar os objetivos estabelecidos foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Constituir um mapeamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica sobre os conceitos que perpassam o desenho infantil e seu ensino; 2. Identificar, no mapeamento teórico, fundamentos para a ação docente na Educação Infantil sobre o ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam o mapeamento de pesquisas, incluindo dissertações, teses e artigos de revistas científicas, que abordaram os temas relacionados à criança, à docência e ao desenho na Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando que a produção acadêmica sobre o tema não era muito ampla, optou-se por não delimitar um “recorte de tempo” para a revisão de literatura para encontrar um maior número de produções. Essas pesquisas foram estudadas e analisadas utilizando o método de Marx e o materialismo histórico-dialético. Com essa abordagem metodológica, pretendeu-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada do ensino do desenho na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, além de fornecer subsídios teóricos aos profissionais da área da Educação Infantil. Ao abordar o ensino do desenho na Educação Infantil pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e sua utilização como estratégia de alfabetização, é importante articular essa abordagem com o ensino de Arte. O que se descobriu, com a revisão de literatura, sobre o ensino do desenho na Educação Infantil foi que o desenho desempenha um papel fundamental tanto na expressão artística quanto na linguagem, permitindo compreender e transformar a realidade. A relação entre o ensino do desenho na área de conhecimento da Arte e como ferramenta de alfabetização é essencial para o desenvolvimento das crianças. O ensino do desenho na Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento da linguagem do desenho, integrando-o ao ensino da linguagem escrita.

Palavras-chave: Desenho infantil. Criança pequena. Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the teaching of drawing in early childhood education using the Historical-Critical Pedagogy approach as a basis, and having as a research problem the following question: How is drawing taught in early childhood education, according to the Historical-Critical Pedagogy? When we reflect on this question, other research questions arise, such as: 1. How does Historical-Critical Pedagogy approach the teaching of drawing from the perspective of teaching art? 2. How does Historical-Critical Pedagogy approach drawing as a literacy strategy? In this research the object of study was drawing. This research is within the scope of the Graduate Program in Education at FAED - UDESC, specifically in the research line Educational Policies, Teaching and Training, linked to the research group Art and Training in Contemporary Political Processes. To achieve the established objectives, the following specific objectives were outlined: 1. Constitute a theoretical mapping of Historical-Critical Pedagogy on the concepts that permeate children's drawing and its teaching; 2. Identify, in the theoretical mapping, foundations for teaching action in early childhood education on the teaching of drawing from the Historical-Critical Pedagogy. The methodological procedures adopted include mapping research, including dissertations, theses and articles from scientific journals, which addressed issues related to children, teaching and drawing in Historical-Critical Pedagogy. Considering that the academic production on the subject is not very wide, it was decided not to define a "time cut" in the search for the literature review to find a greater number of productions. These researches were studied and analyzed using Marx's method and historical-dialectical materialism. With this methodological approach, it was intended to contribute to a deeper understanding of the teaching of drawing in early childhood education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, in addition to providing theoretical subsidies for professionals in the field of early childhood education. When approaching the teaching of drawing in early childhood education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy and its use as a literacy strategy, it is important to articulate this approach with the teaching of art. What was discovered, with the literature review, about the teaching of drawing in Early Childhood Education was that drawing plays a fundamental role both in artistic expression and in language, allowing to understand and transform reality. The relationship between the teaching of drawing in the art knowledge area and as a literacy tool is essential for the development of children. The teaching of drawing in early childhood education should prioritize the development of the language of drawing, integrating it with the teaching of written language.

Keywords: Children's drawing. Little child. Early Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Método pedagógico para a Pedagogia Histórico-Crítica.	19
Figura 2 – Atividade-guia na Psicologia Histórico-Cultural.	21
Figura 3 – Zona de desenvolvimento imediato.	23
Figura 4 – Materiais artísticos para Educação Infantil.	33
Figura 5 – Artigo de revista científica para análise.	42
Figura 6 – Dissertação e tese para análise.	42
Figura 7 – Imaginação e realidade por Vigotski.	50
Figura 8 – Os objetivos do trabalho pedagógico.	56
Figura 9 – Do desenho a escrita para Vigotski.	61
Figura 10 – Aprendendo a desenhar a figura humana.	62
Figura 11 – Trabalho educativo com as Artes visuais, incluindo o desenho. . . .	65
Figura 12 – Desenvolvimento das funções psíquicas na teoria histórico-cultural.	66
Figura 13 – Momentos da pré-história da escrita.	68
Figura 14 – Desenvolvimento do desenho infantil na forma de movimentos. . . .	72
Figura 15 – Recursos das Artes visuais para a infância.	74
Figura 16 – Objetivo Geral das Artes Visuais.	79
Figura 17 – O espaço na Educação Infantil.	84
Figura 18 – Desenho como atividade representativa.	90
Figura 19 – Elaboração do simbolismo na infância para Vigotski.	91
Figura 20 – Desenvolvimento do desenho na infância para Vigotski.	92
Figura 21 – Desenvolvimento humano para Vigotski.	93
Figura 22 – Trabalho educativo com desenho.	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Materiais selecionados sobre “Pedagogia Histórico-Crítica”.	38
Quadro 2 – Materiais selecionados sobre “Ensino do desenho na EI”.	40
Quadro 3 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo. . . .	43
Quadro 4 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo. . . .	53
Quadro 5 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo. . . .	57
Quadro 6 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo. . . .	63
Quadro 7 – Dados de tese de doutorado selecionada para estudo.	77
Quadro 8 – Eixo: Percepção e Sentido - objetivos e conteúdos.	80
Quadro 9 – Eixo: Fazer Artístico - objetivos e conteúdos.	81
Quadro 10 – Eixo: Materialidade - objetivos e conteúdos.	81
Quadro 11 – Formas de expressão das Artes visuais: Orientações.	82
Quadro 12 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo. . . .	85
Quadro 13 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo. . . .	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPEI	Proposta Pedagógica para a Educação Infantil
RIAEE	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS FUNDAMENTOS	16
2.2	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS SOBRE A ATIVIDADE-GUIA, DIRETIVIDADE E DESENHO NA INFÂNCIA	19
2.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.4	ARTE E ATIVIDADE CRIADORA	26
2.5	ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3	ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	35
3.1	METODOLOGIA DE PESQUISA	35
3.2	PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA	42
3.2.1	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	42
3.2.2	Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural	53
3.2.3	O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita	57
3.2.4	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	63
3.2.5	A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil	77
3.2.6	Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	85
3.2.7	O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	88
3.3	REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	96
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

O título da pesquisa foi “PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”. A palavra “ensino” junto com “Educação Infantil” pode causar estranheza para muitos professores da área. Entretanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Se temos professores na Educação Infantil, consequentemente temos ato educativo e temos ensino.

Meu nome é Ana Karina Corrêa Hoeller¹, sou pedagoga, especialista em Artes na Educação Infantil e professora de Educação Infantil. Fui instigada a pesquisar o tema: “Pressupostos para o Ensino do Desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica” porque o desenho faz parte da aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessário considerar a importância da expressão da criança no ensino de Arte, os elementos necessários para se tornar um indivíduo artisticamente desenvolvido, e as bases teóricas necessárias para o desenvolvimento estético no âmbito do desenho.

Na especialização em Artes na Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso “O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança” com a orientação da professora Genícia Martins de Matos, concluído em 2017. A escolha por este tema de pesquisa surgiu por observar colegas de trabalho, no final de cada semestre letivo, entregarem aos pais das crianças desenhos muito parecidos feitos por diferentes crianças. Isso era inquietante, talvez não houvesse espaço para as crianças se expressarem com autonomia e autoria pelo desenho.

A pesquisa de mestrado foi um estudo que buscou outras perspectivas epistemológicas de tratar o desenho, buscando a partir de outra epistemologia diferenciar-se do caminho escolhido no meu Trabalho de Conclusão de Curso “O Professor de Educação Infantil e o Desenho da Criança” da especialização em Artes na Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes, que foi publicado em formato de artigo, em parceria com a professora Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler, na Revista Pedagogia em Foco (HOELLER; SPENGLER, 2019).

A Educação Infantil, início da educação básica de crianças, um dos registros mais concretos do processo de ensino e aprendizagem é o desenho da criança, sobretudo nas crianças de 4 e 5 anos, foco desta pesquisa.

Estudos sobre a docência na Educação Infantil e o desenho da criança como forma de expressão, aprendizagem e desenvolvimento têm sido desenvolvidos por

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Artes na Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SC.

alguns pesquisadores como: Fonseca da Silva (2019), Schlichta (2021) e Coelho (2020). Os estudos apontam que o professor de Educação Infantil com conhecimentos sobre o desenho na infância e que planejam conteúdos, meios, espaços, e tempos para o ato de desenhar, apresentam uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem, desenvolvimento e expressão da criança.

Esta pesquisa tem como problema de pesquisa compreender o ensino do desenho na Educação Infantil, seguindo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, partindo da pergunta: Como se ensina o desenho na Educação Infantil, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? Quando refletimos sobre tal pergunta, outras questões de pesquisa surgem, como: 1. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho na perspectiva do ensino de Arte? 2. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o desenho como método de alfabetização? Estas são questões que conduzem a análise, que serão analisadas, mas não são hipóteses.

É possível integrar a abordagem do desenho sendo ensinado como conteúdo artístico e a abordagem do desenho sendo ensinado como conteúdo linguístico. Alguns conhecimentos artísticos, como o desenho, são necessários para que as pessoas compreendam, vivam e transformem a realidade. Portanto, é desafio da didática transformar um objeto de ensino em um objeto de consciência, ou seja, um objeto artístico funcionando artisticamente no ambiente escolar. Segundo Martins (2011), a educação escolar não se resume à transmissão (forma) unilateral de conhecimentos clássicos (conteúdos). O planejamento de ensino precisa considerar a tríade forma-conteúdo-destinatário². Compreendendo o destinatário com suas características como produtos sociais, que incorpora a história das apropriações ao longo de sua vida.

O objetivo geral do estudo foi pesquisar o ensino do desenho na Educação Infantil, utilizando como base a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos foram: 1. Constituir um mapeamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica sobre os conceitos que perpassam o desenho infantil e seu ensino; 2. Identificar (no mapeamento teórico) fundamentos para a ação docente na Educação Infantil sobre o ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta pesquisa o objeto de estudo foi o desenho.

Espera-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada do ensino do desenho na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, além de fornecer subsídios teóricos para os profissionais da área.

Este trabalho foi organizado em diferentes partes. Na “Introdução” foram apresentados o tema, as motivações, o problema e as questões de pesquisa, além dos objetivos gerais e específicos do estudo. Também foi explicada a organização da es-

² O desenho pode se apresentar como conteúdo e como forma, ou seja, desenho como linguagem da Arte (conteúdo) versus desenho como recurso para alfabetização (forma). Neste contexto, a criança é o destinatário.

crita do trabalho. O “Capítulo 2” aborda a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, com subseções sobre Breve Histórico e Principais Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como aspectos sobre atividade-guia, diretividade e desenho na infância da Psicologia Histórico-Cultural. Explorou-se também a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, além da importância da Arte e da atividade criadora nesse contexto. O ensino do desenho na Educação Infantil foi discutido como um tópico específico. O “Capítulo 3” concentrou-se no ensino do desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Foram apresentadas a metodologia de pesquisa utilizada e uma seleção de produções acadêmicas relevantes sobre o tema. As “Considerações finais” englobaram os resultados da pesquisa e as conclusões do trabalho. Por fim, foram listadas as “Referências” bibliográficas utilizadas para a escrita da pesquisa.

O olhar e a reflexão acerca da fundamentação teórica para ensinar o desenho à criança é pertinente porque resulta em sua aprendizagem, desenvolvimento e expressão, junto com seus desdobramentos na infância. A criança precisa ter seu espaço garantido no cotidiano dos Centros de Educação Infantil³ para o ato de aprender e de se expressar no desenho. O desenho é uma expressão da realidade e as crianças expressam o que sabem da realidade a partir dele, e assim deixando a sua marca, que são determinadas pelo conjunto de experiências e repertórios que tem acesso socialmente.

³ Centro de Educação Infantil (CEI) é a denominação usada para creche e pré-escola no município de São José/SC, onde trabalha a autora. Iremos usar esta nomenclatura ao longo do trabalho.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo é apresentada a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que embasou a pesquisa, com trabalhos dos autores: Dermeval Saviani (2011, 2012, 2014, 2019a, 2019b), Newton Duarte (2021a), Valeria Mukhina (1995), Juliana Pasqualini (2006), Liev Vygotsky (2018) entre outros. E é apresentado a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica com breve histórico e principais fundamentos, como: Método pedagógico; Psicologia Histórico-Cultural; Atividade-Guia; Zona de desenvolvimento imediato; Atividade criadora entre outros. Parte do texto deste capítulo está publicado no ebook “Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos” (HOELLER; FONSECA DA SILVA, 2022).

2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma unidade referencial da pesquisa. Esta pedagogia começou a ser desenvolvida por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e tem como fundamento o materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2011). Ou seja, esta pedagogia foi criada partindo de uma concepção dialética marxista, pautada no materialismo histórico-dialético, com base nas obras de Marx e Engels. Sua primeira formulação de caráter pedagógico-metodológica se deu no texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” em 1982 na Revista da ANDE nº 3. No ano seguinte, em 1984, o termo “Pedagogia Histórico-Crítica” foi adotado.

O contexto que motivou a construção de uma pedagogia marxista é apresentado no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, lançado em 1991, em que Saviani disserta sobre a década de 1970 e seu contexto cultural, político e pedagógico, além do surgimento de uma crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar sustentada pelas “teorias crítico-reprodutivistas”. Essa situação ampliou-se “[...] para a busca de alternativas à orientação oficial, colocando a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (SAVIANI, 2012, p. 6). Com esta necessidade a Pedagogia Histórico-Crítica foi ganhando forma.

A Pedagogia Histórico-Crítica procura superar a Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência dialeticamente, superando “a crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2012, p. 8). Esta pedagogia está situada para além dos métodos tradicionais e novos, pois busca a superação por incorporação das contribuições de ambas as tendências pedagógicas.

Para Saviani (2012), o método da Pedagogia Histórico-Crítica estimula a atividade e a iniciativa dos alunos, sem negligenciar a orientação do professor, bem como, tal método promove o diálogo entre os alunos e entre eles e o professor, valorizando também o diálogo com a cultura historicamente acumulada. Além disso, considera os

interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mantendo a organização lógica e a progressão dos conhecimentos para a transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica buscam compreender e explicar como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. Assim trazendo pontos como: conteúdo, conhecimento e ação docente. Esta pedagogia defende que cabe à educação possibilitar que novas gerações incorporem elementos herdados e ativamente atuem no desenvolvimento e transformação das relações sociais. E os autores que darão sustentação a pesquisa são: Dermeval Saviani (2008, 2011, 2012, 2014, 2019b, 2019a); Newton Duarte (2021a, 2021b); Alessandra Arce (2013); Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011); Julia Malanchen (2016) entre outros.

Analisar e refletir sobre a ação docente no processo da criança se entender como pessoa e entender o mundo em que vive é necessário, tendo em consideração a sociedade capitalista em que vivemos e os problemas sociais existentes, como desemprego, precarização da educação, violência, entre outros. Segundo Saviani (2019b), professores que ensinam a história da construção da civilização e dos meios de produção da sociedade possibilitam que a criança entenda o espaço que ocupa na sociedade para que possa ser protagonista da sua vida e atuante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que busca compreender e explicar a educação, bem como orientar o modo de sua realização prática, ou seja, é uma teoria da e para a prática educativa.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de inspiração marxista, busca a mudança nos meios de produção para a transformação de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista. Para Saviani (2011, p. 85), socializar os meios de produção implica em estabelecer uma sociedade socialista e superar a divisão de classes. O conhecimento é objeto do trabalho escolar e a ampliação do acesso a escolas de qualidade para toda a população implica na socialização do conhecimento, que deixa de ser propriedade privada. No entanto, isso entra em conflito com os interesses dominantes, levando à marginalização da escola e sua transformação em uma instituição de assistência social, destinada a mitigar as contradições da sociedade capitalista.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação escolar pode fazer parte da luta pela revolução socialista pela “socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2021a, p. 58). No ensino, para esta pedagogia com sua concepção dialética, conteúdo e forma (método) estão relacionados. No entanto, destacar os conteúdos está relacionado à importância da necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata, “[...] não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (SAVIANI, 2011, p. 122). O trabalho pedagógico é visto como um processo

de mediação que possibilita que o estudante passe de “[...] uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 9).

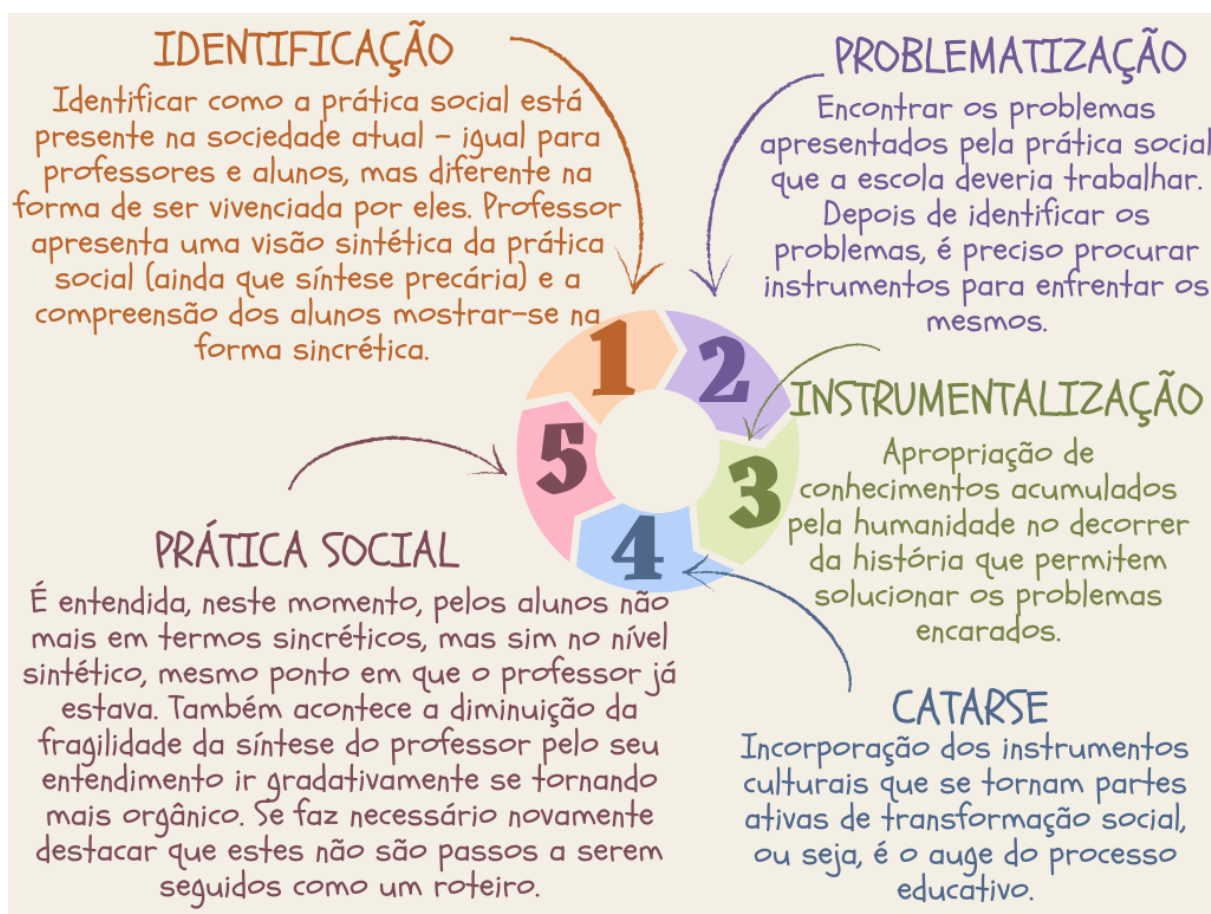
O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica tem como ponto de referência a prática social, e a educação é compreendida como uma mediação no interior desta prática. Na mediação desse processo de problematização, torna-se evidente a identificação de questões e desafios no contexto da prática social, na instrumentalização os alunos adquirem conhecimentos teóricos e práticos para entender e resolver os problemas, e na catarse os alunos incorporam os elementos do trabalho pedagógico em suas vidas. Além dos momentos intermediários do método pedagógico, é necessário destacar como se apresenta a prática social, sendo ela o ponto de partida e o ponto de chegada deste método, assim

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2012, p. 10).

A sequência do método pedagógico (SAVIANI, 2014, p. 30) conta com diferentes momentos que na realidade não seguem uma ordem engessada, mas para facilitar o seu entendimento será apresentado em uma sequência numérica, na Figura 1.

Considerando a educação como mediação no interior da prática social, ou seja, tendo a própria prática social como ponto de partida e ponto de chegada, para Saviani (2019a), a educação escolar é o caminho mais adequado para a apropriação (pelos trabalhadores) das conquistas históricas da humanidade, o que despertará a consciência da necessidade de intervir de forma prática para continuar o processo histórico e conduzi-lo a um novo patamar. Assim, a formação histórica precisa estar articulada com ações coletivas organizadas, como aponta a Pedagogia Histórico-Crítica.

Figura 1 – Método pedagógico para a Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Saviani (2014, p. 30 e 31).

2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ASPECTOS SOBRE A ATIVIDADE-GUIA, DIRETIVIDADE E DESENHO NA INFÂNCIA

A Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como psicologia sócio-histórica ou teoria da atividade, é uma vertente da psicologia baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Abordagem da Psicologia Histórico-Cultural embasa a Pedagogia Histórico-Crítica, é a psicologia da Pedagogia Histórico-Crítica. Na teoria da atividade, “a categoria da atividade se estrutura no conceito de atividade vital, prática dirigida a um fim que resulta na reprodução da realidade externa pelo sujeito que atua em seu meio” (GOBBO, 2011 apud DAVIDOV, 1988, p. 37). Segundo Pasqualini (2006, p.14), Vigotski é considerado o fundador dessa abordagem, enquanto Leontiev, Luria e Elkonin são outros importantes representantes. Essa abordagem oferece uma visão histórica e dialética do psiquismo e do desenvolvimento humano, com ênfase no desenvolvimento infantil.

A Psicologia Histórico-Cultural pode ser considerada um dos fundamentos da educação escolar, ainda que não exista consenso porque ela não é uma perspectiva hegemônica, ela precisa estar inserida em uma teoria pedagógica, que conta com as

contribuições da filosofia, sociologia, história, didática, teoria do currículo, dentre outras áreas de estudos da educação. Ou seja, “[...] entre a Psicologia Histórico-Cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica” (DUARTE, 2021a, p. 56). Com base na teoria de Vigotski, principal referência na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo individual está vinculado a totalidade das relações que existem na sociedade. Sendo assim, o psiquismo humano é histórico e cultural, e o avanço da personalidade está vinculado aos limites do avanço da sociedade em que se vive. Arte, ciência e filosofia são síntese da experiência histórico-cultural “[...] constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (DUARTE, 2021a, p. 65).

Um ponto destacado por Duarte (2021a, p. 66), na teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, é que “[...] a interação entre o menos desenvolvido e o mais desenvolvido que gera o desenvolvimento”, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para tal processo. No entanto, com o agravamento das contradições do capitalismo e o aumento da luta de classes, a classe dominante utiliza diversas estratégias para impedir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção. Isso inclui a constante reestruturação da educação escolar dos filhos da classe trabalhadora em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o ensino superior. O objetivo desse complexo jogo político e ideológico, promovido pela classe dominante e seus intelectuais, é garantir que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se restrinjam à reprodução da divisão social do trabalho e à concepção burguesa de sociedade, conhecimento, vida humana e individualidade. Em resumo, busca-se limitar a educação escolar à adaptação.

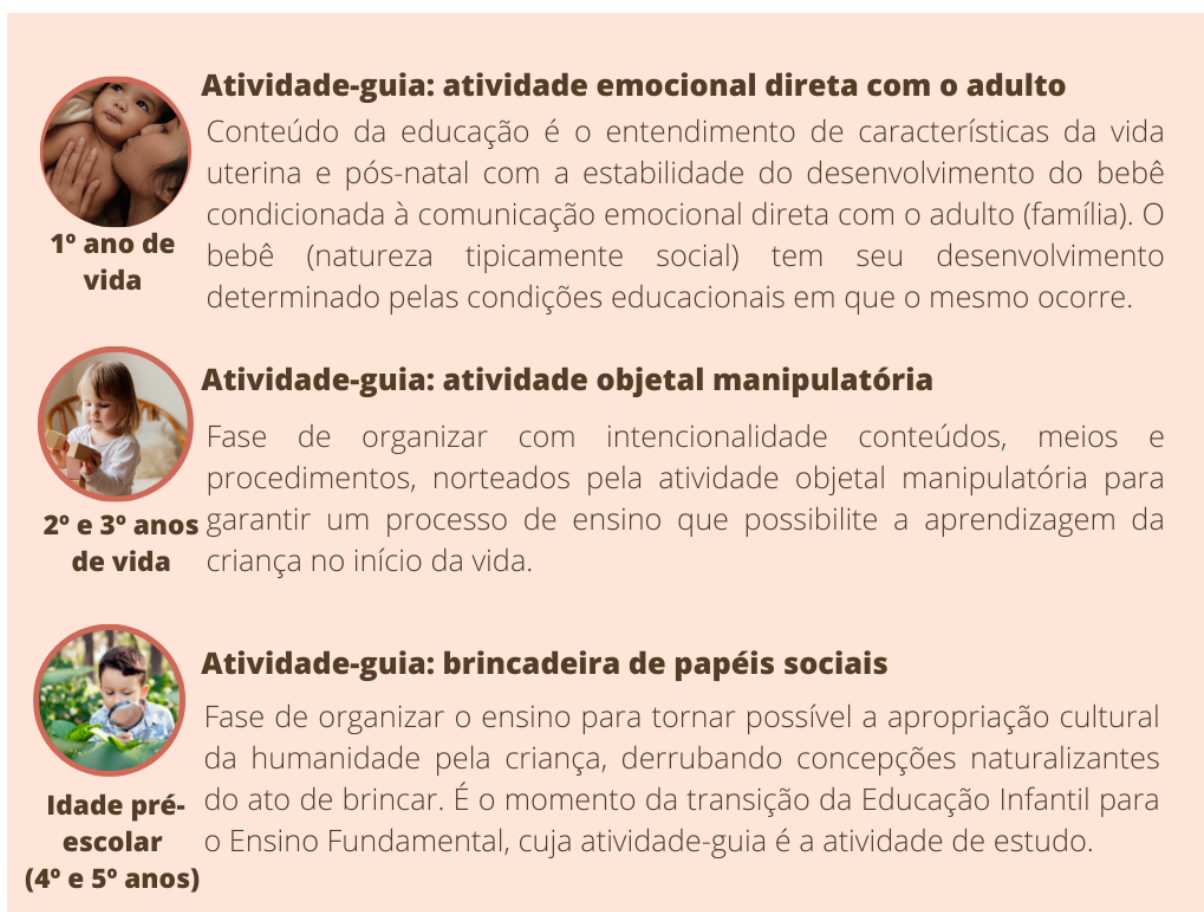
O currículo para Educação Infantil, segundo Saviani (2019a), deve ter o aporte da Psicologia Histórico-Cultural para identificar o conteúdo e a forma do desenvolvimento do ensino, com o apoio da atividade-guia¹ que guia o desenvolvimento da criança, apresentada na Figura 2.

Na Psicologia Histórico-Cultural, as idades das crianças que pressupõem a presença de determinada atividade-guia, atividade dominante, são apresentadas conforme a Figura 2. Para facilitar o entendimento da teoria está colocado idades definidas junto com atividade-guia específica, mas tais idades não são fixas. As etapas de desenvolvimento por idade não coincidem totalmente com as etapas de desenvolvimento biológico, sendo influenciadas pela história e pela sociedade. A infância é um fenômeno natural, mas sua duração e preparação para o trabalho socialmente útil dependem das condições históricas e sociais (MUKHINA, 1995, p. 59).

A transição para uma nova atividade-guia depende das condições de vida da

¹ Atividade-guia (atividade principal ou atividade dominante), para a Psicologia Histórico-Cultural, é a atividade que funciona como um “guia” para o desenvolvimento em determinado período.

Figura 2 – Atividade-guia na Psicologia Histórico-Cultural.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Saviani (2019a, p. 8).

criança na sociedade, não apenas do que é ensinado pelo adulto². Para Mukhina (1995), nas atividades dominantes (atividade-guia), a criança expressa suas necessidades e interesses principais, formando qualidades psíquicas e características individuais mais importantes de cada idade. No entanto, as atividades da criança não se limitam apenas às formas dominantes, pois outros tipos de atividades também contribuem para o seu desenvolvimento psíquico. Assim sendo,

[...] entre os 3 e os 7 anos a criança, ao mesmo tempo que brinca, assimila as atividades do tipo produtivo, como o desenho, a colagem, a construção. Ela começa a cumprir tarefas de estudo e trabalho, ainda que nessa idade não conte com tipos de atividade própria. O estudo, como aquisição sistemática e orientada de certos conhecimentos, está reservado para a idade escolar e o trabalho, ou seja, a participação na produção é coisa dos adultos (MUKHINA, 1995, p. 48).

A mesma autora também afirma que cada tipo de atividade contribui para o

² Sobre atividade-guia no primeiro ano de vida, Elkonin (2009) afirma que a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto” (ELKONIN, 2009, p. 215).

desenvolvimento das habilidades e qualidades psíquicas necessárias para realizá-la. Por exemplo, o desenho e a construção que exigem um conhecimento preciso das propriedades do objeto são utilizados para aprimorar a capacidade de percepção da criança.

No jogo de papéis, atividade principal (atividade-guia) na pré-escola, a criança brinca sem compreender os motivos, enquanto na atividade de estudo, principal na escola, há a intenção consciente de aprender algo. No entanto, é por meio do jogo de papéis que as ações da criança se tornam objeto de sua consciência pela primeira vez, permitindo que se desvincule da dependência imediata da situação. Ademais, ao introduzir a atividade de estudo na pré-escola, juntamente com outras atividades produtivas como desenho, construção e modelagem, surge a possibilidade de a criança buscar aprender algo novo, desenvolvendo sua capacidade de estabelecer objetivos para suas ações (PASQUALINI, 2006).

A criança aprende desde o nascimento e o desenvolvimento infantil é um processo complexo com uma lógica interna de condicionamento mútuo e dialético com o mundo, afirmam Gualberto e Pacífico (2021, p. 13), bem como, as pessoas precisam de uma atividade intencional e do trabalho para firmar a existência humana. Sendo que é por meio das interações com o ambiente, outras pessoas e objetos que os seres humanos desenvolvem funções psíquicas superiores, que os distinguem dos demais animais. Essas funções incluem memória voluntária, pensamento, linguagem, atenção, percepção, emoções, sentimentos, função simbólica da consciência, controle da vontade e imaginação.

Mukhina (1995), com base em Vigotski, destaca que o ensino desempenha um papel diretivo no desenvolvimento psíquico da criança, pois ela assimila novas ações com a orientação e ajuda inicial do adulto, depois sozinha. A diferença entre o que a criança consegue fazer com o adulto (com demonstrações, indicações e correções do adulto) e o que ela pode fazer sozinha é chamada de zona de desenvolvimento imediato³, representada na Figura 3. A extensão dessa zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da capacidade de aprendizagem e das reservas de desenvolvimento da criança.

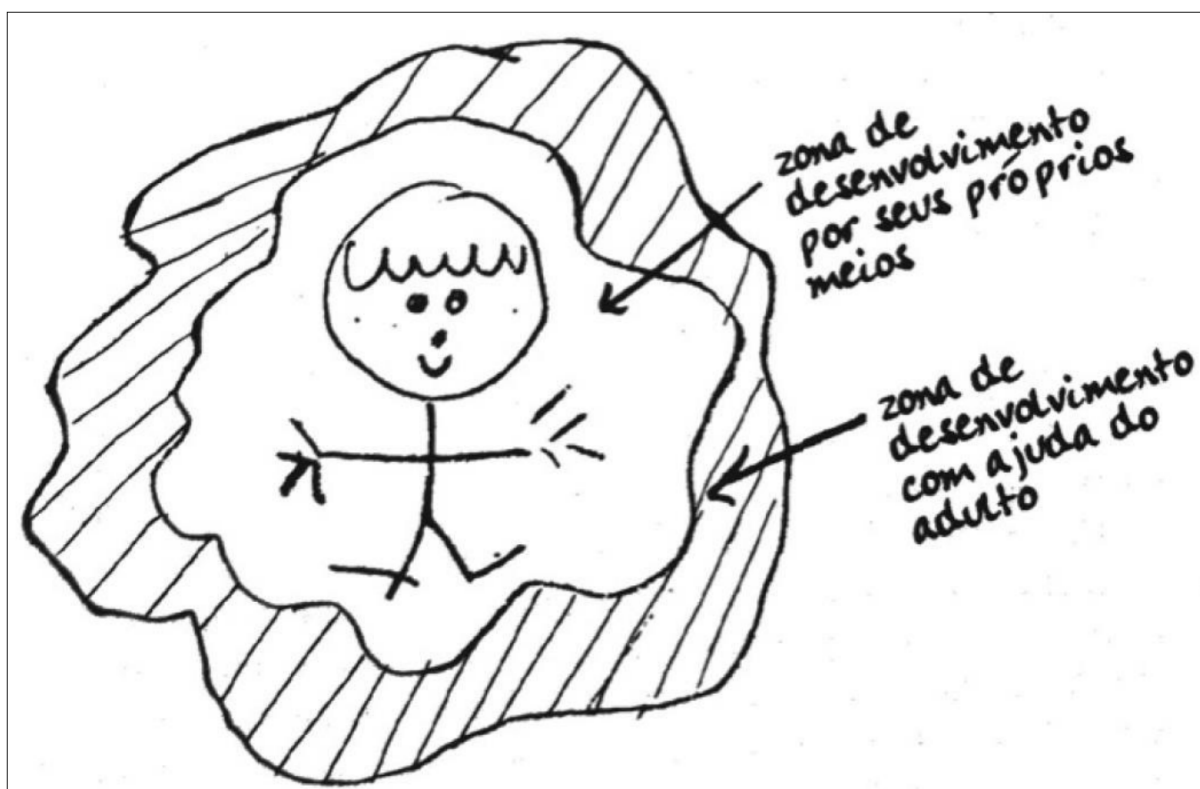
A plasticidade cerebral, a capacidade de aprender, é uma característica fundamental do cérebro humano que o distingue do cérebro animal, segundo Mukhina (1995), ao tratar do referencial teórico de Vigotski (2018). Enquanto o cérebro animal já está “ocupado” por grande parte de seus instintos ao nascer, o cérebro humano nasce com uma grande parte disponível para aprender com a experiência e a educação.

Para Pasqualini e Lazaretti (2022), a Psicologia Histórico-Cultural

³ Os termos Zona de Desenvolvimento Real ou Efetivo (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Iminente ou Imediato, aparecem em diferentes estudos da revisão bibliográfica. Zona de Desenvolvimento Iminente é o termo usado atualmente.

[...] permite compreender que o ensino do desenho depende da apropriação das operações motoras e mentais envolvidas nessa atividade, fixadas em seus instrumentos e técnicas. À medida que a criança se apropria do uso, função e significado social do lápis e de outros riscadores como objetos da cultura, bem como da capacidade histórica e culturalmente desenvolvida pelos humanos de representar e simbolizar graficamente a realidade, ela torna-se gradativamente capaz de reproduzir, de forma ativa, os traços essenciais da atividade humana cristalizada nos instrumentos e de orientar-se no mundo desses objetos, convertendo-os em meios de sua própria atividade criadora (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 36 e 37).

Figura 3 – Zona de desenvolvimento imediato.



Fonte: Mukhina (1995, p. 51).

À medida que a criança imita os adultos, seus primeiros rabiscos surgem no papel. Para Pasqualini e Lazaretti (2022), a criança começa a reproduzir marcas usando diferentes riscadores (lápis, giz, carvão, etc.) e suportes (papel, parede, chão, etc.). O desenho evolui à medida que a criança se apropria e amplia seu repertório gráfico e estético na Arte, expressando a união entre reprodução e criação, enriquecendo-se com os referenciais culturais humanos.

Lazaretti (2016) com base em Leontiev (1988), afirma que as crianças começam a aprender brincando, e o desenho é um exemplo disso. Inicialmente, as produções gráficas das crianças são imitativas e não têm a intenção de produzir algo específico. Elas simplesmente brincam de desenhar. Conforme Pasqualini (2013) explica, ao longo do tempo, as crianças começam a diferenciar as diversas atividades que surgiram

como brincadeira. Na pré-escola, elas começam a perceber que essas atividades não são apenas sobre o processo em si, mas também têm a capacidade de adquirir novos conhecimentos e hábitos por meio delas. Esse processo de tomar consciência dos objetivos (para que) e motivos (por que) das ações é fundamental na pré-escola e serve de base para a fase escolar.

2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil serão apresentados alguns conceitos específicos como: trabalho educativo, educação escolar, desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, é direito da criança e dever do Estado, como definido na Constituição Federal do Brasil (1988). Nesta etapa de ensino, professores e famílias partilham a função de educar e cuidar de crianças. A infância é momento de descoberta, interação, aprendizado e de expressão nas mais diversas linguagens (oral, corporal, musical, visual e outras). O ato de ensinar não é neutro, vários são os fatores que o influenciam, como a forma do professor ensinar (sua escolha pedagógica, sua formação) e o conteúdo que escolhe apresentar para a criança. Esses fazem parte do mundo da criança, que também é construído pelas relações e vivências estabelecidas com sua família.

Considerando o papel fundamental da interação e da ação educativa, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a importância do trabalho educativo que possibilita ao estudante participar na sociedade de forma crítica, indo além do senso comum. Afinal, esta pedagogia considera a criança como sujeito em atividade, “em um movimento dinâmico e dialético, compreendendo a necessidade de estabelecimento de uma relação de comunicação entre o professor, as crianças e a história socialmente constituídas” (GUALBERTO; PACÍFICO, 2021, p. 17 e 18). Com a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar tem possibilidades de desenvolver a transformação do saber sistematizado em saber escolar científico, no entanto para se efetivar tal ação na escola é preciso que haja uma formação dos professores com base nesta pedagogia, assim afirmam Gualberto e Pacífico (2021).

É vital existir um equilíbrio entre atividades planejadas pelo professor (oportunidades de aprendizagem e com avaliações do desenvolvimento das crianças) e atividades da iniciativa infantil (expressão, exploração e descoberta), segundo Arce (2013). A autora defende que o desenvolvimento infantil não é algo espontâneo e natural, e para que o mesmo aconteça é necessário que a criança interaja com pessoas, com o mundo, e que haja uma intencionalidade pedagógica no ensino-aprendizagem, nas interações e experiências vivenciadas por ela no Centro de Educação Infantil. O ensino deve estar presente na Educação Infantil, o que justifica a ação docente na in-

fância tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico, com planejamento e intencionalidade pedagógica.

Ainda de acordo com Arce (2013, p. 10), na Educação Infantil, o professor guia a criança na formação de conceitos e na confrontação de conhecimentos, transmitindo-lhe o conhecimento acumulado pela humanidade presente nos objetos ao nosso redor. O objetivo é promover o desenvolvimento da criança, capacitando-a a realizar tarefas independentemente, compreender, pensar, imaginar e criar a partir do mundo construído pelos seres humanos, buscando ir além.

E assim, voltamos ao objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica que é a formação humana para ter conhecimento do seu lugar no mundo, da história da humanidade, dos meios de produção, das injustiças e de poder construir possibilidades de mudanças. Ou seja, conhecer o mundo/realidade para nela atuar/transformar, visando a emancipação humana, humanizar-se.

As escolas, incluindo os Centros de Educação Infantil, precisam privilegiar a socialização do saber elaborado, atentos com o cuidar na infância, mas também com o educar. A Pedagogia Histórico-Crítica como escolha teórica e metodológica do professor de Educação Infantil pode possibilitar que a criança aprenda, se desenvolva e se expresse dentro do seu potencial transformador de sociedade, buscando a superação da exploração e da desigualdade social.

O professor, como qualquer profissional, “deve dispor de modelos que lhe permitam pensar e organizar sua ação. Sem ele, todo profissional tateia de maneira empírica sem ter a menor visão de conjunto daquilo que faz, nem ao menos chance de atingir os objetivos que se fixou” (GARMS, 2005, p. 201). Ou seja, os modelos e as referências da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica “defende o engajamento da educação em uma luta mais ampla: a luta pela transformação consciente da realidade, pela superação da sociedade capitalista” (GALVÃO et al., 2021, p. 5). Sendo assim, o ato de resistir e insistir no conhecimento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança é uma ação positiva para a emancipação humana, para romper com o sistema de produção.

Trindade e Guimarães (2019, p. 76) definem que a Pedagogia Histórico-Crítica por se preocupar com o processo de emancipação humana, tem como objetivo, pela união e conscientização dos professores, “lutar pela socialização dos conhecimentos mais elaborados sem segregação de classes e por uma escola igualitária que garanta os mesmos direitos de acesso a cultura científica, artística e filosófica à classe trabalhadora”. Com relação a ação docente na Educação Infantil, as autoras afirmam que os professores de Educação Infantil desempenham um papel crucial na humanização das crianças pequenas no ambiente escolar e social. Eles têm a responsabilidade de selecionar os conteúdos/objetos de ensino mais avançados nos diversos campos do conhecimento, como Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Português,

Matemática, entre outros. Essa escolha é baseada nos processos mentais que desejam desenvolver nas crianças. Além disso, eles determinam o tipo de atividade a ser proposta, estruturam o ambiente e avaliam a metodologia adequada para garantir a ampliação das experiências infantis.

2.4 ARTE E ATIVIDADE CRIADORA

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino de Arte é uma fonte de humanização, pois “como parte do currículo, seu ensino contribui para a formação dos sentidos humanos, particularmente a sensibilidade estética, para tornar o homem rico, pleno de necessidades humanas” (SCHLICHTA, 2021, p. 66). A educação na perspectiva artística deve compor – sendo parte integrante e fundamental - o currículo da escola elementar, o que permite à criança a objetivação de sua expressão criativa e o conhecimento das produções artísticas mais desenvolvidas, assim acredita Saviani (2019b).

Para Malanchen (2016, p. 135), “a Arte é uma maneira pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E, como a ciência e a filosofia, a Arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana”. É preciso ressaltar que esse reflexo, como pontuam Duarte et al. (2012), não é uma pura reprodução realista, mas uma transfiguração da realidade que se constitui a partir do repertório da vida social construído pelo artista.

Anversa (2019), com base em Vigotski, considera atividade criadora aquela em que algo novo é criado, seja material do mundo externo ou uma construção mental. Esse processo está relacionado à memória, reprodução e repetição dos comportamentos previamente criados. O cérebro humano, devido à sua plasticidade, é capaz de conservar, reproduzir, combinar e recriar elementos da experiência anterior, gerando novas situações e comportamentos (VIGOTSKI, 2018). A atividade criadora é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, pois envolve a conexão com o passado e a transformação do presente para o futuro.

A atividade criadora da imaginação está relacionada com a diversidade de experiência prévia do sujeito, pois essa experiência é a fonte de material para esta criação. Tal fato explica a razão da imaginação da criança ser mais pobre em comparação com a imaginação do adulto, visto a maior riqueza de experiência acumulada pelo último. A ação docente que foca na ampliação da representação simbólica e do sentido estético das crianças se torna fundamental para o desenvolvimento da criatividade delas, assim explica Anversa (2019) que também destaca que “dentre as linguagens humanas existentes para compreender o mundo, a Arte é a que fornece ao homem uma dimensão sensível, e é justamente esta sensibilidade que subjetiva o homem, tornando-o único” (ANVERSA, 2019, p. 53). As aulas de Artes ensinam critérios espe-

cíficos e desenvolvem um repertório para interagir e transformar socialmente através de imagens, palavras, ideias e ações (HILLESHEIM; Fonseca da Silva; MAKOWIEKY, 2013). Quando refletimos sobre o ensino do desenho na Educação Infantil, se faz necessário pensar sobre a atividade criadora, bem como sobre o ensino de técnicas para a produção artística da criança. Com relação a isso, para Anversa (2019, p. 65):

Assim como a atividade criadora, a educação estética é também ampliada na medida em que se ampliam as técnicas e experimentações artísticas. Segundo Vigotski (2010), é difícil compreender uma produção artística em sua complexidade, quando se está alheio a sua técnica de composição. Para o autor, ensino das técnicas é válido se for realizado para a promoção do desenvolvimento da capacidade criativa da criança. (...) Para que a atividade criadora ecoe é preciso inseri-la desde cedo na rotina básica da escola, sendo essencial a constância do contato com a Arte no manejo com os materiais expressivos, instrumentos, técnicas, imagens e outros. A intimidade entre a criança e a Arte se dará gradativamente, através de uma rotina planejada, e não apenas em momentos isolados e esporádicos.

Especificamente sobre a Arte, Duarte (2021a) pontua que o caminho é extenso e intrincado entre as primeiras produções simbólicas até desenvolvimento da Arte, sendo preciso produção e fruição artística. O princípio da Arte tem relação com as “práticas de magia, que faziam parte do conjunto de recursos que os seres humanos desenvolveram com o objetivo de controlar as forças da natureza, incluindo-se entre elas a própria natureza humana” (DUARTE, 2021a, p. 100). No dia a dia, as pessoas têm dificuldade de apreender a realidade, compreendendo a realidade de uma forma fetichista, “como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (DUARTE, 2021a, p. 105). Existem duas formas que possibilitam ir além desta aparência fetichista, que são: o pensamento teórico da ciência e a Arte. Duarte (2021a) explica que ao contrário da ciência, a Arte não se afasta da aparência em busca de leis essenciais através de conceitos abstratos. Na Arte, a aparência se funde com a essência, revelando a realidade de forma intensificada ao sujeito. O realismo artístico não se trata de uma mera reprodução do cotidiano, mas sim de uma forma de destacar certos aspectos da realidade que fazem com que a obra de Arte seja um reflexo e uma crítica à vida, uma expressão da individualidade e um questionamento de sua autenticidade.

À vista disso, para Duarte (2021a), a contribuição da Arte para o processo de desenvolvimento é a elevação da subjetividade para um nível superior, em que a personalidade se torna uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo. O artista tem uma vida que se desenrola em condições singulares e universais. A obra de Arte é totalidade que reflete, “em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de Arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo” (DUARTE, 2021a, p. 106). Logo, a obra de Arte

não apenas é para a pessoa saber sobre fatos, eventos, dramas de hoje ou de ontem, mas para reviver tudo isso de forma condensada e intensa, como algo da sua vida. Por exemplo, por meio de personagens literários a pessoa acaba tendo contato com a síntese de muitas personalidades. Para Vigotski, a obra de Arte

[...] provoca uma contradição emocional, suscita sentimentos opostos entre si, promovendo no indivíduo uma espécie de “curto-circuito”. A lei geral da reação estética seria a de que essa reação “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1998, p. 270). Pode-se dizer, baseando-se no estudioso russo, que o alicerce da reação estética seria a emoção provocada pela Arte, a qual é experimentada com toda realidade e força e que: “é nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” (idem, p. 272). (DUARTE, 2021a, p. 111).

Deste modo é relevante esclarecer que para Vigotski e Lukács catarse significa o “processo de superação dos limites da cotidianidade e de desenvolvimento da relação consciente com o gênero humano” (DUARTE, 2021a, p. 111). A partir da análise de Marx, na obra “O capital”, do fetichismo da mercadoria, Lukács traz a definição “conhecimento desfetichizador” que significa a modificação na relação entre a consciência e a realidade social. “A tendência histórica da Arte, alcançada de forma contraditória e heterogênea, seria a de produzir obras que desencadeiem nos indivíduos o efeito de questionamento das formas fetichistas da consciência” (DUARTE, 2021a, p. 113), desta maneira também possivelmente questionando a ordem social vigente.

No espaço escolar, incluindo os Centros de Educação Infantil, é preciso identificar os conhecimentos que podem produzir, nos inúmeros momentos do desenvolvimento, a humanização do ser. Sobre a Arte dentro deste processo, para Duarte (2021a) com base em Vigotski, “o processo realizado pela obra de Arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir” (DUARTE, 2021a, p. 95 e 96). Em suma, o ensino de Arte é considerado uma fonte de humanização na Pedagogia Histórico-Crítica, contribuindo para a formação dos sentidos humanos e a sensibilidade estética. A atividade criadora, tanto na Arte quanto na educação estética, envolve a conexão com o passado e a transformação do presente para o futuro, sendo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. A Arte proporciona uma dimensão sensível ao homem, tornando-o único, e não se trata apenas de reproduzir a realidade, mas de refleti-la e questionar sua autenticidade. A obra de Arte é capaz de promover uma reação estética que gera uma contradição emocional e possibilita a superação dos limites da cotidianidade. No contexto escolar, é necessário identificar os conhecimentos que contribuam para a humanização do ser, e a Arte desempenha um papel essencial ao permitir a apropriação de formas socialmente desenvolvidas de sentir.

2.5 ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Expondo um pouco de história para a reflexão sobre o ensino do desenho, com a transferência da corte Portuguesa para o Rio de Janeiro (1808 - 1821), surge na nova corte “carioca” Portuguesa “a necessidade da criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, conforme teor do decreto de 12 de agosto de 1816, com a rubrica do próprio D. João VI” (SCHLICHTA, 2021, p. 57). A criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios reflete o conflito entre o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas e a ênfase no ensino de Belas Artes. O nome inicial da instituição, “Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios”, demonstrava a preocupação dos idealizadores com o ensino técnico-profissional, segundo Schlichta (2021).

Naquele contexto é possível destacar dois momentos históricos que remetem a concepções de clássico: 1. “Criação da aula régia de Desenho da Figura Humana e a introdução do modelo vivo no ensino do desenho no Brasil, em 1800; 2. Vinda da Missão Francesa, em 1816, a pedido de D. João VI” (SCHLICHTA, 2021, p. 56). Melhor dizendo, a imaginação não está relacionada com fantasia, mas está relacionada a representação da figura humana “em consonância com uma concepção de beleza clássica inspirada na Arte da Grécia e de Roma (simetria bilateral e sem as irregularidades próprias dos corpos humanos vivos)” (SCHLICHTA, 2021, p. 58).

Olhar para o desenho dentro dos Centro de Educação Infantil e questionar como ele está presente no processo de ensino-aprendizagem se justifica pelo fato do ato de desenhar ser uma criação típica da primeira infância, sobretudo nas crianças de 4 e 5 anos. Como destaca Vigotski (2018, p. 61), “nessa época, as crianças desenhavam com vontade; às vezes, sem ser estimuladas por adultos e, às vezes, basta um pequeno estímulo para que comecem a desenhar”. Por isso, o professor deve planejar sua ação educativa com base nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil com foco no desenho para melhor ensinar, atuando no ensino, na aprendizagem, no desenvolvimento, na expressão e na experiência estética da criança. Destacando que o desenho é conteúdo de Arte.

Mukhina (1995) desenvolveu estudos sobre o desenho e afirma que a capacidade de reconhecer objetos no desenho estimula a criança (de idade pré-escolar) a melhorar suas habilidades artísticas. O desenho infantil é influenciado pela própria atividade plástica, bem como a manipulação, a observação e os ensinamentos do adulto, que foca apenas nos aspectos visuais do objeto. Os desenhos das crianças incluem detalhes tanto da percepção visual quanto do tato. A autora sobre o ensino do desenho também se posiciona, declarando que o ensino do desenho quando “baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração” (MUKHINA, 1995, p. 172). Tendo em vista

que no desenho infantil a criança reflete sua atitude em relação ao objeto através das cores e cuidado dedicado ao desenho, ela usa cores chamativas para representar o que considera “bonito” e cores escuras e desenha malfeito de propósito para o que é “feio”. Assim, “quando percebe emocionalmente as cores e prefere uma cor a outra, a criança recorre às vezes à cor preferida para enfeitar o desenho, e não para transmitir a cor real do objeto” (MUKHINA, 1995, p. 173).

Na idade pré-escolar, para Mukhina (1995), a criança desenvolve sua percepção do desenho em três aspectos: 1. Ela muda sua atitude em relação ao desenho como reflexo da realidade; 2. Ela aprende a relacionar corretamente o desenho com a realidade e a visualizar o que está desenhando; 3. Ela interpreta melhor o conteúdo do desenho. Ou seja, a criança deixa de acreditar que as pessoas e os objetos desenhados têm os mesmos atributos que os de verdade ou que tem autonomia própria, e consegue falar do desenho com muitos detalhes.

Considerando a aprendizagem, o desenvolvimento e a expressão do desenho, se faz necessária uma análise reflexiva sobre a ação docente quando a criança entra em contato com o desenho, que faz parte do universo da linguagem visual, como a pintura e a escultura. Como um professor que ensina na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica planeja sua intervenção pedagógica?

O planejamento e a disponibilização de espaços, tempos e materiais para a criança aprender a se expressar pela linguagem visual (pelo desenho, seu princípio) é função dos professores, bem como, para desenhá-la a criança precisa aprender técnicas, conteúdos e saber usar materiais para criar e se expressar. Um fato curioso é que a criança, em geral, não desenha de observação, mas de memória, pois segundo Vigotski (2018, p. 107), “ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não o que vê ou o que imagina sobre a coisa”. Ao desenhá-la um cavaleiro de perfil, a criança desenha as duas pernas, mesmo que apenas uma esteja visível, por exemplo.

O desenho faz parte do desenvolvimento das formas mais elaboradas do psiquismo, como consciência, percepção, memória e pensamento, segundo a Psicologia Histórico-Cultural. O desenhá-la pode ser ação repetida diversas vezes para a certeza do seu domínio, sem o compromisso de representação. O ato de interferir no desenho da criança não é uma ação positiva para o desenvolvimento da mesma, assim defende Vigotski (2003, p. 236):

A retificação e a correção de um desenho infantil significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça impedi-la. Quando as linhas infantis são modificadas e corrigidas, talvez introduzamos uma ordem rigorosa no desenho, mas estaremos provocando confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a psicologia dê plena liberdade à criação infantil, renuncie à tendência de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades.

O desenho da criança se manifesta em momentos da infância de diferentes modos. Sobre o ensino do desenho, Coelho (2020, p. 28) destaca que a linguagem gráfica é “ampla; é pensamento e é técnica, é raciocínio, projeção, execução e apresentação, e limita sem ter limites; em suma, é antiplástica. Ela solicita à mente uma complexidade de processos cognitivos superiores”. Sendo assim, a linguagem gráfica não surge espontaneamente, ela requer uma ação intencional para ocorrer o seu desenvolvimento. Ou seja, o desenho é linguagem ampla e complexa que só pode atingir seu profundo desenvolvimento com o ensino. Isto é, o desenho também apresenta um fator social por carregar regras e valores culturais da criança. Uma síntese dos fundamentos do desenho infantil, pela ótica de importantes teóricos (Luquet, Meredièu) é apresentada por Coelho (2020):

A questão sobre como ensinar desenho, ou como a criança se expressa graficamente, passa a ser estudada em 1860, quase meio século antes do século XX. Um dos mais destacados autores do tema, Luquet (1969) propõe que a evolução gráfica infantil se resume à perseguição da forma realista, e se processa por etapas: o realismo fortuito, caracterizado pela primazia da gestualidade em detrimento da percepção visual; o realismo falhado, no qual a criança aproxima a tarefa de grafar e de olhar, mas ainda não apresenta plena capacidade motora; o realismo intelectual, no qual a criança avança na operacionalização técnica, mas ainda se atrela visualmente à sua memória dos objetos; e o realismo propriamente dito, que só é alcançado por crianças submetidas a um ensino sistematizado do desenho. Por outro lado, Mèredieu (2004), estudiosa do trabalho de Luquet, se contrapõe a ele, afirmando que o desenho, à medida que se aproxima do realismo, na verdade está se desgestualizando; e concorda com Vigotski, por sua vez, quando afirma que, na idade pré-escolar, a criança tenta imitar a escrita através do desenho, e assim se aproximar do universo adulto. (COELHO, 2020, p. 16 e 17).

Cabe ao professor planejar espaços para a criança expressar-se por meio do desenho, sendo possível pesquisar, experimentar e aprender. Concomitantemente, ensinar na infância com uma base teórica estruturada, apresentando para a criança diferentes materiais, conhecimentos e trabalhos de artistas do campo da linguagem visual, poderá contribuir para o surgimento de uma criança segura e capaz para se expressar no universo da Arte.

Com relação ao ensino de Arte na Educação Infantil, Fonseca da Silva (2019) defende a atuação de um licenciado em Artes:

É certo que os pedagogos, que atuam como professores responsáveis, utilizam-se de processos e materiais usuais no Ensino de Arte, ampliando, assim, o contato das crianças com a Arte. No entanto, defendo a ideia de que a área de Arte tem uma contribuição específica para essa faixa etária, fato que não inviabiliza a atuação do pedagogo, mas que requer a docência de um professor de Arte na escola. Uma atuação em regime de colaboração entre os dois profissionais pode ampliar a formação artística de crianças de zero a seis anos. (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 15).

A autora também pontua que existe uma escassez de materiais sobre o ensino de Arte na Educação Infantil, sendo muito necessário desenvolver mais estudos com o tema, e que professores – pedagogo e de Arte – construam seus planejamentos sem esquecer do ensino de Artes para crianças. E sem esquecer “de ampliar as oportunidades, os repertórios, o manuseio e a fruição da materialidade da Arte, em suas diferentes expressões que precisamos qualificar o processo ensino aprendizagem e Arte na infância” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 17). O processo de ensino-aprendizagem precisa ser: crítico, lúdico e respeitar o que as crianças necessitam enquanto estão na Educação Infantil. Deve-se levar “em conta os papéis sociais estimulados pela imitação e imaginação e a ludicidade que contribuem para a aprendizagem, autonomia, participação e desenvolvimento das crianças na relação social” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 17).

Os espaços e materiais também têm sua importância para o processo de ensino-aprendizagem na Arte, e claro no desenho. A criança que tem contato desde cedo com materiais artísticos desenvolve uma familiaridade com Arte, bem como desenvolve a sensibilidade estética, assim defende Hillesheim (2015) que também lista materiais que não podem faltar na Educação Infantil. Os materiais selecionados fazem parte das inúmeras possibilidades de materiais que podem ser usados na Arte, lembrando que eles não devem vir desacompanhados dos conteúdos de Arte, pois os conteúdos dialeticamente indicam os meios (incluindo os materiais). Os materiais selecionados estão na Figura 4.

Sendo assim, a diversidade de material na Educação Infantil oportuniza a criança a aprender e se desenvolver no campo da linguagem visual. O estudo do ensino do desenho na Educação Infantil com foco na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica está presente na dissertação de mestrado “Práticas desenhísticas em Educação Infantil: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica” de Coelho (2020). O autor desenvolve uma prática pedagógica com crianças de pré-escolar I (25 crianças de 4 anos) em um Complexo Pré-escolar em Barra Velha (SC) em que é responsável pela disciplina de ensino de Arte, sendo licenciado em Pedagogia e Artes Visuais. Mesmo considerando importantes os conhecimentos trazidos pelas crianças, começo da ação educativa, Coelho (2020) entende que “a condição humana não é inata, mas construída por meio da interação das subjetividades mediadas pela atividade e pela linguagem (...). Cabe à ação educativa atuar justamente neste ponto” (COELHO, 2020, p. 54).

A prática pedagógica desenvolvida na pesquisa de Coelho (2020) foi distribuída em 10 aulas de 42 minutos, contando com a apresentação e exploração de obras de alguns artistas que usavam o “desenho como sua linguagem mais potente; o conhecimento e a instrumentalização de técnicas e materiais gráficos empregados no trabalho desses artistas; e o momento de produção permeado pela ludicidade” (COELHO, 2020, p. 48). Retomando que para a Pedagogia Histórico-Crítica a prática social é ponto

Figura 4 – Materiais artísticos para Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Hillesheim (2015, p. 280).

de partida, mas também ponto chegada da prática educativa, sendo que no ponto de chegada é esperado que novas atitudes frente à realidade e aos conhecimentos sejam aprendidas pelos estudantes. Após a realização da prática pedagógica com crianças desenvolvida por Coelho (2020, p. 84) “notou-se que as crianças apresentaram uma postura mais confiante e confortável frente à solicitação de produzir um desenho, um salto qualitativo indubitavelmente positivo”, o que apresenta uma experiência

bem-sucedida da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil.

O professor deve planejar sua intervenção pedagógica com base nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, fornecendo espaços, materiais e conhecimentos adequados para que a criança se expresse e se desenvolva no campo da linguagem visual. O desenho infantil não deve ser corrigido ou retificado, pois é uma manifestação da vivência psicológica da criança. É importante também a atuação de um professor de Arte na Educação Infantil, em colaboração com o pedagogo, a fim de ampliar as oportunidades e a formação artística das crianças. O ensino do desenho deve ser sistemático, considerando técnicas, materiais e obras de artistas, para que a criança possa desenvolver suas habilidades artísticas. No próximo capítulo será apresentado a metodologia do materialismo histórico-dialético utilizada para conduzir a pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados e a seleção e análise da bibliografia relacionada ao tema de pesquisa, visando o seu desenvolvimento.

3 ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo é feita a apresentação acerca da metodologia do materialismo histórico-dialético usada para desenvolver a pesquisa, com a contribuição dos seguintes autores: Augusto Triviños (1987); José Paulo Netto (2011) e Lígia Márcia Martins (2006). Tais autores explicam as categorias analíticas nucleares: a totalidade, a contradição e a mediação do materialismo histórico-dialético. Os instrumentos da revisão foram: 1. Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). 3. Google acadêmico e 4. SCOPUS (Banco de dados internacional e interdisciplinar de revistas científicas). A seleção e análise da bibliografia sobre o tema de pesquisa para o seu próprio desenvolvimento contam com as pesquisas dos seguintes autores: Gislaine R. R. Gobbo (2011); Juliana C. Pasqualini (2015); Yaeko N. Tsuhako (2016); Cristiane M. Escudeiro, Eliza M. Barbosa e Janaína C. Silva (2016); Silvana G. Claudino-Kamazaki (2019); Poliana H. Ribeiro, Heloisa T. I. Saito e Marcos V. Francisco (2021), e Simone C. Bocchi (2021).

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Baseado no materialismo histórico-dialético que “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51), a proposta de metodologia para desenvolver a pesquisa, para fazer a análise dos dados é o Método de Marx, ou seja, o materialismo histórico-dialético. Este método usa as seguintes categorias analíticas nucleares: a totalidade, a contradição e a mediação. Como explica Netto (2011, p. 56-59):

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. (...) Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. (...) Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tornadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada - e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”. Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação -, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção

burguesa”, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social.

Lembrando que sem as contradições, as totalidades são totalidades inertes, “mortas”. É preciso descobrir as relações entre os processos que ocorrem nas totalidades, que são mediadas por diferentes níveis de complexidade e pela estrutura particular de cada totalidade. Para Triviños (1987) a categoria contradição está na realidade objetiva e é essencial para o materialismo histórico-dialético. Essa categoria estabelece que:

[...] a contradição é uma interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias), determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Neste estudo a totalidade pode ser considerada o ensino das formas simbólicas para a criança, visto que se trata de um fenômeno essencialmente humano, e o desenho é uma particularidade, pois se trata de como uma das formas de simbolismo se desenvolveu com seus instrumentos e formas. Sendo assim, a totalidade no objeto de pesquisa, na perspectiva do marxismo, é o “ensino da criança pequena” e o desenho, como componente curricular, é categoria da particularidade. Ou seja, dentro do fenômeno total que é o ensino da criança pequena, se está particularizando, se está investigando como uma parte deste fenômeno se materializa, como a criança aprende e é ensinada a desenhar – relação entre o particular e o universal.

O método do materialismo histórico-dialético aparece no movimento da produção da escrita deste trabalho, partindo do objeto de estudo, o desenho, para a análise, para olhar como este objeto está materializado nas produções acadêmicas selecionadas. A análise das produções, mostrando suas contradições faz parte do esforço de construção de uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da criança pequena na Educação Infantil. Qual é a perspectiva predominante dos intelectuais da Pedagogia Histórico-Crítica ao abordar o desenho? Eles o consideram o desenho como forma ou como conteúdo (de qual área de conhecimento)?

Para entender melhor a problemática deste estudo e seus desdobramentos na materialidade da Educação Infantil, selecionamos trabalhos acadêmicos sobre o ensino do desenho para responder as perguntas apresentadas no parágrafo seguinte. Assim, passamos a organização do material do levantamento da bibliografia (3 artigos de revistas científicas, 3 dissertações e 1 tese) e o estudo aprofundado do material da pesquisa, orientado pelas perguntas levantadas e referenciais teóricos. Com a análise surgem quadros de categorização sobre o ensino do desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. A interpretação dos quadros de categorização irá resultar em reflexões sobre o tema pesquisado.

As perguntas que orientaram as análises aqui propostas são as seguintes:

1. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho na perspectiva do ensino de Arte? 2. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o desenho como estratégia de alfabetização? As leituras, análises e reflexões para responder estas perguntas precisam considerar que:

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado neste princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais (MARTINS, 2006, p. 10).

Os fenômenos acabam por se mostrar superficialmente na sua essência, não sendo explícitos, mas se desvendando por meio das mediações e contradições. Para desenvolver este estudo, que foi fundamentado no materialismo histórico-dialético, utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre o ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta pesquisa é de tipo bibliográfica, no idioma português (Nacional). Para Leão (2016, p. 107), a pesquisa bibliográfica “utiliza informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado na tentativa de resolver um problema ou adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto”.

O objetivo com as leituras do material selecionado é coletar elementos que colaborem na construção de um mapeamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica sobre os conceitos que perpassam o desenho infantil e seu ensino, e na identificação (no mapeamento teórico) de fundamentos para a ação docente na Educação Infantil sobre o ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

A revisão da literatura consistiu na busca de estudos nas seguintes bases de trabalhos científicos: 1. Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). 3. Google acadêmico e 4. SCOPUS (Banco de dados internacional e interdisciplinar de revistas científicas). Estas bases são nacionais, internacionais e interdisciplinares que abrangem Programas de Pós-Graduação do Brasil e trabalhos acadêmicos variados.

Os tipos de fontes de informação são artigos de revista científica, artigos de eventos (anais), teses, dissertações, livros eletrônicos e capítulos de livros eletrônicos. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram¹:

¹ AND é um operador lógico da ferramenta de busca que determina que todas as palavras-chave devem estar contidas no documento encontrado. Palavras-chave que estão entre aspas são termos exatos, ou seja, termos que devem aparecer iguais no documento encontrado. Não há diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.

- “Pedagogia Histórico-Crítica” ensino do desenho para alfabetização;
- “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “ensino do desenho”;
- “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Educação Infantil”.

Optou-se pela não delimitação de um “recorte de tempo” na busca para a revisão de literatura da pesquisa, a fim de encontrar um maior número de produções, visto que a produção acadêmica sobre o tema especificamente não se mostrou muito ampla nas buscas iniciais de mapeamento do material.

O levantamento bibliográfico foi feito no mês de maio de 2022, retornando um total de 49 documentos. A quantidade de documentos recuperados por assunto foram:

- Pedagogia Histórico-Crítica: 33 documentos;
- Ensino do desenho na Educação Infantil: 16 documentos.

Inicialmente, do total de 49 documentos, foram selecionados 16 artigos de revista científica, 05 capítulos de livros, 05 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, para a análise. Os documentos escolhidos versam sobre Pedagogia Histórico-Crítica e desenho infantil. Os dados foram organizados por tema, ano, autoria, título e tipo, e estão nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Materiais selecionados sobre “Pedagogia Histórico-Crítica”.

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA			
ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO
2021	Poliana H. Ribeiro; Heloisa T. I. Saito; Marcos V. Francisco	Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Artigo de revista científica
2021	Madma L. C. Gualberto; Juracy M. Pacífico	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à formação e organização do trabalho docente na Educação Infantil	Artigo de revista científica

2021	Fernanda Y. dos S. Monteiro	Educação Infantil e Pedagogia Histórico-Crítica: apontamentos sobre a educação escolar	Artigo de revista científica
2021	Taira C. de Assis	Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades para a Educação Infantil	Dissertação de mestrado
2020	Juliana M. B. Jorge; Vânia de F. M. de Souza	Diálogos e reflexões acerca das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil	Artigo de revista científica
2020	Viviane A. B. de Arruda; Marta S. F. Barros	Contribuições da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: a socialização do saber sistematizado em questão	Artigo de revista científica
2019	Larissa A. Trindade; Célia M. Guimarães	O ato educativo na Educação Infantil sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica	Artigo de revista científica
2019	Dermeval Saviani; Newton Duarte	Entrevista com o professor Dermeval Saviani - Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade	Artigo de revista científica
2019	Silvana G. Claudino-Kamazaki	A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil	Tese de doutorado
2018	Alessandra Wihby	O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítica	Tese de doutorado
2018	Silvana L. Schmitt	Educação Infantil: o trabalho docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Artigo de eventos

2017	Sueli G. de L. Mendonça; Luciana A. A. Penitente; Stela Miller (Orgs.)	A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural (Terceira parte – Método e trabalho pedagógico)	Livro (3 Capítulos de livro)
2016	Ligia M. Martins	Fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Artigo de revista científica
2015	Juliana C. Pasqualini	Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural	Artigo de revista científica
2013	Ana C. G. Marsiglia; Ligia M. Martins	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores	Artigo de revista científica
2013	Newton Duarte	Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico	Artigo de revista científica
2013	Alessandra Arce	É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil?	Artigo de revista científica

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 – Materiais selecionados sobre “Ensino do desenho na EI”.

ENSINO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL			
ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO
2021	Simone C. Bocchi	O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Dissertação de mestrado

2021	Consuelo Schlichta	Os conteúdos escolares de Arte à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: por que os clássicos na escola?	Artigo de revista científica
2021	Newton Duarte	Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos (Capítulos 3 e 5)	Livro (2 Capítulos de livro)
2016	Cristiane M. Escudeiro; Eliza M. Barbosa; Janaína C. Silva	O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita	Artigo de revista científica
2016	Yaeko N. Tsuhako	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	Dissertação de mestrado
2012	Dermeval Saviani	Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica	Artigo de eventos
2011	Gislaine R. R. Gobbo	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	Dissertação de mestrado
2008	Giseli Day	A produção de desenhos na proposta pedagógica para Educação Infantil: que lugar ocupam as crianças?	Dissertação de mestrado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após uma análise dos resumos do material disponível, foi realizada uma triagem para selecionar os recursos mais pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração a adequação teórica, ou seja, pesquisadores do materialismo histórico-dialético que estudam a problemática em questão. Considerando o volume de leituras e as restrições de tempo e a necessidade de aprofundamento teórico para a elaboração de uma dissertação de mestrado, foi preciso escolher não mais que sete produções, entre artigo de revista científica, dissertação e tese. A triagem final do material organizado por tipo e ordem cronológica está apresentada nas Figuras 5 e 6.

Na próxima seção é apresentada a análise do material coletado na pesquisa bibliográfica que é a base do presente estudo.

Figura 5 – Artigo de revista científica para análise.

ARTIGO DE REVISTA CIENTÍFICA		
2015	2016	2021
Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural	O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita	Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Juliana C. Pasqualini 	<ul style="list-style-type: none"> • Cristiane M. Escudeiro • Eliza M. Barbosa • Janaína C. Silva 	<ul style="list-style-type: none"> • Poliana H. Ribeiro • Heloisa T. I. Saito • Marcos V. Francisco

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 6 – Dissertação e tese para análise.

DISSERTAÇÃO E TESE			
2011	2016	2019	2021
A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	A relação entre teoria e prática na pedagogia histórico-crítica: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil	O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Gislaine R. R. Gobbo (Dissertação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaeko N. Tshako (Dissertação) 	Silvana G. Claudino-Kamazaki (Tese)	<ul style="list-style-type: none"> • Simone C. Bocchi (Dissertação)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA

Nesta seção é apresentada mais detalhadamente o conteúdo do material bibliográfico selecionado, após feita a sua leitura na íntegra, com foco nas perguntas de pesquisa.

3.2.1 A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho

Quadro 3 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo.

Origem	Título
<p>Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília</p> <p>Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller</p>	<p>A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho</p>
Autora²	Formação
<p>Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo</p>	<p>Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação Unesp-Marília sob orientação da Profa Dr^a Stela Miller. Especialização Lato Sensu em Educação Infantil e Educação em Arte. Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade do Sagrado Coração (1990), graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2006) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Marília (2011).</p> <p>Professora do Ensino Superior: Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências - Campus Bauru Professor bolsista (2011); Professor Substituto (2012) Professor do PARFOR (2014-2015); Universidade do Sagrado Coração (2014-2016); Faculdade Anhanguera (2017- 2019). Professor do Instituto Passo 1 de Ensino- nível pós-graduação (2012- 2017).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo (2011) na sua dissertação de mestrado com o título “A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho”, afirma que durante a infância, a criança começa a interagir com o mundo ao seu redor, tornando-se um sujeito cultural. Ao longo de sua vida, desenvolve

² O currículo Lattes da autora foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

várias habilidades psicológicas, como personalidade, conduta, atenção e memória voluntárias, imaginação, linguagem verbal e escrita, e habilidades matemáticas. Essas habilidades são consideradas funções psíquicas superiores, adquiridas por meio das relações históricas e sociais, e não são determinadas geneticamente. Isto posto, para compreender como as funções psíquicas superiores se desenvolvem na infância, o trabalho de Gobbo é fundamentado na teoria histórico-cultural. Essa teoria entende que o desenvolvimento humano é resultado das interações socioculturais, em contraste com a visão inatista, que defende que as qualidades humanas são geneticamente herdadas, e a visão maturacionista, que sugere que essas qualidades são adquiridas à medida que ocorre a maturação biológica.

Com base em Luria (2006), Gobbo (2011) afirma que o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de mediação cultural. Isso significa que a criança só aprenderá a ler e escrever quando estabelecer relações com pessoas e objetos ao seu redor. Esses objetos têm significados funcionais e desempenham um papel importante na vida cotidiana da criança, apresentando uma função semiótica. A função semiótica dos objetos permite que a criança represente objetos ou situações que estão fora de seu campo visual, utilizando imagens mentais, desenhos ou jogos de papéis sociais. Fundamentada em Vygotski (2000), Gobbo (2011, p. 18) pontua que o desenvolvimento gráfico da criança tem início nos primeiros anos pré-escolares, começando com o ato de desenhar e progredindo do rabisco à garatuja e do círculo primordial à figuração.

O desenho é, de acordo com Vygotski (2000, p. 191), uma peculiar linguagem infantil, recebendo grande influência da linguagem verbal nessa etapa da vida da criança. A fala é um simbolismo de primeira ordem, por representar diretamente a realidade. Quando a criança, ao desenhar, mostra que seus traços representam uma ideia, utiliza a linguagem visual para recordar a verbal. O desenho configura-se, assim, como simbolismo de primeira ordem. A próxima etapa, para Vygotski (2000), consiste em utilizar os signos da escrita para representar os signos verbais, caracterizando-se a escrita como representação de segunda ordem. Para a criança realizar esta descoberta, deve compreender que, além de desenhar coisas, pode desenhar palavras. A linguagem escrita, quando já devidamente apropriada pela criança, passa a configurar, como o desenho, um meio para representar a realidade, voltando a ocupar um lugar de simbolismo de primeira ordem (GOBBO, 2011, p. 19).

Desta forma, a autora afirma que no estágio inicial da produção gráfica, o desenho tem um significado e reflete a intenção de diálogo, sendo também uma voz social. A criança associa o desenho à memória de um conteúdo, marcando o início da representação simbólica que permeará a futura aquisição da linguagem escrita. O ensino do desenho, na perspectiva histórico-cultural, tem um caráter social e cultural, sendo o desenho uma forma de representação que precede a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, faz parte da sua pré-história.

A teoria histórico-cultural enfatiza a influência do meio ambiente na formação do indivíduo. A educação e a interação social são fundamentais para a apropriação da cultura, levando ao processo de humanização do próprio ser humano. Baseado em Beatón (2005), a autora pontua que as funções psíquicas superiores³ humanas, como o pensamento, a linguagem oral e escrita, a percepção, a imaginação e a memória lógica, são desenvolvidas por meio das interações sociais, mediadas por pessoas mais experientes e pelos elementos culturais, como instrumentos e signos. Na escola, o professor faz a mediação do processo de ensino, transformando-o em atividade e visando resultados efetivos na aprendizagem. Para alcançar esse tipo de ensino, é importante conhecer os níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001): a zona de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e a zona de desenvolvimento proximal ou iminente (o que a criança faz com a ajuda do outro). Sendo assim,

[...] todas as funções psíquicas superiores são resultantes de aprendizagem. O ensino é intencional, ou seja, o mediador tem um propósito a atingir e não é espontâneo, não se restringe às possibilidades intelectuais já alcançadas pela criança, aquelas situadas na zona de desenvolvimento real, mas, ao contrário, deve provocar o avanço no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação de alguém mais desenvolvido, no caso o professor (GOBBO, 2011, p. 36).

Outro ponto importante é que o professor deve partir da zona de desenvolvimento real da criança e trabalhar na zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, segundo a teoria histórico-cultural, aprendizagem acontece “dentro da zona de desenvolvimento proximal por sua interdependência com o social e com o cultural, o que leva à conclusão de que o aspecto externo, ou seja, as relações do sujeito com o seu meio serão fonte de desenvolvimento” (GOBBO, 2011, p. 35). A educação escolar visa promover na criança a aprendizagem que impulsiona e move o desenvolvimento para novos territórios. O ensino na zona de desenvolvimento proximal permite a aquisição de processos histórico-culturais, como escrita, desenho e cálculo, com mediação e influência de fatores emocionais.

Pela categoria da atividade, o sujeito que aprende age ativamente para satisfazer suas necessidades, motivos e interesses. O ensino é intencional e mediado por signos no mundo objetivo, incluindo instrumentos materiais e simbólicos. Além disso, tal categoria da atividade mostra-se nas pessoas mais experientes que carregam cultura. Consequentemente,

[...] por essa compreensão conceitual, relacionam-se outros dois elementos: a necessidade e o motivo. O motivo move o homem à realização

³ Para Vygotski (2000), não há dicotomia entre as funções psíquicas elementares e as superiores. As funções elementares não são aniquiladas pelas superiores, mas sim dialeticamente superadas por incorporação (GAMBA, 2009 apud GOBBO, 2011, p. 40).

de uma tarefa para poder atingir a finalidade daquela ação. O cumprimento da ação está determinado por sua finalidade. Caso a atividade, no processo de execução, perca seu motivo, ela se converterá apenas em uma ação. Na escola, muitas vezes, a tarefa proposta pelo professor se converte de atividade em ação, por não ser conduzida por um motivo. Exemplo disso é o ensino da escrita por meio de cópia de letras, ou palavras e sílabas soltas sem sentido ou significados para a criança (GOBBO, 2011, p. 39).

Desta forma, a atividade, no contexto de estudo, é importante para compreender a apropriação da escrita na pré-escola por meio dos desenhos. A criança utiliza os desenhos como instrumento de recordação, atribuindo-lhes significado ou conteúdo. Segundo Gobbo (2011), processo de desenvolvimento mobiliza conhecimentos possibilitados pela categoria da atividade, onde a criança interage com o mediador em suas zonas de desenvolvimento. Isso é relevante para o desenvolvimento humano na aquisição de instrumentos culturais complexos, como desenho e escrita.

A autora defende que o professor faça a mediação do processo de apropriação da cultura pela criança, proporcionando um contexto de aprendizagem significativa para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O ensino na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança pré-escolar, se o trabalho pedagógico tem por base o conhecimento da atividade principal (atividade-guia) de cada período de vida. “Por meio da atividade principal⁴, peculiar em cada idade, a criança aprende estando em atividade. A categoria da atividade, diferente da simples execução de uma ação ou tarefa, forma a consciência humana” (GOBBO, 2011, p. 41). Embora a criança na pré-escola tenha uma atividade principal, outras atividades também produtivas estão presentes nessa idade, como desenho, recorte, colagem, construção e modelagem, e contribuem para o desenvolvimento psíquico. No entanto, é o jogo de papéis sociais, atividade principal, que orienta as transformações fundamentais no desenvolvimento infantil nesse período⁵, assim destaca Gobbo (2011) fundamentada por Davidov (1988) e Leontiev (2006). “Por isso, embora a atividade principal do pré-escolar seja a brincadeira de papéis sociais, o desenho se relaciona a ela por constituir-se uma das formas de representação de um significado simbólico usada pela criança” (GOBBO, 2011, p. 44). A mudança de atividade principal (atividade-guia) é

⁴ Gobbo (2011), com base em representantes da psicologia soviética - Vygotski (1996, 2000), Davidov (1988), Elkonin (1987), Bozhóvich (1987), Mukhina (1996), Leontiev (1978, 1981, 2006), Luria (2006) -, afirma que a estrutura do desenvolvimento psíquico se altera diante da substituição de uma atividade principal da criança por outra; cada um dos períodos da infância possui um tipo de atividade orientadora ou principal; tal atividade determina as transformações psíquicas que aparecem pela primeira vez em cada idade e sua evolução em todo período dado (GOBBO, 2011, p. 41 e 42).

⁵ Levando em conta a periodização elaborada por Davidov (1988), com base em Leontiev (1981, 2006), Vygotski (1996) e Elkonin (1987), compreendemos que o desenvolvimento humano acontece conforme a criança relaciona-se com o mundo objetivo por meio de atividades. As atividades principais de desenvolvimento, dentro da periodização, são: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, atividade socialmente útil e atividade de estudo profissional (GOBBO, 2011, p. 43).

acompanhada por crises. Essas crises são períodos críticos caracterizados por traços como negativismo, desobediência e conflito com o ambiente. Segundo Gobbo (2011), para Vygotski (1996) os possíveis períodos de crise no desenvolvimento humano são:

[...] crise pós-natal (2 meses -1ano); crise de 1 ano (infância precoce do 1º aos 3 anos); crise dos 3 anos (idade pré-escolar, dos 3 aos 7 anos); crise dos 7 anos (idade escolar, dos 8 aos 12 anos); crise dos 13 anos (puberdade dos 14 aos 18 anos); e crise dos 17 anos. “Nesses períodos as crises, que podem durar vários meses, um ano, dois no máximo, produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança” (FACCI, 2004 apud GOBBO, 2011, p. 47)

A instituição escolar proporciona condições para que a criança atinja formas finais ou ideais de desenvolvimento. A forma primária ou rudimentar surge das interações da criança com seu ambiente. Pelo ensino escolar, espera-se que a criança alcance formas mais evoluídas de desenvolvimento psíquico. As ações primárias de falar, desenhar e escrever não são suficientes para o desenvolvimento das capacidades superiores humanas, sendo necessário o contato com formas mais elaboradas para alcançar um desenvolvimento ideal e final. “A apropriação da forma mais elaborada das linguagens é possibilitada pela presença destas no meio e pelas relações da criança com as pessoas mais desenvolvidas do que ela” (GOBBO, 2011, p. 50). A autora continua sua reflexão, com base em Vygotski (2000), pontuando que o jogo infantil e o desenho são formas complexas de linguagem que, por meio dos gestos indicativos das crianças, expressam a intenção de representação. A brincadeira de papéis sociais e os traços do desenho se tornam signos, pois ganham significados. A análise dos primeiros desenhos infantis surge para tentar identificar o momento em que a criança começa a estabelecer uma relação funcional com seus traços, expressando significados. Mesmo sem usar o sistema da escrita, a criança utiliza outros instrumentos para retratar e recordar objetos. Ao descrever o caminho da criança do desenho à escrita, observamos que começa com o gesto de apontar, seguido por marcas e rabiscos no papel, as garatujas de linhas circulares que levam à representação de rostos humanos, início da figuração humana. À medida que o desenho se torna uma forma de expressão, a criança progride na representação simbólica, e os desenhos se tornam mediadores semióticos até a escrita. Fundamentada em Luria (2006), autora assinala que no desenvolvimento da escrita na criança, linhas e rabiscos evoluem para figuras e imagens, que por sua vez se transformam em signos. A transição da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, para a escrita diferenciada ocorre, como observado nas pesquisas desenvolvidas por Luria (2006), quando são introduzidos elementos como números, forma e tamanho nas frases ditadas que orientavam o desenho da criança. Para Gobbo (2011, p. 66), “nesse momento a diferenciação pela quantidade e pela forma conduz a criança à pictografia, o uso de desenhos para expressar uma ideia ou um significado ditado pelo pesquisador”. Desta forma,

[...] o desenho começa a ser utilizado como recurso ou um meio para o registro, diferente do desenho como processo espontâneo, que não desempenha a função de relação ou lembrança com signo representativo. “Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra” (LURIA, 2006, p. 176) (GOBBO, 2011, p. 66).

A autora, com base em Luria (2006), diferencia a escrita pictográfica do desenho. Na escrita pictográfica, os desenhos são utilizados como signos mediadores para ajudar a lembrar de conteúdos solicitados. Já o desenho é uma brincadeira, é espontâneo e não tem relação com a tarefa de recordar conteúdo. Já a transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica ocorre quando a criança substitui um objeto ou signo, conteúdo abstrato, por outro que possa representá-lo.

O desenho, como conhecimento humano, está presente ao longo da história da humanidade, desde as pinturas rupestres até os jogos eletrônicos, abrangendo áreas como arquitetura, comunicações, ilustrações e animação cinematográfica, assim destaca a autora. Ainda para Gobbo (2011, p. 69), com base em Zaporózhets (1987), na idade pré-escolar, em seu início, o desenho é importante para o desenvolvimento das capacidades humanas. Se for levado em consideração o desenvolvimento psíquico e a atividade principal (atividade-guia) da criança, ela aprende facilmente. Durante esse período, o cérebro infantil está em formação e ocorre um intenso desenvolvimento das capacidades práticas, intelectuais e imaginativas, assim como a formação de conceitos espontâneos, sentimentos e hábitos. Na sua pesquisa de mestrado, Gobbo (2011) buscou demonstrar como o desenho evolui a partir de conceitos espontâneos para conceitos científicos mais complexos, o que serve como base para a criança aprender a linguagem escrita. Para a autora, com base em Vigotski,

[...] “o domínio da linguagem escrita (...) é, na realidade, o resultado de um amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 2000, p. 184), que são adquiridas por meio da mediação e da atividade. O percurso da aquisição da linguagem escrita vai da formação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos (GOBBO, 2011, p. 71).

Fundamentada em Leite (2004), a autora faz uma reflexão sobre a prática comum dos professores de escrever no desenho da criança para identificar o que foi feito. No entanto, tal prática enche de escrita o desenho que tem como objetivo a expressão infantil. “A autora defende ainda que ninguém tem direito de interferir, descrevendo, nomeando ou datando os desenhos. Sugere que tal procedimento seja feito no verso da folha” (GOBBO, 2011, p. 77).

Após abordar o desenho na perspectiva da teoria histórico-cultural, Gobbo (2011) foca no ensino desse importante conteúdo, que contribui para o desenvolvimento das

funções psíquicas superiores. Esse desenvolvimento, por sua vez, impulsiona a criança em direção à linguagem escrita. A partir do desenho se tem início a expressão da criança pela escrita pictográfica, baseada em imagens que têm significado, o que possibilita estabelecer um processo dialógico entre os participantes da atividade. A evolução do desenho para a representação está relacionada às experiências vivenciadas pela criança em seu ambiente social. A escola desempenha um papel importante ao integrar essas vivências, com o mediador, representado pelo Outro, proporcionando o contato da criança com a cultura e o mundo das imagens e do desenho. A falta de direcionamento adequado nessa evolução dos traços pode levar ao bloqueio ou à resistência em relação à abstração, devido à falta de habilidade figurativa, ou seja, quando a criança não quer desenhar e diz que não sabe. Algumas causas disso são o uso pelo professor de métodos inadequados, como estereótipos e modelos mimeografados, e a escassez de situações com desenhos e repertórios de imagens limitados.

As crianças na pré-escola não estão preocupadas em fazer desenhos realistas dos objetos sociais e materiais. Para Vigotski (2007 apud GOBBO, 2011), em vez disso, elas são mais simbólicas do que naturalistas, mostrando tudo o que conhecem sobre o objeto representado graficamente. Por meio da ortoscopia, que é a capacidade de perceber o objeto mesmo na ausência concreta, o conhecimento de mundo é demonstrado nos desenhos. Isso ocorre pelo uso da memória, que é um processo complexo assim como o desenho. Ao desenhar, a criança usa sua memória, “ela pensa lembrando e desenha pensando” (FERREIRA, 2001 apud GOBBO, 2011, p. 85). Um aspecto interessante sobre a criança desenhar de memória é a imagem eidética, com base em Read (2001) e em Vigotski (2009), a autora apresenta a seguinte explicação:

Read (2001) diz que tal imagem é intermediária entre a pós-imagem (aquela formada em um momento posterior ao primeiro contato com o objeto) e a imagem de memória – a criança evoca algo visto com precisão e detalhes e com poder de reter imagens muito precisas, e, de forma contínua, efetua atualização dos objetos originais. Esse exercitar do desenvolvimento perceptivo nos registros das imagens é permitido pelas imagens eidéticas, cujas formas primárias são adquiridas na infância. (...) A capacidade ortoscópica e eidética de reter imagens é resultante de experiências iniciadas na infância: “cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências” (VIGOTSKI, 2009, p. 19) (GOBBO, 2011, p. 85 e 86)

Dando continuidade sobre o estudo do desenho, a autora apresenta definições de signos desenvolvidas por Wilson e Wilson (2001), que declaram que o objeto em si é signo natural, sendo que a escrita e o desenho são signos artificiais, sendo o desenho um signo configuracional. Tanto o desenho quanto a escrita envolvem uma relação entre o mundo real e sua representação arbitrária nos sistemas de signos. Conforme a criança começa a desenhar os signos naturais (objetos reais), eles já

Figura 7 – Imaginação e realidade por Vigotski.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Gobbo (2011, p. 89-91).

estiveram presentes em suas experiências anteriores, antecedendo os signos artificiais. Por exemplo, o desenho de uma boneca é um signo artificial que remete à ideia de “boneca”, obtida por meio da interação com o mundo real. O ato de desenhar é tão complexo quanto a escrita, o que está em consonância com as ideias de Vigotski sobre a influência do meio cultural na elaboração de atos complexos como o desenho e a escrita. Durante o processo de desenho de um objeto, as crianças se baseiam em modelos de seu meio cultural (pais, irmãos mais velhos e colegas). Elas buscam repertórios das configurações gráficas já vistas, sejam elas seus próprios desenhos ou de outras pessoas. Essas imagens servem como base para os signos configuracionais (desenhos), como uma fotografia, parada no tempo e espaço, do objeto a partir de um ponto de observação parado. Quando pensamos no processo de criação do desenho, a relação entre imaginação e realidade surge e a autora apresenta a teoria de Vigotski para melhor explicar esta relação, conforme a Figura 7.

Para Gobbo (2011, p. 91 e 92), há uma relação de dependência entre imaginação e experiência. Visto que na primeira forma a imaginação baseia-se na experiência; na segunda forma é a experiência que se apoia na imaginação; na terceira forma o aspecto

emocional impulsiona a imaginação; e na quarta forma a imaginação pode surgir a partir de um objeto ausente, tornando-se concreto por meio do ato de imaginar. Desta forma, o processo criativo de imaginação e registro por meio do desenho só ocorrerá se o ambiente cultural, incluindo escola e família, oferecer uma realidade propícia ao desenvolvimento psíquico. A elaboração e criação dos produtos da imaginação são resultado de um longo processo de internalização, com elementos provenientes da realidade humana. Esse processo forma um ciclo completo de atividade criativa da imaginação, em que os produtos, ao serem incorporados pela imaginação, retornam à realidade de forma modificada. Dedicar tempo ao desenho e outras atividades produtivas, como recorte, colagem e modelagem, proporciona à criança formas diversas de expressão. Gobbo (2011), com base em Mello (2009, p. 25), ressalta que essas atividades são essenciais para o desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Portanto, é importante que os professores de Educação Infantil conheçam os benefícios que o desenho oferece às crianças. Lembrando que

[...] de acordo com Kellog (1985), esses primeiros traços dizem respeito à exploração do material - pesquisa e ação -, sem a intenção inicial de qualquer representação simbólica. Posteriormente, após fazer vários desenhos e intervenções positivas nessas formas, como afirma Luria (2006), a criança passa para a escrita pictográfica, que remete a um conteúdo em forma de registro com o desenho (GOBBO, 2011, p. 105).

Portanto, é crucial ressaltar que, sem o envolvimento e a exposição adequada ao desenho, a criança não desenvolverá as habilidades essenciais relacionadas à pré-história da linguagem escrita. O desenho é uma das formas pelas quais a criança é introduzida na cultura escrita, como destacado por Vygotski (2000) e Luria (2006), segundo a autora. Todavia, uma criança que apenas copia e repete exercícios de escrita, sem ter oportunidades de expressar sua autoria, tende a ver os desenhos e a escrita como formas externas, desprovidas de significado subjetivo e expressividade. Essas atividades são percebidas como relacionadas ao outro, à figura do professor detentor do conhecimento, dentro do contexto escolar. Tal cenário acrescido do fato do professor que

[...] desconhece o processo do desenvolvimento humano - a gênese das funções psíquicas superiores, as influências do meio cultural em suas formas ideais ou finais (VYGOTSKY, 1994), a formação dos conceitos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 2001) e (VYGOTSKI, 1991), os signos configuracionais (WILSON E WILSON 2001) e as imagens ortoscópicas e eidéticas (VIGOTSKI, 1999; READ, 2001) - compromete o desenvolvimento do pré-escolar relativo aos momentos de apropriação e objetivação quanto aos aspectos de autoria, enunciação, imaginação, linguagem verbal e escrita, entre outros (GOBBO, 2011, p. 109).

O processo de transição do desenho para a escrita depende das oportunidades proporcionadas pelo professor como mediador cultural. É por meio dessas situações

que a criança consegue registrar no papel seus pensamentos e sentimentos. Inicialmente, o registro consiste em simples prazer nas marcas, rabiscos e garatujas, evoluindo posteriormente para representações culturais. Gobbo (2011) destaca que, no entanto, se a criança desenha pouco ou apenas de forma livre, sem receber orientações, esse caminho pode ser prejudicado ou pouco eficaz, dificultando o avanço no desenvolvimento da linguagem escrita. O desenho, ou seja, a figuração, gera uma imagem mental na mente do intérprete relacionada a um objeto culturalmente conhecido. Para a autora, conforme Vygotski (1991) destaca, isso é viabilizado pela atividade prática, por meio do uso de instrumentos que originam a representação simbólica, os signos. Sendo que o momento mais significativo no desenvolvimento intelectual (inteligência prática e abstrata) ocorre quando a fala e a atividade prática, duas linhas de desenvolvimento independentes, convergem. E assim,

[...] esse momento de convergência entre fala e atividade prática pelos instrumentos provoca a internalização do campo visual, ou seja, abstraem-se os instrumentos e inicia-se a origem dos signos. Nesse contexto, a formação dos conceitos científicos a partir dos espontâneos baseia-se nessa relação, já que os espontâneos são situados em sua maioria nas atividades práticas. A esse respeito, escreve Vygotski: “a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VYGOTSKI, 1991, P. 12) (GOBBO, 2011, p. 154).

Desta forma, de acordo com a autora, Vigotski menciona que essas novas linhas surgem na relação entre instrumento, atividade prática e signo como representação simbólica, sendo o desenho uma delas, um conhecimento exclusivamente humano. O desenho proporciona momentos de autoria, subjetividade e conteúdo para recordar elementos vividos. Para Luria (2006 apud GOBBO, 2011), o desenho prepara o caminho para a escrita pictográfica, que é um processo complexo para a compreensão infantil e marca a entrada da criança na cultura escrita. De tal forma que

[...] outro elemento importante para a compreensão do desenho como mediador para a apropriação da escrita refere-se à lei geral do desenvolvimento, ou seja, a criança participa primeiramente de experiências em seu meio cultural, em suas relações interpessoais, para depois internalizá-las nas formas intrapsíquicas. Levar em conta esse elemento que norteia a teoria na organização e desenvolvimento do ensino, torna possível ao professor alterar a aprendizagem do sujeito. O ensino precisa oferecer uma riqueza grande de experiências ao aluno para que ele tenha o que aprender e possa, de fato, apropriar-se do conteúdo cultural disponível em seu meio (VIGOTSKI, 2009) (GOBBO, 2011, p. 172).

Além disso, para a autora, o conhecimento da atividade principal do pré-escolar, que é crucial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, juntamente com as atividades produtivas, como o desenho, possibilita o surgimento de formas mais elaboradas e complexas, como a escrita. “Tal conhecimento é acompanhado

por outras aquisições que permitem a elaboração de estruturas mais complexas na idade pré-escolar, dentre as quais está a passagem dos conceitos espontâneos, o desenho, para os científicos, a escrita” (GOBBO, 2011, p. 172). O ensino da escrita começa desde cedo, de acordo com Gobbo (2011) embasada por Vigotski, Luria e Pino, com a representação simbólica do gesto de apontar do bebê, que é interpretado pela mãe. Esse gesto inicial evolui para rabiscos, garatujas e posteriormente para figurações humanas. Na representação simbólica, o objeto concreto é substituído por um signo que o representa. No contexto escolar, as representações simbólicas ocorrem em diversas situações, incluindo o registro de desenhos pelas crianças. No entanto, quando as crianças se deparam com conteúdos mais complexos que não podem ser representados por imagens (adjetivos, numerais...), elas procuram outras formas de lembrar, fazendo marcas gráficas que preparam o caminho para a futura escrita simbólica. E assim, Gobbo (2011) conclui sua dissertação afirmando que desenho na infância se torna forma de expressão, em que os traços da criança ganham figuração, expressão e se configuram como uma realidade vivenciada. Os desenhos revelam muito sobre quem os faz e seus conteúdos refletem a futura escrita.

Diante da metodologia utilizada, baseada no materialismo histórico-dialético, foi possível a análise dos fenômenos estudados. Por meio desse enfoque, foi investigado o ensino do desenho na Educação Infantil a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa bibliográfica revelou diversas abordagens sobre o tema, enfatizando a relação entre desenho e desenvolvimento infantil, bem como a importância do ensino sistemático e intencional do desenho como linguagem. Os estudos selecionados destacaram a necessidade de planejamento pedagógico e de uma prática docente consciente, capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Além disso, foram apresentadas reflexões sobre a relação entre o desenho e a escrita, ressaltando a relevância do desenho como precursor da escrita pré-escolar. Essas análises contribuem para a construção de uma didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, visando uma Educação Infantil que promova o máximo desenvolvimento das crianças.

3.2.2 Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural

Quadro 4 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo.

Origem	Título
Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.	Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural

Autora ⁶	Formação
Juliana Campregher Pasqualini	<p>É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa, com estágio de doutorado-sanduiche na University of Bath, Inglaterra. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP.</p> <p>Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O artigo “Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural”, de Juliana Campregher Pasqualini, é uma síntese teórica da análise da prática pedagógica em um Centro de Educação Infantil público, sobre objetivos do ensino na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a autora, o princípio fundamental para o ensino na Educação Infantil é promover o desenvolvimento omnilateral⁷ da criança em suas máximas capacidades de humanização, com base nas possibilidades objetivas existentes para o ser humano. Para garantir o desenvolvimento, é necessário proporcionar à criança acesso à cultura humana, o que resultará em transformações em seu psiquismo e em seus processos psíquicos superiores. Na Educação Infantil, é necessário identificar os elementos culturais que a criança deve assimilar nos primeiros cinco anos de vida, bem como as formas pelas quais ela pode se relacionar com esse conteúdo para torná-lo parte de sua natureza. Sendo assim:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil incide sobre um aluno que parte da total espontaneidade do pensamento e da ação e caminha em direção ao funcionamento psíquico voluntário e consciente (PASQUALINI, 2006). Na idade pré-escolar, as diversas funções psíquicas da criança – percepção, atenção, memória, pensamento – são requalificadas pela internalização dos signos culturais (PASQUALINI, 2015, p. 203).

Com base em Bodrova e Leong (2003) e Martins (2007), Pasqualini (2015) afirma que ao longo dos anos pré-escolares, ocorre uma mudança na relação entre as intenções das crianças e sua implementação em ações. No início, as crianças

⁶ O currículo Lattes da autora foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

⁷ O termo omnilateral, empregado por Karl Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança (PASQUALINI, 2015, p. 202).

agem de forma espontânea, sem considerar as possíveis consequências. No final desse período, elas adquirem a capacidade de planejar suas ações antes de executá-las. Espera-se que, ao final da idade pré-escolar, as ações sejam orientadas pelos resultados desejados, com predominância da conduta voluntária sobre a espontânea. Essa mudança é possível devido ao desenvolvimento gradual da consciência da criança em relação à sua própria conduta e aos motivos de suas ações, conforme seus processos psíquicos se organizam.

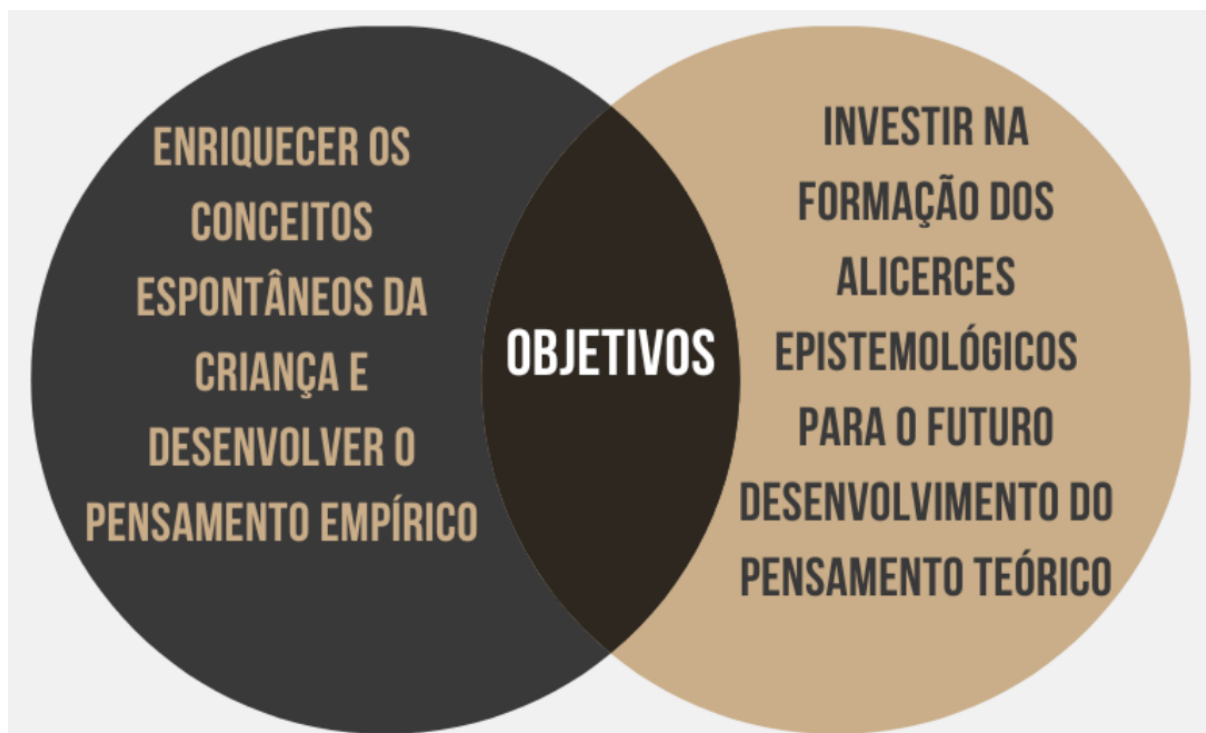
O ensino na Educação Infantil deve ser uma etapa inicial no processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo, por meio da apropriação de instrumentos culturais (PASQUALINI, 2006 apud PASQUALINI, 2015, p. 203). Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que a criança supere gradualmente o funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo, promovendo o desenvolvimento de processos psíquicos superiores e estabelecendo as bases para o autodomínio de sua conduta.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na unidade afetivo-cognitiva com base em Vigotski, destaca a importância do aspecto afetivo-motivacional na aprendizagem. No entanto, não se trata apenas de seguir os interesses pré-existent do aluno, mas de produzir o interesse. Em vez de simplesmente criar interesse, que pode ser temporário, é necessário intervir pedagogicamente para desenvolver novas necessidades na criança. Ao encontrar objetos na realidade que possam satisfazer essas necessidades, eles se tornam motivos que impulsionam e direcionam a atividade infantil. Portanto, o ensino na Educação Infantil deve ter como objetivo formar novas necessidades na criança, que se tornarão motivos para sua atividade. Por exemplo, a criança começa a fazer desenhos como uma ação essencialmente lúdica “(sem finalidade que não a fruição do próprio processo), mas os resultados que produz com o desenho, mediante as intervenções pedagógicas orientadoras do professor, vai tornando essa atividade atrativa em si mesma” (PASQUALINI, 2015, p. 205). Ou seja, a qualidade e diversidade das experiências infantis influenciam diretamente na ampliação e enriquecimento das representações da criança sobre o mundo.

A Figura 8 apresenta os objetivos do trabalho pedagógico para o desenvolvimento intelectual da criança partindo da perspectiva histórico-cultural, segundo a autora. Em vista disso, a autora afirma que

[...] é importante ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o raciocínio que caminha do particular para o geral, próprios do pensamento empírico, ao mesmo tempo em que é preciso educar seu pensamento para que, ainda que embrionariamente, busque captar as inter-relações entre os fenômenos e compreender sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares, caminho próprio do pensamento teórico (PASQUALINI, 2015, p. 207).

Figura 8 – Os objetivos do trabalho pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Pasqualini (2015, p. 206).

Outro objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é promover o desenvolvimento da sociabilidade e formação da atitude comunista na criança, destacando valores como respeito, cooperação, igualdade, justiça e bem-comum, assim destaca Pasqualini (2015), fundamentada em Elkonin (1987). Portanto, o professor de Educação Infantil tem a tarefa de introduzir esses valores no jogo infantil, direcionando a atenção das crianças para aspectos da vida adulta que caracterizam a atitude comunista.

Pasqualini (2015) conclui o artigo indicando que o planejamento e condução das atividades pedagógicas devem visar a análise pedagógica de conteúdos e formas de ensinar para a superação do funcionamento psíquico involuntário e espontâneo, a complexificação da atividade infantil, o desenvolvimento cognitivo e motivacional, e a formação de uma sociabilidade justa. No entanto, o desenvolvimento pleno é impedido pelas relações sociais de produção capitalistas. Ainda assim, o trabalho pedagógico deve se posicionar a favor de um ensino que contribua para a superação dessas relações, promovendo o desenvolvimento máximo da criança da classe trabalhadora, que é privada dos patrimônios da humanidade.

3.2.3 O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita

Quadro 5 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo.

Origem	Título
RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2287-2305, 2016.	O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita
Autores(as)⁸	Formação
Cristiane Moraes Escudeiro	Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e atualmente cursa doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na UNESP Araraquara. É professora de Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de Araraquara, e também aluna do curso de Letras pela UNIVESP.
Eliza Maria Barbosa	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atualmente é professora Assistente Doutor II do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

⁸ O currículo Lattes dos autores foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

Janaína Cassiano Silva	Doutora em Educação (UFSCar- 2013). Mestre em Educação Escolar (Unesp/Araraquara-2008). Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia (2005). Professora Adjunta, DE, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão- UFCAT e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC – UFCAT.
------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O artigo “O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita”, de Cristiane Moraes Escudeiro, Eliza Maria Barbosa e Janaína Cassiano Silva é sobre o desenvolvimento da capacidade de representação da realidade natural e social por gestos, linguagem oral, e principalmente pelo desenho e escrita na infância. As autoras acreditam em uma relação de continuidade entre desenho e escrita, que são processos complexos de representação gráfico-visual, e defendem como necessária haver uma articulação entre Educação Infantil e o processo de alfabetização.

A Educação Infantil não tem a obrigatoriedade de alfabetizar as crianças, mas acaba-se por desenvolver com as propostas pedagógicas a consciência na criança “da relação entre fala, desenho e escrita na medida em que, já ao desenhar, as crianças desenham os conteúdos dos textos orais e escritos pelos quais transitam, incorporando as falas dos adultos e dos colegas” (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2289). As autoras se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural e afirmam que o ensino do desenho com o uso de técnicas e diferentes recursos materiais, e o ensino da escrita, atuam ainda que indiretamente no desenvolvimento da criança, na mudança das funções psicológicas elementares em superiores, pois afetam linguagem, memória, atenção, entre outros aspectos cognitivos.

O artigo apresenta o desenvolvimento do desenho como conteúdo tendo importância por si só, pelo fato das crianças expressarem pelo desenho o que compreendem sobre objetos e o mundo a sua volta, bem como, apresenta o desenho tendo importância no desenvolvimento da linguagem em geral indiretamente e da escrita especificamente, visto que “ao desenhar e, mais tarde, ao escrever, as crianças registram ideias, sentimentos, conceitos sem nenhum apoio de elementos não verbais tais como, gestos, entonação, pausas e outros, presentes, por exemplo, na linguagem oral” (LURIA, 1986 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2290 e 2291).

As autoras expõem a descrição e análise do desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino do desenho do esquema corporal com crianças de três a quatro anos de idade, de um Centro de Educação Infantil da rede pública de Araraquara/SP. A Secretaria Municipal de Educação do município, em 2014, com o Programa Cresça e Apareça, iniciou uma nova proposta curricular para a Educação Infantil, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No ano de 2016 os professores da 3ª etapa avaliaram (em duas fases – primeiro e segundo semestre do ano) o nível de desenvolvimento do esquema corporal que as crianças faziam no desenho, em 3 momentos: 1. desenhar sem modelo ou elemento de inferência; 2. completar o rosto da imagem que só tem corpo; e 3. a partir da imagem de uma cabeça, completar o corpo.

Sabendo que desenhar a figura humana é um processo complexo, visto que é preciso organizar a estrutura do que se quer desenhar, é importante que quando a criança estiver desenhando o professor fale com ela direcionando sua ação, assim destacam as autoras. Fazendo isso o professor ajuda a criança na orientação da representação da figura, e estimula ela a pensar e relembrar aquilo que está na sua memória visual. Ademais,

[...] “tarefas” nas quais a criança precise completar as partes da figura humana, auxiliam no desenvolvimento da percepção do esquema corporal como um todo. Outro fator que influencia o desenho infantil é a colocação de interferências no papel para que a criança tenha como um ponto de partida, um objeto ou uma imagem para dar início às suas ilustrações. Assim, podemos, por exemplo, entregar uma folha contendo uma pipa como elemento de inferência para influenciar o desenho das mãos nos desenhos que ainda estavam ausentes (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2296).

Caso seja oferecido um instrumento de desenho para uma criança com pouco mais de um ano de idade, é provável que ela tome duas atitudes: levar o instrumento de desenho até a boca ou, “tendo observado a atividade de algum adulto ou mesmo de uma criança mais velha, escrevendo ou desenhando, tentará imitá-los, fazendo rabiscos” (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2293). Ou seja, o ato de desenhar, por movimentar o corpo, bem como da vivência, é uma ação prazerosa para a criança. “Desenhar, antes de tudo, é algo que surge na infância como uma brincadeira da qual as crianças gostam e participam com bastante vontade” (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2293). As crianças com menos de seis anos, geralmente desenhavam pessoas, bichos, plantas etc., registro do seu dia a dia, segundo as autoras. Para a criança atingir estágios mais desenvolvidos do desenho, ela passará por um extenso trajeto, que começa com rabiscos, depois as primeiras garatujas, contendo linhas e formas, para mais tarde surgirem desenhos com formas mais definidas.

Ao mesmo tempo em que a criança está expandindo seu repertório linguístico, também está iniciando descobertas por objetos do seu cotidiano, tentando nomeá-los

e tentando entender a relação entre eles. Nos desenhos das crianças de 3 anos é possível observar

[...] o predomínio dos denominados “rabiscos”, além do início das primeiras representações em forma de garatujas ou mais conhecidos como desenhos-girinos ou cabeça de batata, na qual a criança inclui algumas partes do rosto apenas, mas sem a composição de algo que indique um corpo, utilizando-se, geralmente, de linhas para traçar braços e pernas, com a ausência completa de mãos, pés e dedos (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2294).

Refletindo sobre o ato de desenhar, para as autoras, tal é uma tarefa complexa para uma criança pequena, visto que desenhar requer algum planejamento e ideia anteriormente imaginada. Para a criança o ato de desenhar é complexo sim, porque ela não tem técnica de desenho e nem tem um repertório visual que a ajude no momento de desenvolver seu desenho. Nos primeiros desenhos das crianças é possível encontrar rabiscos que podem ser considerados tentativas de registrar no papel os movimentos do corpo, os gestos feitos antes até das crianças terem o controle da linguagem oral.

As pesquisas realizadas por Vigotski (2007) com crianças com menos de sete anos mostraram que a trajetória de desenvolvimento do desenho até a escrita infantil pode ser dividida em quatro estágios, como retratados na Figura 9.

Um aspecto particular do desenho infantil que as autoras apresentam com referência em Vigotski (2007) é que as crianças desenhavam o que está em sua memória. Ou seja, as crianças fazem seus desenhos com base no que elas conhecem, e não no que estão vendo, sendo esta a razão dos desenhos infantis não se parecerem ou até negarem visualmente o objeto retratado frequentemente. O desenho da criança é como se fosse uma narrativa de fatos, já que ela ainda não consegue vê-los em seus detalhes complexos e gerais, sendo assim ela desenha o que vê como essencial do objeto. As autoras (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2298) apresentam um exemplo disso pelo desenho da figura humana em que a cabeça é feita com um círculo e dois pontos representando dois olhos e nada mais “e o restante do corpo pode ser indicado como duas linhas paralelas, sem o restante de suas partes. Quem olha, sabe que é a figura de um corpo humano, mas reconhece a ausência do restante de sua estrutura”. Deste modo, o desenho

[...] é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos, esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita (VIGOTSKI, 2007 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2298).

Com base em Vigotski (2007), as autoras (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2298) pontuam que a escrita surgiria “quando a criança percebesse que pode

Figura 9 – Do desenho a escrita para Vigotski.



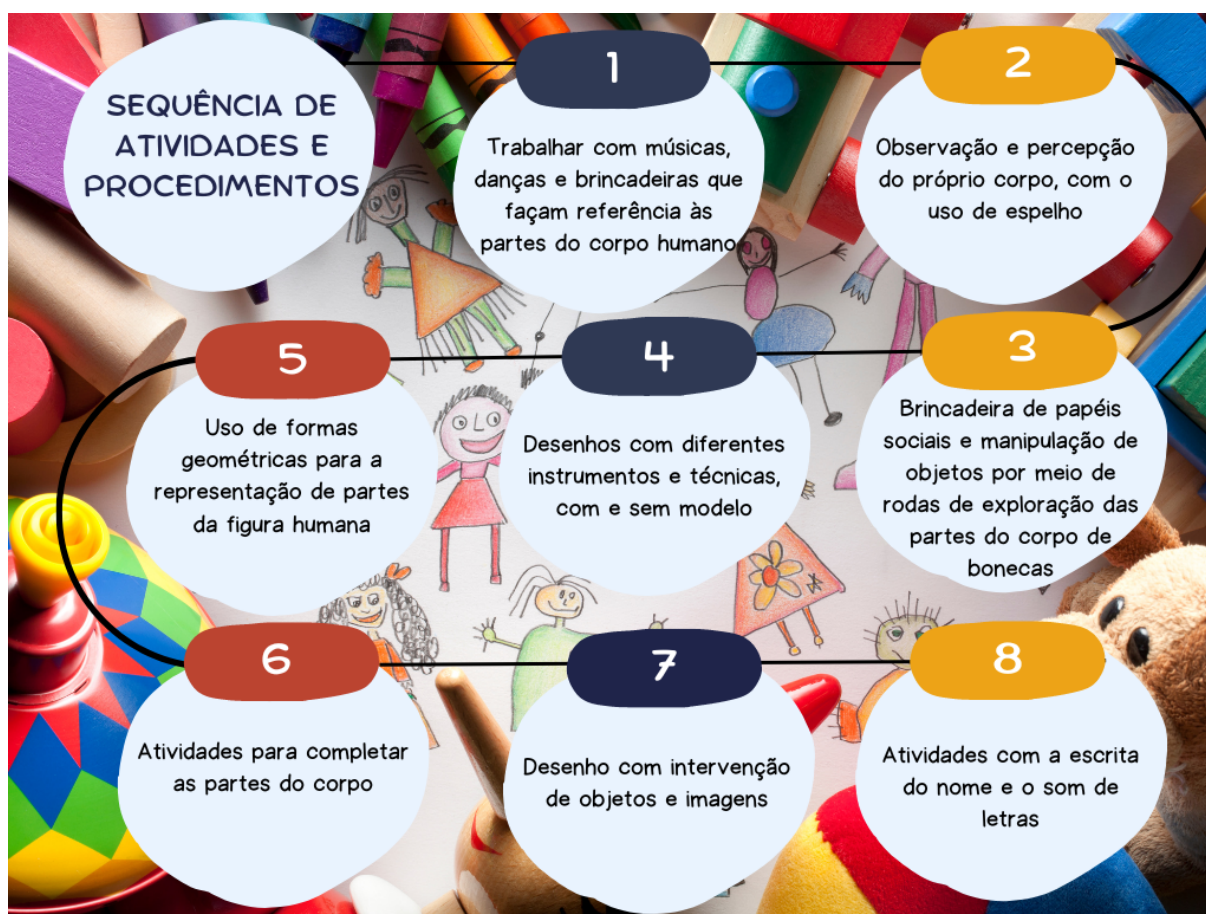
Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2293).

desenhar, além dos objetos de suas brincadeiras, agora, também, sua própria fala”. Com a análise dos desenhos das crianças de Araraquara/SP as autoras observaram que após um trabalho pedagógico mais focado no nome das crianças e no som de suas letras, acabou por ajudar na percepção dos seus desenhos, visto que a representação do esquema corporal foi se tornando mais completo e complexo, e letras e números foram surgindo no papel como uma finalização dos desenhos.

Este fato releva que “aprender a desenhar a figura humana é uma etapa importante no processo de escrita. As letras aparecem como parte da composição desenhada, vão ser lidas como um tipo de letra-desenho, não com o valor de escrita” (VIGOTSKI, 2007 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2299).

O momento de transição do desenho das crianças registrado pelas autoras é explicado por mais uma afirmação de Vigotski: “o desenvolvimento da escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (VIGOTSKI, 2007 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2299). Lembrando que a criança desenha aquilo que sabe ou a imagem que tem na memória, e não o que vê, se faz necessário que o professor desenhe

Figura 10 – Aprendendo a desenhar a figura humana.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2302).

para ela fazendo uso preferencialmente do mesmo modelo e das mesmas formas de representação. As autoras destacam que isso não significa que a criança fará uma cópia fiel do modelo, ela pode ver a imagem do modelo do professor e criar a sua representação, acrescentando no seu desenho detalhes relacionados a sua habilidade e personalidade. No entanto, neste cenário a ação docente se sobressai à medida que direciona a ação da criança com o objetivo de expandir seu repertório e promover o seu desenvolvimento no desenho. A Figura 10 apresenta a sequência de atividades e procedimentos para ensinar o desenho da figura humana.

As autoras concluem o artigo reiterando que o desenho, bem como o uso de diferentes técnicas para o desenvolvimento das crianças no desenho, é um conteúdo clássico⁹ na Educação Infantil, necessitando ser, juntamente com outros conteúdos, trabalhados de forma intencional pelos professores de Educação Infantil. Ou seja, o ato de desenhar não deve ser uma tarefa para as crianças ficarem ocupadas nas

⁹ O objeto da educação requer que se identifique os elementos culturais e que se escolha as melhores formas para ensinar crianças. Com relação a escolha dos conteúdos, é necessário privilegiar os conhecimentos clássicos compreendendo-os como sendo o que se “[...] firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2012 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016, p. 2290).

“horas vagas” da rotina ou ser disponibilizada em “circunstâncias espontâneas”. Afinal, o desenho se estrutura e vincula com outras formas de representação humana, como os gestos, a linguagem oral e a escrita, nas relações da vida social e histórica em que acontecem os processos psíquicos superiores.

3.2.4 O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal

Quadro 6 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo.

Origem	Título
Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas. Orientadora: Profa. Dra. Stela Miller.	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal
Autora ¹⁰	Formação
Yaeko Nakadakari Tsuhako	Possui doutorado (2022) e mestrado (2016) em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Marília, graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Campus de Bauru (2008) e graduação em Direito - Instituição Toledo de Ensino (1992). Atualmente participa de grupos de estudos da UNESP -Campus de Marília e dedica-se à formação continuada de professores de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisadora Yaeko Nakadakari Tsuhako (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal”, defende que o papel de educador vai além de transmitir conhecimentos, deve promover o desenvolvimento humano. Para tal, o professor deve refletir a realidade,

¹⁰ O currículo Lattes da autora foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

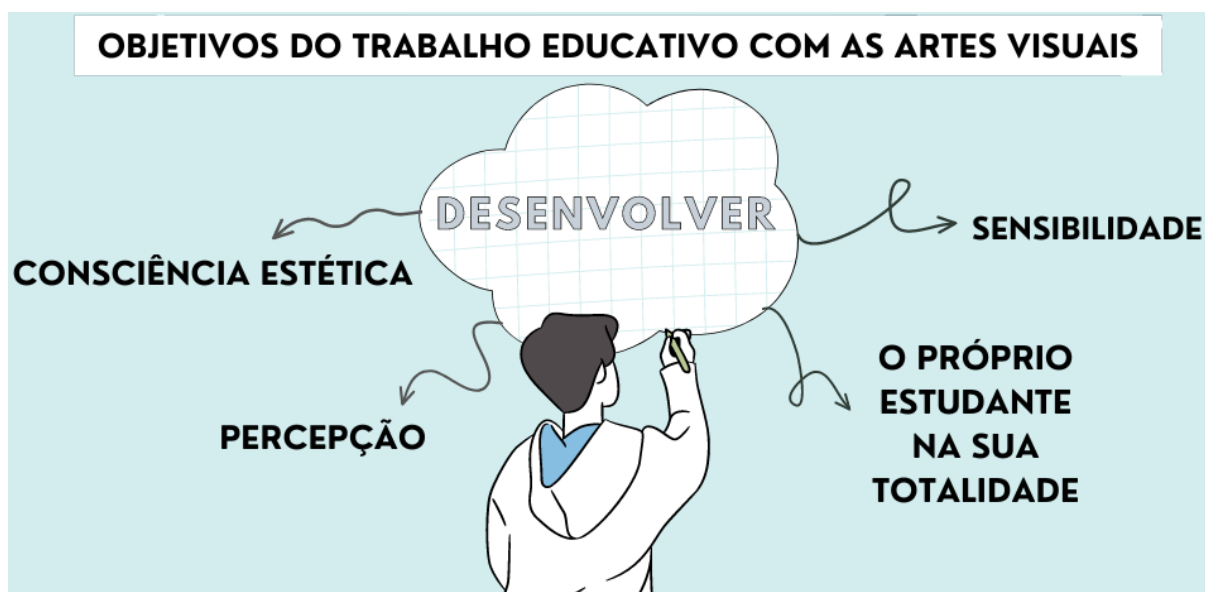
conhecer seus estudantes, refletir sobre suas ações e resultados alcançados, buscar soluções para suas angústias, inventar e reinventar sua prática com compromisso por uma educação de qualidade. Sendo assim, propostas pedagógicas que trabalham obras de Artes que pregam a releitura delas sem reinventar, mas sim e somente copiar, esquecem da importância de oportunizar “o acesso à produção artística e cultural, o conhecimento para a criação de algo novo” (TSUHAKO, 2016, p. 24). No entanto, as propostas pedagógicas que se baseiam na cópia

[...] são o resultado de uma educação baseada na concepção tradicional, surgida nas escolas brasileiras com o ensino de Arte no século XIX, no qual predominava uma teoria estética relacionada à cópia de modelos, segundo Fusari e Ferraz (1993). O ensino do desenho tinha uma função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas. Nessa visão eram enfatizados a linha, o contorno, o traçado e a configuração. Tal ensino continuou com ênfase em desenho geométrico, perspectiva e exercícios de composição para decoração, fazendo analogia entre ensino do desenho e trabalho; a aula de desenho era encaminhada por meio de reproduções de modelos propostos pelo professor, exercícios e repetição com o objetivo de obter a destreza manual (TSUHAKO, 2016, p. 24).

A teoria histórico-cultural, segundo a autora, defende o ensino e ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança de utilizar o desenho como linguagem. Esta teoria leva à superação das concepções espontaneístas que acreditam em “dons” e “talentos” naturais. A Arte é expressão da realidade que gera objetos artísticos, mas, dialeticamente, também “produz seu criador como um ser humano que, diante ao mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Desta forma, tanto o seu criador quanto o público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade” (TSUHAKO, 2016, p. 27). O contato com obras de Arte e ações pedagogicamente planejadas realizadas relacionadas possibilitam desenvolver na criança a atitude estética, que precisa ser foco na educação. Para tal é necessário aprender minimamente as técnicas emprestadas nos diferentes tipos de Arte. O ensino da Arte no espaço escolar deve focar o desenvolvimento global do estudante e das funções psíquicas superiores, definida pela autora, com base em Vigotski, como sendo: imaginação, pensamento, consciência estética e atividade criadora; bem como, é preciso alargar a experiência da criança para construir bases para sua atividade de criação, e ensinar as crianças a usarem o desenho como forma de linguagem para expressar seus sentimentos e sua visão de mundo. Deste modo, o desenho é reconhecido como uma ferramenta de conhecimento e linguagem que vai além da Arte, abrangendo diversas áreas do conhecimento humano. Ele possui uma ampla capacidade de expressão e comunicação, sendo utilizado tanto por artistas quanto por cientistas e profissionais técnicos. Além disso, para a teoria histórico-cultural os sentidos são desenvolvidos socialmente, assim é importante

[...] ensinar a criança a olhar e perceber o que existe ao redor; observar a natureza, mostrar a beleza existente em cada elemento circundante, ensinar a fazer relações, comparações; perceber as cores, nuances, formas, texturas e linhas, que são elementos das Artes visuais. Dessa maneira, o olhar não se torna passivo à percepção do mundo, pois “ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo” (AUGUSTO, 2014, p. 45) (TSUHAKO, 2016, p. 32 e 33).

Figura 11 – Trabalho educativo com as Artes visuais, incluindo o desenho.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Tsuhako (2016, p. 37).

Desenho é linguagem, não é só manifestação gráfica com lápis no papel, mas é instrumento para refletir, abstrair, conceituar e objetivar. Logo, para Tsuhako (2016, p. 35), com base em Leontiev, o produto do trabalho humano é “objetivação”, e o desenho “como linguagem implica para a criança apropriar-se de um determinado conteúdo cultural e objetivar-se em produções as mais diversas, utilizando-se de diferentes linhas, formas, cores, etc.”. É possível afirmar que a “objetivação” é a produção e reprodução da cultura humana, que tudo o que é produzido pelas pessoas são “objetivações”.

Um ponto levantado pela autora é a importância de conhecer a criança com suas características em cada momento de desenvolvimento para melhor planejar pedagogicamente. Visto que, para Tsuhako (2016) partindo de Vigotski, a influência de uma proposta pedagógica não está apenas no seu conteúdo, mas sim no quanto a criança compreendeu, se apropriou. Existe uma relação dialética entre apropriação e objetivação, sendo necessário que o ensino do desenho como linguagem possibilite que a criança se “aproprie dos conhecimentos e desenvolva a capacidade de objetivar-se por meio de suas produções” (TSUHAKO, 2016, p. 37). Quando a criança se apropria da linguagem do desenho, segundo a autora (2016, p. 37), a criança expressa seus conhecimentos e experiências, tendo “a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita”.

Figura 12 – Desenvolvimento das funções psíquicas na teoria histórico-cultural.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Tsuhako (2016, p. 38).

Levando em conta que o psiquismo é um sistema constantemente “em articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental. O desenho utilizado como linguagem torna-se signo” (TSUHAKO, 2016, p. 37), de acordo com a teoria histórico-cultural. Para a autora, o trabalho educativo com as Artes visuais, incluindo o desenho, tem como objetivo o desenvolvimento de determinados aspectos, apresentados na Figura 11.

O trabalho educativo com as Artes visuais deve ser iniciado a partir da Educação Infantil, assim as crianças têm contato com obras artísticas para “aprender a apreciá-las e conhecer os procedimentos utilizados nas produções e das diversas linguagens” (TSUHAKO, 2016, p. 37). Relacionado ao trabalho educativo está o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, que se dividem em: funções psíquicas elementares (ou naturais), como o próprio nome anuncia, elas são garantidas pela natureza, presentes nos animais e nos seres humanos; e as funções psíquicas superiores são socialmente adquiridas, exclusivo do ser humano, como mostra a Figura 12.

Em outros termos, a tomada dos signos culturais vai dando uma direção para o

“próprio desenvolvimento biológico da criança para a formação de sistemas funcionais; a atenção e memória passam a ser voluntárias, o que desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento, as emoções e os sentimentos” (TSUHAKO, 2016, p. 38). Na expansão das funções psíquicas humanas, para a Psicologia Histórico-Cultural, os signos são basilares para o desenvolvimento e auxiliam nas tarefas psicológicas. Um exemplo é quando escrevemos alguma coisa para lembrar, a escrita está auxiliando uma tarefa psicológica, a memória. É necessário destacar que o signo é “tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo, pois é arbitrário. Pode ser um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana” (TSUHAKO, 2016, p. 38). A autora destaca que a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma ampla assimilação do patrimônio cultural humano. O uso dos signos é fundamental nas formas avançadas de comportamento humano, pois permite que o ser humano transcenda a relação direta e imediata com o ambiente, característica que é própria dos animais. Em outras palavras, a interação do ser humano com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

A importância dos signos no processo de desenvolvimento é forte argumento “em defesa do desenho como linguagem, ressaltando a relevância da presença do desenho na Educação Infantil para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados culturalmente” (TSUHAKO, 2016, p. 39). A autora também afirma que para argumentar sobre o ensino do desenho na Educação Infantil como linguagem é necessário apresentar a relação entre o desenho e a escrita. Com base em Vygotski (2000), a linguagem escrita conta com sistemas de símbolos e signos, e o seu domínio pela criança resulta em uma grande transformação em seu desenvolvimento. Sendo assim, a autora (2016, p. 40) alega que a linguagem escrita conta com uma extensa história, e para entender “o processo de aquisição da escrita e a função do desenho nesse processo, será necessário conhecermos a pré-história da escrita, desde os primeiros rabiscos ou cópias imitativas que a criança realiza até a escrita simbólica”. A pré-história da escrita começa

[...] no momento em que a criança realiza uma pré-escrita, caracterizando o momento denominado de pré-instrumental, no qual a criança apenas imita os adultos, fazendo rabiscos indistintos, pois ela ainda é incapaz de ver a escrita como um instrumento de representação. O ato de escrever, para ela, é intuitivo; não é um meio para recordar ou representar algum significado, mas é visto como um ato em si mesmo, um brinquedo, assimilado apenas em sua forma exterior.

O ato de escrever, nesse caso, é dissociado de seu objetivo imediato e a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares; por isso, seus rabiscos não possuem nenhuma relação com as sentenças que lhe são ditadas, mesmo que lhe sejam apresentados fatores como quantidades, tamanhos e até mesmo a forma do objeto. Nada disso influi nas anotações da criança. Como o significado funcional da escrita ainda não foi aprendido pela criança, seus rabiscos são como

uma brincadeira. Por isso rabisca pelo prazer de rabiscar. Faz garatujas (TSUHAKO, 2016, p. 40).

Pela pré-história da escrita podemos destacar alguns momentos que estão descritos na Figura 13.

Figura 13 – Momentos da pré-história da escrita.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Tsuchako (2016, p. 41-42).

Relacionando a pré-história da escrita, é possível que a criança desenhe bem, mas não compreenda o uso da imagem como símbolo. Ou seja, o que difere a escrita pictográfica do desenho é o entendimento do uso da imagem como símbolo ou signo (LURIA, 2006 apud TSUHAKO, 2016). A criança com a escrita pictográfica mais desenvolvida começa a apresentar o movimento de retratar um objeto não em sua totalidade com detalhes, mas sim retrata partes do objeto ou seu contorno. Isso indica que a criança se encontra “no processo de aquisição de habilidades psicológicas que a conduzirá à escrita simbólica. O símbolo começará a adquirir um significado funcional para a criança” (TSUHAKO, 2016, p. 41). Entre os cinco e seis anos da criança a escrita pictográfica se desenvolve, se tornando o primeiro uso da escrita como um recurso de expressão e “se ela não está clara e completamente desenvolvida nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola - e às vezes mesmo antes” (LURIA, 2006 apud TSUHAKO, 2016,

p. 42). Aqui a autora levanta uma reflexão sobre a prática de trabalhar precocemente a escrita alfabética na Educação Infantil, o que pode roubar espaço do desenho e do seu amplo desenvolvimento, também gerando implicações para o próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Com base em Vigotski, a autora pontua que é necessário “ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras, levando à compreensão interna da escrita para que essa aquisição se torne uma parte de seu desenvolvimento” (TSUHAKO, 2016, p. 42). O caminho para isso acontecer é:

[...] o desenho e a brincadeira como etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita, processo em que o educador deve organizar a atividade infantil, conduzindo a criança pelos diferentes momentos até a descoberta de que, além dos objetos, poderá também desenhar a fala. Desta forma, e por analogia, chegamos à conclusão de que na Educação Infantil devemos ensinar a linguagem do desenho e não a desenhar (TSUHAKO, 2016, p. 42).

Quando entendemos a pré-história da linguagem escrita, é possível frisar a importância de trabalhar na Educação Infantil o desenho como linguagem, lembrando da função de signos, e assim possibilitar que a criança desenvolva seu psiquismo e sua capacidade simbólica (TSUHAKO, 2016). Para a autora, em alguns Centros de Educação Infantil o desenho está presente cotidianamente, mas muitos professores por não entenderem o desenho como forma de linguagem e nem sua importância, apresentam práticas pedagógicas mecânicas por não oferecem desafios para as crianças. Este fato acaba “favorecendo o surgimento de estereótipos e impedindo que a criança aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação a seu mundo, o que muito contribuiria para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora” (TSUHAKO, 2016, p. 42 e 43).

Para a teoria histórico-cultural, as instituições de ensino e os professores são peça chave na formação da criança, visto que as inúmeras formas de linguagens não se desenvolvem de forma natural ou espontânea. Sendo assim, o professor deve pensar, planejar e sistematizar os conteúdos que a criança precisa ter acesso, tendo o objetivo da “apropriação de conhecimentos, a compreensão e a formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens e, em particular, do desenho” (TSUHAKO, 2016, p. 43). A autora salienta que é imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para entender como a criança aprende e progride nessa linguagem. Com isso o professor terá condições de contribuir efetivamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo práticas pedagógicas alinhadas com as necessidades do grupo de crianças e de cada criança individualmente.

Na Educação Infantil, o professor precisa conhecer a teoria das diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento para agir na zona de desenvolvimento próximo

ou iminente, com propostas pedagógicas apropriadas frente as necessidades de aprendizagem da criança. Para Tsuhako (2016, p. 45), segundo a teoria histórico-cultural, “o elemento essencial para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, em que as condições históricas concretas, condições de vida e educação, determinarão o percurso do desenvolvimento”. A partir da explicação da autora, entende-se que é preciso dar condições favoráveis para a criança aprender e se desenvolver no ensino do desenho. A aprendizagem promove o desenvolvimento, sendo assim “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 1988 apud TSUHAKE, 2016, p. 46). Tal fato justifica o estudo do ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, demonstrando a relevância do presente estudo.

Tsuhako resgata os conceitos de desenvolvimento real e próximo ou iminente, quando pontua que

[...] segundo Vigotski (1988), dois níveis de desenvolvimento devem ser considerados: o primeiro nível, denominado desenvolvimento real, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas; o segundo nível é constituído pela zona de desenvolvimento próximo ou iminente, que corresponde às funções que estão em vias de amadurecer, possibilitando que a criança consiga resolver tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir, portanto, o trabalho do professor com a criança (TSUHAKE, 2016, p. 46).

Com relação ao ensino e ao nível de desenvolvimento da criança, Tsuhako (2016, p. 46) aponta um exemplo questionável de prática na Educação Infantil que é quando os professores ensinam “a cor vermelha durante quase um mês, quando a criança já sabe a cor vermelha e muitas outras cores, ou solicitam da criança a escrita do nome quando ela faz apenas rabiscos descontrolados”. Nos dois casos não é possível a promoção do desenvolvimento, pois no primeiro caso o ensino ocorre no nível de desenvolvimento real e no segundo caso o ensino ocorre fora das possibilidades da criança.

Outro conceito que a autora apresenta é o conceito de atividade que, para a teoria histórico-cultural, é a ligação entre o sujeito e o mundo. Por meio da atividade, “na relação com outros sujeitos, ocorre a socialização e a apropriação, por parte da criança, do patrimônio cultural produzido pelas gerações precedentes” (TSUHAKE, 2016, p. 47). As funções psicológicas são dependentes dos processos concretos em que o sujeito participa, ou seja, a atividade. Além do que,

[...] em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade assume a primazia como sua força motriz; essa atividade é chamada dominante ou guia, que reorganiza e forma processos psíquicos (PAS-QUALINI, 2013). No período que abrange a Educação Infantil, três são

as atividades guias das crianças: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; no período primeira infância, a atividade objetual manipulatória; na idade pré-escolar, o jogo de papéis (TSUHAKE, 2016, p. 47).

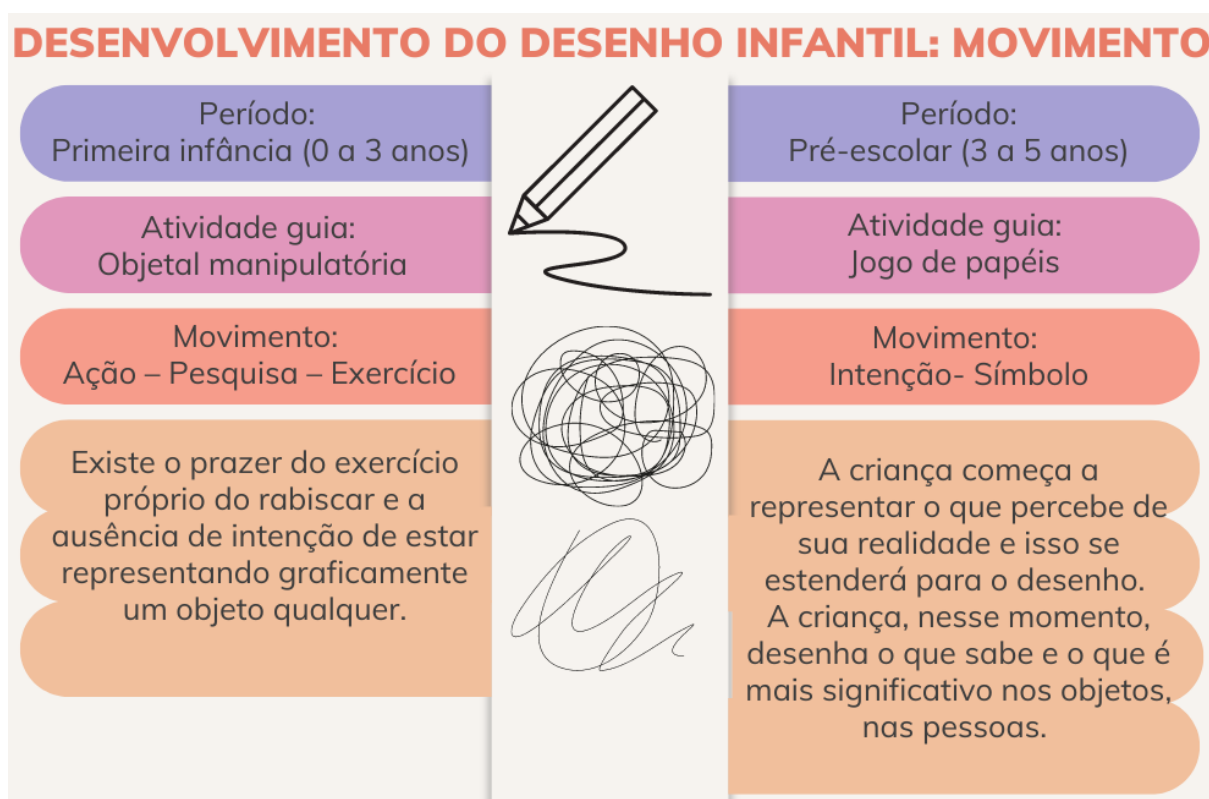
Inicialmente a criança percebe o desenho como um objeto manipulável ou gráfico, para mais tarde recebê-lo como um signo rudimentar com a indicação de objetos, pessoas e situações, em harmonia com os gestos e significados simbólicos dos jogos (MARTINS, 2011 apud TSUHAKE, 2016). Assim, com a influência das vivências, as atividades produtivas se formam na criança. As atividades produtivas produzem algum resultado, como, por exemplo, desenho, pintura, modelagem etc., e partindo dessas atividades é possível que a criança se proponha a aprender algo novo, desenvolvendo a aptidão de colocar fins para suas ações (PASQUALINI, 2013 apud TSUHAKE, 2016).

Uma questão relevante apontada pela autora é que o professor de Educação Infantil precisa estar em formação contínua e precisa conhecer a criança da sua sala para poder planejar conteúdos e formas de ensinar mais adequadas para os períodos do desenvolvimento, procurando práticas pedagógicas que tenham sentido e valorizem a criança como sujeito ativo. Isso possibilita uma ação educativa mais sólida para promover o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Outro ponto levantado por Tsuhako (2016, p. 59) é que a idade da criança é apenas um parâmetro, visto que “a produção da criança no desenho é que determinará em que momento do desenvolvimento do grafismo ela está, o que, por sua vez, dependerá das condições sócio-históricas que a constituíram”. As obras de Arte precisam estar presentes na formação da criança desde a Educação Infantil, porque, segundo a teoria histórico-cultural, elas são uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas. Assim, para Tsuhako (2016), o contato com as obras artísticas beneficiará o desenvolvimento da criança. Ademais, quanto mais frequentemente as crianças fizerem atividades de desenho, mais elas irão dominar os procedimentos de usos de materiais, de uso de linhas, formas e cores nos seus desenhos, bem como, irão dominar os movimentos para fazer garatujas mais controladas ou coordenadas. Na Figura 14 está o comparativo do desenvolvimento do desenho infantil na forma de movimentos de crianças de 0 a 3 anos e de crianças de 3 a 5 anos.

No período da primeira infância (0 a 3 anos), com o movimento Ação – Pesquisa – Exercício, é possível identificar as garatujas desordenadas e as garatujas ordenadas. Nas garatujas desordenadas a criança enquanto está fazendo o desenho, “interage com os materiais ou instrumentos, ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão. Produz marcas no papel de forma desordenada, em todas as direções. Traçados ultrapassam os limites do suporte” (TSUHAKE, 2016, p. 55). Já nas garatujas ordenadas o traço que era contínuo

Figura 14 – Desenvolvimento do desenho infantil na forma de movimentos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Tshako (2016, p. 53-56, 59).

e impulsivo se torna um traço descontínuo, mais lento, surgindo os “traçados longitudinais e circulares, demonstrando um maior controle dos movimentos e avanços no desenvolvimento do pensamento” (TSUHAKO, 2016, p. 56).

Uma prática valiosa sugerida por Tshako (2016, p. 59) é que depois das propostas pedagógicas com desenho, em qualquer idade, “todas as produções, ao serem expostas para apreciação e avaliação do grupo, possibilitam contribuições e aprendizagens por meio da observação dos relatos e críticas dos pares”. Tendo em vista que a criança desenha de memória,

[...] se pedirem para uma criança copiar o desenho feito por um amigo e que esteja mais estruturado do que o seu, perceberemos que a criança não mudará a sua hipótese de desenho, porque recorrerá a sua memória e fará o que sabe. Por isso, não faz muito sentido oferecer modelos para serem copiados. Além de desvalorizar as produções da criança, causando insegurança e limitando a criatividade e a imaginação. Tal ação, centrada na cópia, não permitirá que a criança avance no desenho (TSUHAKO, 2016, p. 61).

No momento em que a criança desenha o que é mais relevante, ela transforma o desenho em algo mais simbólico do que realista, sendo como uma fase antes da linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar. Aqui o desenho é mais uma linguagem do que uma representação, define a autora com base em Vigotski. O

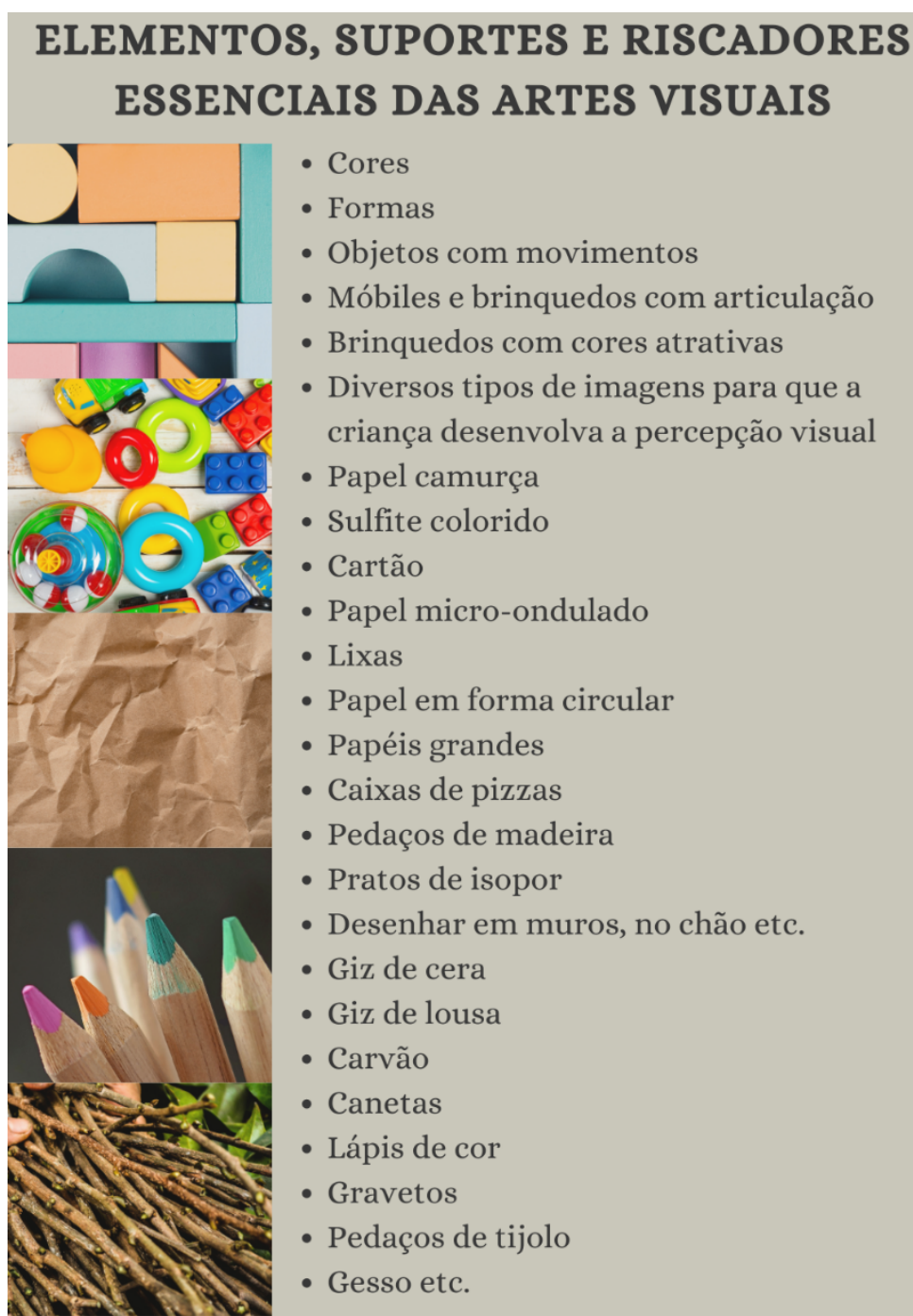
professor que desenvolve propostas pedagógicas com diversos gêneros de obras de Arte, trabalhando linhas, formas, cores, texturas, etc. possibilita que a criança amplie seu repertório e conceito de Arte. Assim, o estranhamento ao diferente diminui e é possível que ela compreenda o desenho como representação, ou seja, não sendo uma cópia do real. O domínio pela criança dos procedimentos e conteúdos específicos do desenho é crucial para ela se apropriar dessa linguagem e ter “condições de utilizá-la como forma de expressão de seus sentimentos, pensamentos e ideias”, segundo (TSUHAKE, 2016, p. 66). A autora apresenta uma lista de elementos, suportes e riscadores essenciais das Artes visuais para a Educação Infantil, na Figura 15.

Levando em conta que a Arte é uma técnica criada para dar existência objetiva aos sentimentos, segundo Vigotski, é necessário planejar propostas para incentivar a criança a falar sobre si mesma, sobre seus gostos e preferências, também solicitando que ela desenhe seu brinquedo favorito, ou algo que ache bonito. Usando essas estratégias é provável que a criança se motive a olhar para si e pensar no que realmente sente, gosta e prefere. “Isso evitaria a formação de padrões estereotipados porque se levará em consideração o que cada um pensa e sente e, sendo as pessoas diferentes, os desenhos serão representações também diferentes e com autoria”, segundo Tsuhako (2016, p. 67). Durante sua pesquisa de mestrado a autora afirma que

[...] foi possível fazer uma reflexão sobre a importância da formação constante do educador, não só para o seu crescimento profissional, mas para uma formação cada vez mais humana, consciente e sensível. Por que também incluir o desenvolvimento da sensibilidade? Porque durante a mesma pesquisa, infelizmente, presenciamos educadores lidando com crianças pequenas de forma rude, áspera e insensível; com comentários que desvalorizavam as produções das crianças, entristecendo-as e dificultando seu desenvolvimento (TSUHAKE, 2016, p. 74).

É preocupante ler o relato sobre a falta de sensibilidade de alguns profissionais da área da educação frente ao desenho da criança, pois as atividades de expressão, como desenho, pintura, brincadeiras de faz de conta e dança, são erroneamente consideradas improdutivas nas escolas, quando na verdade são essenciais para a formação da identidade, inteligência e personalidade da criança. Essas atividades também são fundamentais para o desenvolvimento de formas superiores de comunicação humana e a aquisição da escrita como uma ferramenta cultural complexa, assim afirma Tsuhako (2016), com base em Faria e Mello (2009). Consequentemente, é importante repensar o papel do desenho na Educação Infantil e reconhecer que a criança não aprende a desenhar sozinha. Um trabalho adequado que aborde conteúdos específicos da linguagem do desenho e utilize abordagens apropriadas para o desenvolvimento é fundamental para que a criança adquira conhecimento sobre o desenho como linguagem. De acordo com a teoria histórico-cultural, os educadores desempenham um papel essencial na formação da criança, pois as diferentes formas de linguagem, incluindo o desenho, não

Figura 15 – Recursos das Artes visuais para a infância.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Tsuhako (2016, p. 57-58).

se desenvolvem naturalmente ou espontaneamente. É necessário pensar, planejar e sistematizar todos os conteúdos, com o objetivo de a criança aprender a operar com os códigos do desenho, permitindo assim seu acesso ao patrimônio cultural e sua humanização. No entanto, a formação do professor é um ponto nevrálgico visto que

[...] percebemos que há poucas disciplinas nos cursos de graduação em pedagogia que envolvem as diversas linguagens artísticas e o professor, ao deparar-se com uma sala de aula de Educação Infantil, terá que

trabalhar com as diversas linguagens artísticas, como a música, teatro, dança, desenho, pintura, etc. E essa dificuldade continua após a sua formação, pela escassez de cursos na formação continuada que atenda a essas áreas. Trabalhar com o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a criança poderá atuar como sujeito ativo, autor de suas produções. Porém, a formação deficitária do professor em desenho, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que, na maioria das vezes, são mecânicas ou espontâneas, impedindo que as crianças desenvolvam a imaginação e a atividade criadora, fundamentais para a constituição do sujeito autor (TSUHAKO, 2016, p. 79).

Após expor estes fatos, mais adiante no texto a autora retrata algumas formações que desenvolveu com professores de Educação Infantil, compartilhando a proposta feita para ampliar a perspectiva das professoras e permitir que as crianças explorem diferentes formas de desenhar. Para tal foram apresentadas imagens mostrando diversas posições, como desenhar em pé olhando para cima ou para frente, desenhar com um riscador longo até o chão olhando para baixo, desenhar com uma vassoura ou seu cabo, desenhar deitado, e desenhar sentado no chão, entre outras opções. Na formação as professoras desenhavam, e as produções finais mostraram para elas que o desenho não depende de talento ou dom, corroborando a teoria estudada. Todos têm a capacidade de desenvolver sua imaginação e atividade criadora, desde que recebam as condições adequadas. Isso destaca o papel fundamental da educação nesse processo de aprendizado. Para tanto, as práticas educacionais relacionadas ao desenho podem ser transformadas ao considerarmos o desenho como uma linguagem e ao capacitar os professores com conhecimentos específicos nessa área. Isso permitirá que os professores adotem uma abordagem mais consciente, fazendo escolhas intencionais sobre os conteúdos e métodos de trabalho, visando a aquisição de conhecimento, compreensão e formação de sentido, além da habilidade de utilizar os códigos, signos e técnicas do desenho.

Para Tsuhako (2016, p. 118), no processo de criação é essencial ampliar o repertório da criança e do adulto, enriquecendo suas experiências por meio da exposição a trabalhos artísticos diversos, estilos e técnicas diferentes. Isso proporciona o material necessário para a atividade criativa, pois a riqueza e diversidade das experiências anteriores de uma pessoa oferecem mais recursos para a imaginação. Com o conhecimento dos elementos das Artes visuais e um repertório expandido, é possível estimular a imaginação e a atividade criativa, resultando em mudanças significativas no desenho, que passa a ser compreendido e utilizado como linguagem (como forma de representação, e não a realidade ou cópia da realidade). Segundo Tsuhako, para esses processos acontecerem nos Centros de Educação Infantil

[...] defendemos os pressupostos da teoria histórico-cultural como uma concepção que traz contribuições para a compreensão sobre o desenvolvimento humano e para embasar as práticas educacionais, pois

preconiza a emancipação do homem por meio de seu pleno desenvolvimento, pela educação e pelo trabalho pedagógico dos professores, possibilitando a todos o direito de apropriação da produção histórica (TSUHAKO, 2016, p. 120 e 121).

Dado que a apropriação do conhecimento teórico é essencial para um planejamento eficiente. A participação em cursos de formação continuada é uma maneira de superar as dificuldades dos professores em relacionar teoria e prática, além de adquirir domínio sobre os conteúdos e conhecimento sobre o desenvolvimento humano. “Assim, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos, mais consciente, intencional e eficiente será a nossa prática” (TSUHAKO, 2016, p. 135). Afinal, o professor com conhecimento teórico pode promover mudanças e oferecer uma educação adequada e eficiente, articulando teoria e prática.

No final da escrita do trabalho, a autora reforça que a educação escolar é responsável por promover o máximo desenvolvimento das pessoas, por meio da socialização de diversos conhecimentos, como os científicos, artísticos e éticos, que vão além dos conhecimentos cotidianos. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário um ensino sistemático e planejado. Para que a criança desenvolva a linguagem do desenho, o professor precisa planejar intencionalmente, apropriando-se do conhecimento. A escola desempenha um papel fundamental na aquisição do conhecimento cultural e no desenvolvimento da criança, exigindo intervenções adequadas para cada período do desenvolvimento infantil. É crucial que o professor tome consciência da importância das intervenções no processo educativo como ponto de partida para a mudança. Em suma, o trabalho com o desenho como linguagem desenvolve as funções psíquicas, especialmente a imaginação, que é fundamental para a atividade criativa e o pensamento teórico. Portanto, quando alguém afirma não ser criativo ou ter falta de imaginação, na verdade é resultado das condições sociais e da qualidade da educação recebida, não de uma falta de “talento” individual.

3.2.5 A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil

Quadro 7 – Dados de tese de doutorado selecionada para estudo.

Origem	Título
<p>Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.</p> <p>Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu</p>	<p>A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil</p>
Autora ¹¹	Formação
<p>Silvana Galvani Claudino-Kamazaki</p>	<p>Doutora em Educação Escolar pela FCLAR UNESP-Araraquara (2015-2019). Mestra em Educação pela UFPR(2011 - 2013). Pós-graduada pela Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (2001) e Docência em Psicodrama (2005). Graduada em Psicologia pela UNESP/Bauru (1995) e Licenciada em Psicologia pela UNESP/Bauru (1994). Graduada em Pedagogia pela UFPR e UNISA (2022).</p> <p>Psicóloga Escolar da Rede Marianista - Colégio Chaminade Bauru.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sua tese de doutorado “A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil”, Silvana Galvani Claudino-Kamazaki (2019) investigou e analisou como a articulação entre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica na Educação Infantil se manifesta em uma proposta pedagógica para a Educação Infantil municipal. Tendo como objetivo aprofundar a compreensão das contradições na articulação entre teoria e prática na perspectiva pedagógica da Educação Infantil, visando superar o pragmatismo e o academicismo que frequentemente separam teoria e prática. Sendo assim

[...] amparados no Método Materialista Histórico Dialético, operamos a análise histórico-crítica do trabalho concreto realizado desde 2011

¹¹ O currículo Lattes da autora foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

pelo grupo de extensão da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, coordenado pela profa Dra. Juliana C. Pasqualini junto ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru, cujo objetivo foi orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de uma nova proposta pedagógica¹² para o segmento da Educação Infantil sob a perspectiva histórico-crítica (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 24).

O documento final da Proposta e as entrevistas coletadas permitiram que a pesquisa respondesse a questões sobre a construção da Proposta, formações das diretoras e professoras, relação entre as orientações práticas e as proposições teóricas da pedagogia, condições de trabalho e impacto da Pedagogia Histórico-Crítica na prática pedagógica das professoras.

Para a autora, o trabalho em geral diz respeito ao processo de transformação que as pessoas realizam na natureza e em si mesmos. Já a educação “é o trabalho de transformação da natureza humana, da constituição de uma ‘segunda natureza’, neste caso, de todos os envolvidos no processo educativo” (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 63). Isto posto, a atividade educativa é considerada trabalho, bem como o professor é considerado trabalhador. Logo, a alienação docente ocorre quando o planejamento do trabalho é controlado por outra pessoa, quando o professor perde o sentido em seu trabalho e o realiza apenas por obrigação, resultando na impossibilidade de promover o processo de humanização, que é o objetivo do trabalho docente. Na perspectiva histórico-crítica, a função social da escola, incluindo a Educação Infantil, é socializar o conhecimento historicamente elaborado, ou seja, a riqueza científica, filosófica e artística da humanidade. As professoras e professores são fundamentais nessa tarefa, pois são responsáveis por proporcionar aos alunos o acesso organizado à produção cultural mais avançada da humanidade. Para esse fim,

[...] deve conhecer o desenvolvimento infantil e dominar uma complexa gama de conhecimentos relativos tanto aos conteúdos das várias áreas do conhecimento a serem transmitidos quanto às formas de fazê-lo, de modo a poder planejar adequadamente atividades a partir dos diversos conteúdos com vistas ao desenvolvimento das crianças pequenas, de acordo com a articulação conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). E, reiteramos, no caso específico desta pedagogia que toma o trabalho como princípio educativo, deve fazê-lo numa determinada direção, qual seja, a da transformação das consciências com fins de superação da exploração que sustenta o capitalismo (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 73 e 74).

Mais adiante na escrita da tese, a autora afirma que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a pré-história da linguagem escrita começa pelo gesto na qualidade de signo visual da criança, “a escrita no ar”, indo para os rabiscos e para jogo protagonizado em que um objeto adquire a função de outro (signo representativo) e pelo desenho

¹² A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) do Sistema Municipal de Bauru publicada em 2016 conta com 735 páginas e está estruturada em três partes: Fundamentos Teóricos, Matriz Curricular e Organização do Trabalho Pedagógico (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 98 e 99).

Figura 16 – Objetivo Geral das Artes Visuais.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 168).

(CORRÊA et al., 2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 117). Reforçando a afirmação de Vigotski “de que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos ‘como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita’ ” (VIGOTSKI, 2007 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 117).

A Matriz Curricular da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) inclui a área de Arte, que abrange Artes Visuais, Música e Artes Literárias, com ênfase no desenvolvimento da consciência estética e sua ligação com a formação humana. Desta forma, contesta visões que consideram a Arte como um talento inato ou mero entretenimento, destacando seu potencial humanizador¹³. Segundo Rodrigues et al. (2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 167), a professora deve organizar o contato

¹³ Segundo Duarte et al. (2012 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 165), “[...] se a ciência trabalha com abstrações, com os conceitos, a Arte trabalha com imagens da realidade, sejam imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem”. Ainda segundo Nascimento e Pasqualini (2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 165), “as imagens artísticas retratam a realidade de forma a por em evidência certos aspectos da realidade, revelando-as com suas contradições intensificadas, acentuando a dramaticidade ou comicidade das vivências humanas. Por isso pode-se dizer que a obra de Arte é ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida”.

das crianças com a Arte de forma lúdica, permitindo que elas experimentem, sintam, percebam e explorem por meio de brincadeiras e jogos de papéis. Isso possibilita uma transição para atividades produtivas mais complexas, afastando o ensino de Artes Visuais das práticas recreativas tradicionais. Na Figura 16 está o Objetivo Geral da subárea Artes Visuais presente na Matriz Curricular da PPEI.

O ensino da subárea de Artes Visuais tem como objetivo formar as bases para a relação estética da criança com o mundo, desenvolvendo a percepção e a imaginação. Isso é realizado por meio de três Eixos inter-relacionados: Percepção e Sentido, Fazer Artístico e Materialidade.

Quadro 8 – Eixo: Percepção e Sentido - objetivos e conteúdos.

PERCEPÇÃO E SENTIDO¹⁴	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS - INFANTIL IV E V
<ul style="list-style-type: none"> ○ Experienciar momentos de observação sensível do mundo com todos os sentidos; ○ Ler, interpretar e atribuir sentido as imagens: obras artísticas e suas próprias produções; ○ Conhecer e expressar ideias diante de obras de artistas consagrados, seja no contato pessoal ou por meio de vídeos, bibliografias, reproduções, etc; ○ Ter contato com manifestações diversas de Arte de forma contextualizada, percebendo padrões estéticos de diferentes culturas e etnias. ○ Conhecer, respeitar, valorizar e preservar as produções e os bens culturais de diferentes culturas e etnias, de espaços e tempos diversos, reconhecendo-os enquanto produto da história da humanidade. 	<p>Leitura de imagens.</p> <p>Observação sensível do entorno. Pesquisas sensoriais (diferentes sensações proporcionadas pela manipulação de materiais e suportes diversos).</p> <p>Identificação de elementos básicos (sintaxe) da comunicação visual (cor, linha, forma e textura), correlacionando-os com sentimentos, emoções, sensações e ações do cotidiano de forma lúdica.</p> <p>Contextualização histórica e cultural, ampliando o conhecimento sobre processos de criação em Arte (artista, obra, época, período histórico).</p> <p>Arte como manifestação cultural em conexão com projetos interdisciplinares, especialmente com foco em: Arte brasileira, Arte indígena, Arte latino-americana, Arte africana.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 168).

¹⁴ Segundo Rodrigues et al. (2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 170), “no Eixo Percepção e Sentido, Rodrigues et al. (2016) destacam que, além de quadros e desenhos, será importante apresentar às crianças outras manifestações das Artes Visuais, como Grafite, Moda, Arquitetura, Artesanato, Fotografia, Cinema, etc., buscando o desenvolvimento do seu aparato sensorial e da capacidade de percepção. Nesse processo de humanização dos sentidos e da percepção”.

Quadro 9 – Eixo: Fazer Artístico - objetivos e conteúdos.

FAZER ARTÍSTICO¹⁵	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS - INFANTIL IV E V
<ul style="list-style-type: none"> ○ Viver processos de criação exercitando a imaginação, a ousadia e a pesquisa; ○ Criar com autoria e liberdade usando diferentes recursos artísticos para expressar suas ideias; ○ Expressar de forma oral/gestual/corporal/gráfica as sensações produzidas a partir da exploração de materiais e leituras de imagens e de mundo; ○ Exercitar a gestualidade por meio do desenho, da pintura, da escultura; ○ Ampliar referências e as possibilidades de construção de formas artísticas incentivando a imaginação e soluções criativas; ○ Explorar possibilidades de posturas, gestos e ritmos corporais. 	<p>Gestualidade (tarefas exploratórias). Registro gráfico: garatujas, formas primitivas, mandalas, sóis, girinos (novas operações gestuais), primeiras figurações que nascem das garatujas: figura humana (proporção e movimento), casas, elementos da natureza, etc.</p> <p>Elementos da sintaxe visual (pontos, linhas, formas, superfície, cores, volume e espaço).</p> <p>Composição/Efeitos visuais (texturas, tonalidades, nuances, relação figura/ fundo, planos).</p> <p>Pintura (explorações e procedimentos): Pintura com as mãos. Pintura utilizando ferramentas tradicionais e alternativas (pincel, rolo, esponja, palitos, etc.). Modelagem e escultura (volume, bidimensional/tridimensional, construção, massa, etc.).</p> <p>Tempo e espaço nas narrativas visuais e na natureza (bebê, jovem, idoso, expressões de alegria, tristeza, primavera, outono, inverno, verão, etc.).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 168).

Quadro 10 – Eixo: Materialidade - objetivos e conteúdos.

MATERIALIDADE¹⁶	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS - INFANTIL IV E V
<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar e apropriar-se de diferentes instrumentos/ferramentas no fazer artístico, criando novas possibilidades de uso; 	<p><u>Suportes</u>: papel, plástico, papelão, chão, corpo, parede, tecidos (espessuras, texturas, cores, formatos, tramas diferentes), madeira, tronco de árvore, muro, objetos diversos, telas, etc.</p>

¹⁵ Segundo Rodrigues et al. (2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 170), “quanto ao Eixo Fazer Artístico, os autores enfatizam o desenvolvimento da imaginação a partir da perspectiva vigotskiana que o atribui à riqueza das experiências dos indivíduos e, neste sentido, destacam o ato intencional da professora em organizar a atividade da criança para que ‘possa explorar, experimentar, descobrir, testar suas próprias capacidades, recomeçar, ajustar suas ações e operações etc’”.

¹⁶ Segundo (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 170), “o Eixo Materialidade se apresenta em intersecção com os anteriores e como ‘dimensão fundamental tanto nos processos de criação quanto de apreciação artística’ (RODRIGUES et al., 2016, p. 472), contemplados aí os variados suportes, instrumentos e matérias, cujas características particulares devem ser exploradas, testadas, sentidas pelas crianças num ‘diálogo’ entre seu corpo e esses elementos” (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 170).

<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar, experimentar, confeccionar e se apropriar de diferentes materiais – tradicionais e alternativos – no fazer plástico - visual em propostas artísticas; ○ Experimentar, explorar e se apropriar de diferentes suportes – tradicionais e alternativos – na realização de trabalhos expressivos; ○ Reconhecer as potencialidades de novas mídias e tecnologias na produção das Artes visuais. 	<p><u>Ferramentas</u>: giz de cera, giz de lousa, carvão, elementos naturais (tijolo, torrão de terra, gravetos, pedra, folhas), colher, pincéis dos mais variados tamanhos e formatos, grafite e a afins, sucatas, colas diversificadas (industrializadas e artesanais), velcro, barbante, fitas colantes (Infantil V: tesouras, régua, grameador, furador), etc.</p> <p><u>Matérias</u>: massa industrializada e/ou artesanal, cremes e melecas, tinta (guache, pintura dedo, aquarela, nanquim, etc.), anilina, carvão, gelatina, misturas com elementos da natureza (areia, terra, argila) etc.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 169).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica o ensino de Arte vai além do aprendizado de técnicas e materiais, abordando também a contextualização histórica das obras de Arte em diferentes períodos e sociedades, assim envolvendo a dimensão ético-política do trabalho docente.

A Matriz Curricular da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) na área de Artes Visuais também apresenta Orientações Didáticas para o Desenho, conforme apresenta o Quadro 11.

Quadro 11 – Formas de expressão das Artes visuais: Orientações.

DESENHO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Permitir que utilizem vários instrumentos e materiais (giz, lápis, canetas, etc.) para realizar seus experimentos e aguçar os sentidos (cores, texturas, cheiros) em diferentes suportes (papéis amplos, parede, chão, etc.); ○ Propor intervenções significativas para que as crianças avancem qualitativamente, esgotem as possibilidades da pesquisa e potencializem o exercício de uma ação imaginária, para representar aquilo que conhecem, imaginam e não o que veem ou o que o adulto lhes sugere; ○ Propor que o educando se expresse graficamente a partir de diferentes sons e ritmos (Que movimentos despertam ao som rápido, ao mais lento, ao ritmo romântico, ao samba, etc.?). ○ Distribuir suportes grandes pelo espaço (paredes e chão) e sugerir que mudem de lugar assim que mudar o ritmo, a altura ou o timbre do som; ○ Propor que a criança desenhe em diferentes superfícies ou em diferentes posições;

- Estabelecer uma interferência na folha (diferentes formas, linhas, tramas...) para que desenhe sobre esta; propor brincadeiras em que ela possa desenhar com o próprio corpo na areia, deixando marcas pelo chão;
- Carimbar com a sola do calçado no papel para observar as marcas;
- Propor que a criança desenhe e desmanche usando palitos, pedras gravetos, folhas de plantas e árvores, contas, barbantes, correntes; desenhar com gravetos em caixas de areia ou no chão; construir jogo da memória com as próprias garatujas; desenhar linhas tristes, alegres, rebolantes, bravas, etc.;
- Montar caixas com “brinquedos que não são brinquedos”, para que a criança possa brincar e transformar objetos no que manda a sua imaginação;
- Observar o corpo no espelho, montar a figura humana com palitos, elementos da natureza (gravetos, palitos, tampinhas, folhas, pedras...), formas geométricas, sucatas; compor e decompor a figura humana, fazer seu autorretrato, colar partes de vestimentas (shorts, camisa);
- Propor desafios em que a criança possa buscar nas figuras humanas as mais diversas expressões: tristeza, alegria, medo, dor, etc.; tipos de cabelos, culturas e etnias diferentes, pessoas gordas, magras, jovens, velhas, etc., desenhe cenas do cotidiano;
- Produzir coletivamente, gerando uma única produção;
- Compor espaços em que a criança possa ajudar o professor a organizar os materiais de Artes com autonomia, sempre ao alcance das mãos e dos olhos dos pequenos, para que possam escolher os materiais que mais lhe atraem ou desejam.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 172).

Segundo a análise de Claudino-Kamazaki (2019) dos Quadros 8, 9, 10 e 11, as orientações se baseiam na teoria histórico-cultural, ainda que algumas partes pareçam valorizar a exploração e criação espontâneas das crianças. Isso pode ser atribuído à incorporação de contribuições de autores de referência que têm perspectivas teóricas diferentes e à falta de pesquisas e produções acadêmicas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

Com base em Marsiglia e Martins (2016), a autora destaca a tríade conteúdo-forma-destinatário como fundamento do planejamento. Frisando que segundo a Pedagogia Histórico-Crítica a Educação Infantil possui conteúdos específicos, denominados “clássicos” ou “máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente” (MARSIGLIA; MARTINS, 2016 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 194). Sendo a professora da Educação Infantil a responsável por transmitir essas máximas objetivações e, com base nelas, projetar intencionalmente o desenvolvimento das crianças, indo além das conquistas espontâneas do cotidiano. É importante que a professora tenha conheci-

Figura 17 – O espaço na Educação Infantil.

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:	
Os materiais devem ficar acessíveis para as crianças poderem explorá-los;	✓
O espaço da educação infantil deve retratar a vida de seus atores, conter fotos dos familiares, das crianças e também da professora;	✓
As crianças e seus pais devem ser participantes na organização do espaço escolar;	✓
Todos os ambientes do espaço escolar são importantes e devem ser bonitos e acolhedores, planejados e organizados para promover a atividade das crianças;	✓
Fazer do espaço escolar um segundo educador, promotor da autonomia das crianças;	✓
O espaço escolar, pela sua forma de organização, pode criar motivos para a atividade da criança;	✓
O espaço deve ser dinâmico, diversificado, de múltiplas linguagens;	✓
Apresentar o que a criança ainda não conhece e sem preconceito de achar que ela não vai entender ou gostar de algo por ser sofisticado.	✓

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Claudino-Kamazaki (2019, p. 196).

mento sobre a atividade-guia de desenvolvimento em cada período e as referências do desenvolvimento efetivo e iminente como ferramentas para facilitar esse planejamento intencional. Já a avaliação nessa perspectiva teórica é um processo contínuo e dialeticamente relacionado aos avanços no desenvolvimento das crianças e ao replanejamento das atividades com base nessas conquistas. Os conteúdos devem ser apresentados de forma gradual e sequencial, permitindo que a criança progrida gradualmente do não domínio para o domínio. Sem esquecer que o meio exerce influência sobre a criança e orienta seu desenvolvimento, podendo limitá-lo ou promovê-lo, enfatiza a autora fundamentada em Vigotski. Para alcançar o máximo desenvolvimento das crianças, é necessário a professora organizar o espaço de maneira intencional e planejada, a fim de promover sua atividade. No entanto, esse espaço não deve ser considerado imutável, pois é um espaço “da criança” que pode ser modificado em conjunto com a professora, permitindo a exploração de novas possibilidades de atividades. Outros aspectos sobre o espaço são apresentados na Figura 17.

O espaço tem influência no desenvolvimento da criança, e a convivência entre crianças de diferentes idades também estimula o desenvolvimento, ativando funções

que estão na zona de desenvolvimento próximo, assim defende a autora fundamentada em Vigotski. Consequentemente, a interação das crianças mais novas com as mais velhas permite que elas se envolvam em atividades além de sua zona de desenvolvimento real. Isso as desafia a se envolverem em tarefas mais exigentes e estimula o exercício de funções psicológicas mais complexas presentes na zona de desenvolvimento próximo ou iminente.

Claudino-Kamazaki (2019) conclui com sua pesquisa de doutorado que a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEI) enfatiza o papel central da professora no processo educativo e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O documento serve como um instrumento teórico para auxiliá-la nesse desafio, fornecendo fundamentos, conhecimento elaborado das diferentes áreas e instrumentação técnica em áreas específicas. Essa é a riqueza inquestionável do documento, resultado do esforço coletivo de profissionais do sistema municipal de ensino e pesquisadores da universidade pública. A Pedagogia Histórico-Crítica pode proporcionar clareza às professoras e professores em relação ao tipo de trabalhador que desejamos formar. Além disso, ela pode elucidar os mecanismos de alienação, capacitando-os a reconhecer e superar a lógica alienante na qual muitas vezes seu próprio trabalho é realizado. É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica critica essa lógica alienante, porque a alienação docente é um dos principais obstáculos para a práxis dessa pedagogia. Portanto, formar o sujeito da práxis deve ser um dos objetivos mais urgentes para os pesquisadores que compartilham dos pressupostos dessa abordagem pedagógica.

3.2.6 Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Quadro 12 – Dados de artigo de revista científica selecionado para estudo.

Origem	Título
Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-17, e-17622.079, 2021.	Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Autores(as) ¹⁷	Formação
Poliana Hreczynski Ribeiro	<p>Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), (2016-2020). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPE) na UEM (2020-2021).</p> <p>É Doutoranda do PPE/UEM.</p>
Heloisa Toshie Irie Saito	<p>Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019).</p> <p>Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá.</p>
Marcos Vinicius Francisco	<p>Graduado pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, SP. Mestre e Doutor em Educação (financiamento da FAPESP) pela mesma instituição. Realizou um Doutorado Sanduíche (financiamento da CAPES) na Universidad Carlos III de Madrid, Espanha e concluiu um Pós-doutorado na área de Educação (financiamento da CAPES) junto à Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).</p> <p>Atualmente ocupa o cargo de Pró-Reitor de Ensino da Universidade Estadual de Maringá; é docente vinculado ao Departamento de Ciências do Movimento Humano e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM - Maringá, PR).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No artigo “Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural”, Poliana Hreczynski Ribeiro, Heloisa Toshie Irie Saito

¹⁷ O currículo Lattes dos autores foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

e Marcos Vinicius Francisco (2021) afirmam, partindo da teoria de Vigotski, que as experiências estéticas propiciam emoções muito mais complexas que as emoções comuns, e que por este fato as experiências estéticas devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas com planejamento a partir da tenra infância, visto que não são heranças biológicas. As crianças criam suas manifestações artísticas partindo das vivências e experiências, elas aumentam o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Outro ponto levantado é sobre a ação docente:

[...] é imperioso aos/às professores/as apresentar às crianças o que há de mais elaborado para o aprimoramento das funções psicológicas superiores, pois “(...) as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 1993, p. 36), cabendo à Educação apresentar-se como um processo que permita aos seres humanos desenvolverem suas aptidões e apropriarem-se da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Isso evidencia a relevância do rigor metodológico no desenvolvimento de práticas pedagógicas amparadas na relação conteúdo X destinatário, considerando a dimensão ontológica perante as estratégias e recursos capazes de garantir a aprendizagem da Arte e a compreensão estética das crianças (RIBEIRO; SAITO; FRANCISCO, 2021, p. 10).

Pensando na aprendizagem da Arte, mais especificamente pensando sobre o desenho, os autores afirmam que quando a criança desenha ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, procurando nas suas experiências anteriores os recursos para a construção de seu desenho. Partindo da teoria de Vigotski, para os autores o desenho infantil educativamente traz prazer, mesmo sendo às vezes considerado não belo esteticamente. O desenho “ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensina a psique a se elevar” (VIGOTSKI, 2003 apud RIBEIRO; SAITO; FRANCISCO, 2021, p. 10). O ato de desenhar é um meio de representar o pensamento. Pelo desenho é possível que a criança represente como vê o mundo, expressando singularidades do campo cognitivo, imaginativo e criativo relacionados ao seu desenvolvimento frente a afetividade, pensamento e motricidade. Assim pontuam os autores no artigo, concluindo sua escrita, posicionando o foco no desenho como expressão, como processo criador.

3.2.7 O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Quadro 13 – Dados de dissertação de mestrado selecionada para estudo.

Origem	Título
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara. Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade. Orientadora: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa	O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.
Autora ¹⁸	Formação
Simone Cristiane Bocchi	Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araraquara (2004). Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Araraquara.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Simone Cristiane Bocchi (2021) na sua dissertação de mestrado intitulada “O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, afirma ter observado uma ausência de intencionalidade pedagógica nas tarefas escolares de desenho que acabam gerando preocupação com o tempo das crianças na escola ser ocupado com tarefas ou rotinas que pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento. A autora também afirma que o desenho não pode ser visto apenas como uma ação livre da criança ou para demonstrar sentimentos, o desenho apresenta uma função importante “no processo de desenvolvimento das funções psíquicas¹⁹, uma vez que contribui de forma indireta para a brincadeira de papéis, além de cumprir uma outra função muito importante, o desenvolvimento estético” (BOCCHI, 2021, p. 15). A autora também apresenta distinções entre desenho e escrita:

O desenho também percorre um processo de evolução passando de uma simples representação do objeto, muitas vezes precária, com

¹⁸ O currículo Lattes da autora foi a fonte das informações, com acesso no mês de junho de 2023.

¹⁹ Para a Psicologia Histórico-Cultural, os seres humanos se distinguem dos outros animais pelas suas capacidades psicológicas superiores e pelas suas funções psíquicas superiores, como: percepção, atenção, memória, sentimentos, imaginação etc. (BOCCHI, 2021).

poucos elementos, até uma representação bastante desenvolvida. O desenho precisa evoluir até o momento em que a criança perceba que há elementos da fala que não podem ser reproduzidos pelo desenho, percebendo que, por mais desenvolvido que o desenho seja, há um tipo de elemento determinante que o desenho não consegue traduzir. Isso significa que, enquanto o desenho é uma representação do objeto, a escrita não representa um objeto, e sim uma ideia por meio das palavras, criando bases para um salto abstrativo, no sentido da criança entender que há uma forma mais evoluída da representação da realidade que se faz por meio da escrita (BOCCHI, 2021, p. 15 e 16).

Na Psicologia Histórico-Cultural alguns momentos do desenvolvimento humano, evolução psíquica e a formação da personalidade, apresentam atividades principais (atividade-guia) e atividades acessórias. Assim sendo “a tarefa escolar de desenho infantil como atividade acessória do desenvolvimento em crianças pré-escolares cuja atividade principal são as brincadeiras de papéis sociais” (BOCCHI, 2021, p. 24). O ensino também tem sua importância quando se considera as atividades produtivas:

As tarefas de desenho, construção, modelagem, pintura, etc., desempenham papéis relevantes no processo de humanização. Além disso, tanto nos jogos quanto nas tarefas de desenhos e também na execução de outras tarefas, as crianças aprendem a planejar suas ações, exigência de toda atividade produtiva (BOCCHI, 2021, p. 28).

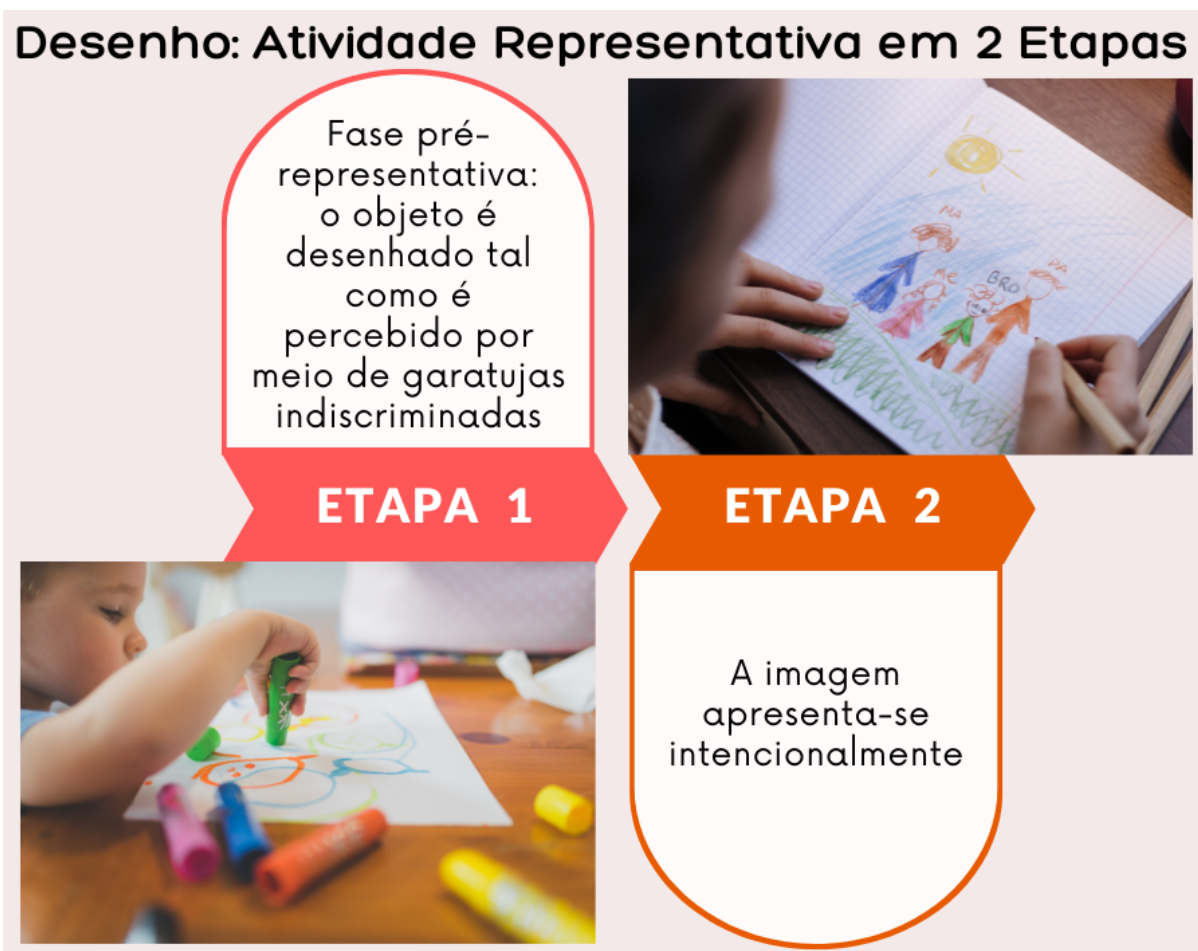
Os desenhos produzidos nos Centros de Educação Infantil têm por objetivo o desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores, que a Psicologia Histórico-Cultural considera o desenho como atividade acessória do desenvolvimento. “O aperfeiçoamento e evolução das atividades nas crianças resultam da apropriação por parte delas de novos conteúdos (ideias e conceitos) e formas (recursos utilizados para materializar os conteúdos culturais aprendidos)” (BOCCHI, 2021, p. 29). Desta forma, o desenho infantil feito como tarefa escolar deve ser visto como “uma manifestação de signos que evoluem em conjunto com o desenvolvimento psicológico da criança, permitindo a expressão particular dos elementos que foram sendo constituídos em seus contextos sociais e culturais” (BOCCHI, 2021, p. 30). Ou seja, para a autora:

[...] objetos, seres e fenômenos representados na tarefa de desenho da criança não devem ser considerados um mero registro com valor preponderante daquilo que se pode verificar pelas linhas e traços constantes no papel. Convém interpretá-los como atividade resultante de um certo nível de desenvolvimento efetivo e iminente de ações psíquicas e motoras coordenadas por funções voluntárias (BOCCHI, 2021, p. 31).

O desenho como atividade representativa passa por duas etapas, como mostra a Figura 18.

O desenvolvimento infantil decorre das relações sociais que vão formando o próprio indivíduo, em um processo dialético, pois, “o movimento da história o qual se

Figura 18 – Desenho como atividade representativa.

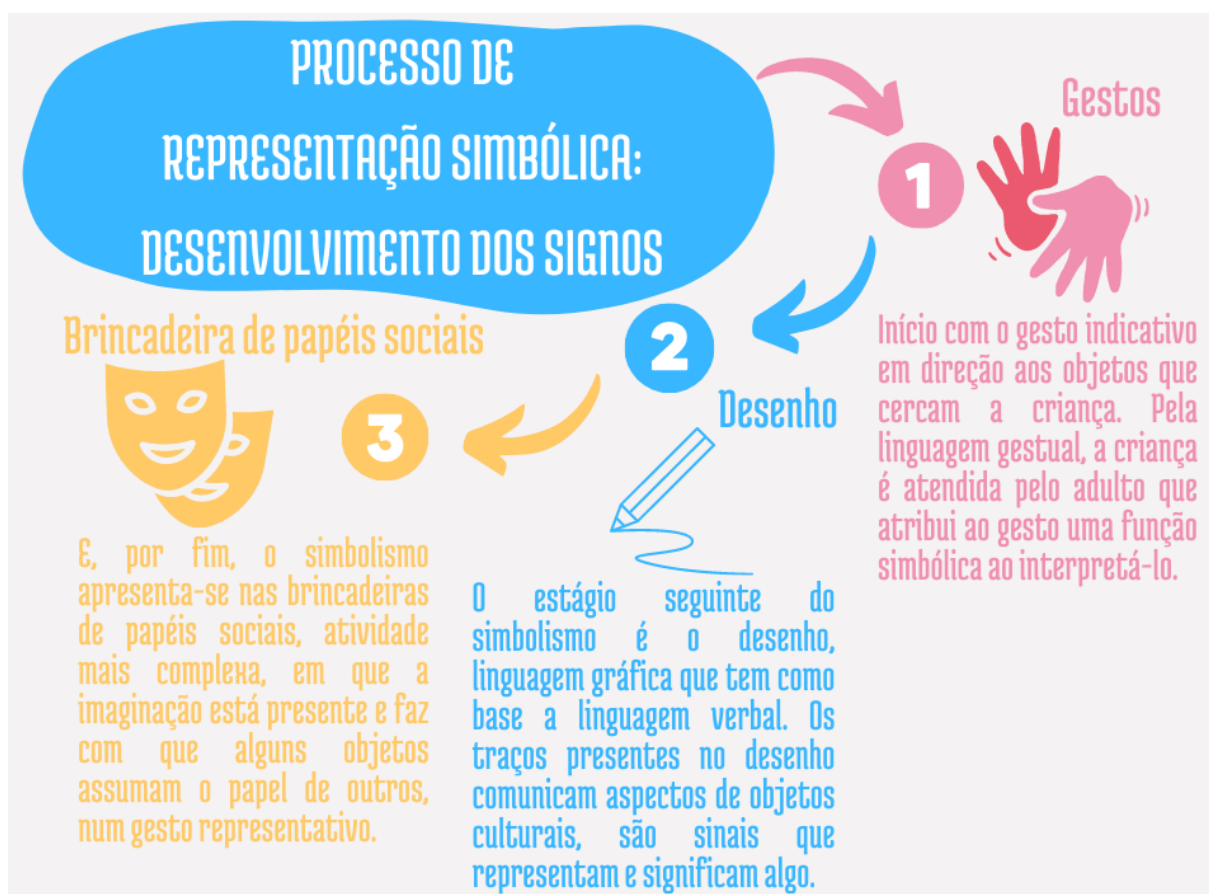


Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Bocchi (2021, p. 29).

transforma e, ao mesmo tempo, transforma o homem” (VIGOTSKI, 2001 apud BOCCHI, 2021, p. 42). Logo, a teoria histórico-cultural considera o desenho como um instrumento para a criança se desenvolver intelectual, social e culturalmente. É possível afirmar que “mesmo não visto com a devida importância, o desenho faz parte da cultura, é um processo histórico, conhecimento acumulado pela humanidade e permanece até os dias atuais” (BOCCHI, 2021, p. 42). A partir disso, as propostas pedagógicas de desenho ajudam a criança a aprofundar seus conhecimentos e propiciam o desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores, para construir bases imprescindíveis ao desenvolvimento de formas superiores de comunicação, como a escrita. O desenho é linguagem para expressão e apropriação do meio em que se vive, conferindo significados para ele (TSUHAKE, 2016 apud BOCCHI, 2021). Vigotski (2001 apud BOCCHI, 2021) afirma que a elaboração do simbolismo na infância passa por três elementos: o gesto, o desenho e a brincadeira de papéis sociais, conforme a Figura 19.

Os estágios de desenvolvimento do desenho estão relacionados a atividade criadora da imaginação que “depende da riqueza e da diversidade das experiências da criança, a tarefa de desenho como expressão requer a ampliação das experiências

Figura 19 – Elaboração do simbolismo na infância para Vigotski.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Bocchi (2021, p. 32).

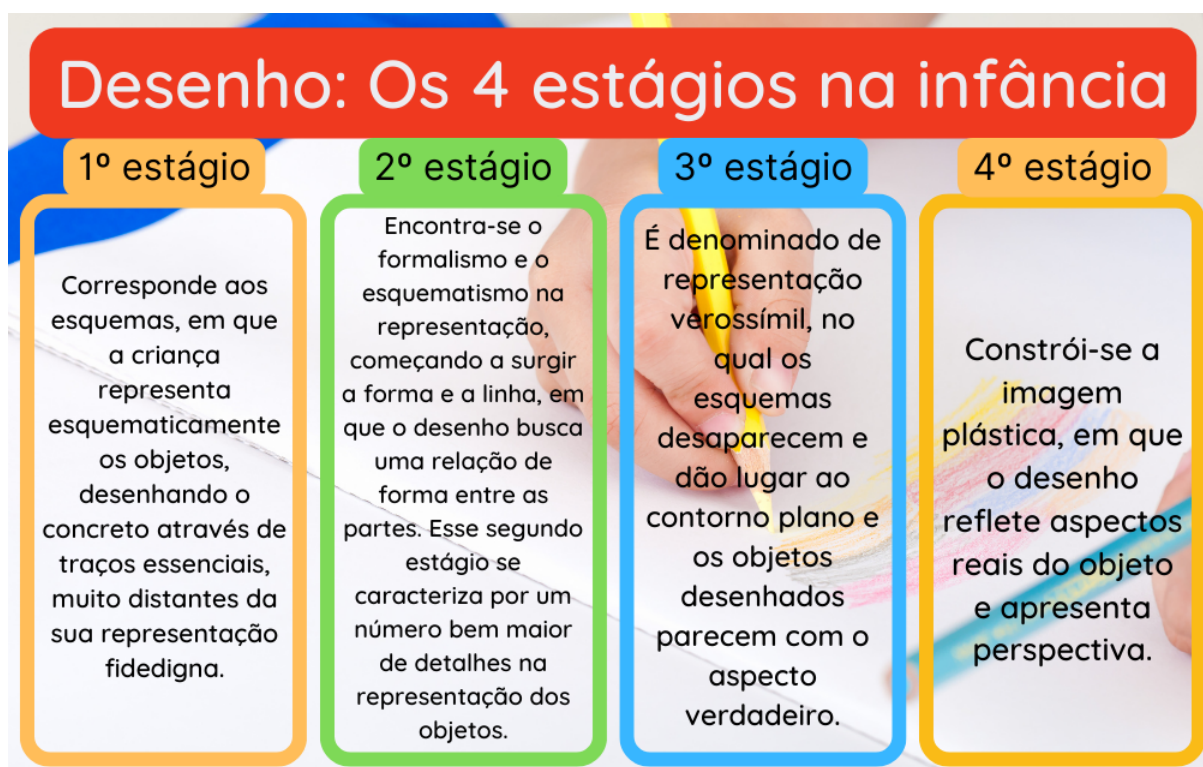
de vida da criança para que se formem nela as bases para sua atividade de criação” (BOCCHI, 2021, p. 35). O desenho é a primeira representação da ideia da criança, anteriormente apenas expressa na fala, o que seria uma representação direta da realidade, uma espécie de simbolismo de primeira ordem (GOBBO, 2011 apud BOCCHI, 2021). Assim, no tocante a relação entre desenho e escrita dentro da ótica da Psicologia Histórico-Cultural é preciso ter uma:

[...] compreensão do desenho como atividade produtiva e acessória das brincadeiras de papéis sociais, resgatando sua centralidade nas práticas educativas pré-escolares, pressupondo que, por meio dessas práticas, é possível criar as bases para a descoberta pela criança de que podemos desenhar tanto objetos quanto palavras e elevando a escrita a um simbolismo de primeira ordem (BOCCHI, 2021, p. 39).

Após compreender o processo de representação simbólica na infância, é possível analisar o desenho infantil e o seu processo de desenvolvimento pelos estágios elaborados por Vigotski, sendo apresentado na Figura 20.

Para melhor entender o funcionamento psicológico na teoria de Vigotski é necessário entender que a mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação [no caso, o signo]. A relação deixa, então, de ser direta e

Figura 20 – Desenvolvimento do desenho na infância para Vigotski.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Bocchi (2021, p. 33 e 34).

passa a ser mediada por esse elemento. O processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (BOCCHI, 2021, p. 44 e 45). O desenvolvimento acontece porque as ações humanas que possibilitam as pessoas “se apropriarem da realidade natural e cultural ocorrem de modo indireto, através da mediação de instrumentos e signos dos quais os adultos são portadores, sobretudo os professores” (BOCCHI, 2021, p. 47). Para Vigotski, na teoria do desenvolvimento humano, pode-se distinguir o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial ou iminente, conforme a Figura 21.

Para compreender o ensino do desenho, é necessário entender que a mediação, o trabalho do professor com a criança, deve acontecer na zona de desenvolvimento potencial, que é a distância entre o nível efetivo e o nível potencial de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento potencial, nas palavras de Vigotski, “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 2006 apud BOCCHI, 2021, p. 47). Logo, o bom ensino, para Vigotski, guia o desenvolvimento, “que o antecede para promovê-lo, que engendra ou incide sobre a zona de desenvolvimento potencial” (BOCCHI, 2021, p. 48). No entanto, o ensino que atua no nível de desenvolvimento efetivo (conteúdos e técnicas que a criança já domina), e o ensino que foca em um

Figura 21 – Desenvolvimento humano para Vigotski.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Bocchi (2021, p. 47).

conhecimento que no momento presente está além das possibilidades da criança, ambos não irão promover o desenvolvimento. A aprendizagem acontece na zona de desenvolvimento potencial “por sua interdependência com o social e com o cultural, o que leva à conclusão de que o aspecto externo, ou seja, as relações do sujeito com o seu meio serão fonte de desenvolvimento” (BOCCHI, 2021, p. 48). Na escola o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar como ponto de partida o nível de desenvolvimento efetivo da criança, apontando para estágios de desenvolvimento não alcançados, buscando novas conquistas (BOCCHI, 2021). Dispondo estes conceitos para o campo do ensino do desenho, alguns fatores acarretam a passagem da fase não diferenciada de atividade gráfica para a fase diferenciada da atividade gráfica, por exemplo, números e formas. Tais fatores

[...] foram identificados quando solicitou-se que as crianças escrevessem conteúdos com quantidade, forma, cor e tamanho; a atividade gráfica passa a expressar pela primeira vez uma relação entre signo e significado, servindo de recurso auxiliar da memória. O desenho passa a ser feito como um recurso ou um meio para registro, como signo representativo, diferente do desenho como processo espontâneo que não desempenha a função de relação ou lembrança (BOCCHI, 2021, p. 53).

Consequentemente, quando a criança começa a usar o desenho como um meio

de registro, é indicativo do início da fase escrita pictográfica. No entanto, é possível a criança desenhar bem, “mas não ser capaz de relacionar o seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita pictográfica do desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo”, assim define Bocchi (2021, p. 53). A passagem da escrita pictográfica para a escrita simbólica ocorre quando a criança, não podendo desenhar um conteúdo abstrato, substitui este conteúdo por outro ou por uma de suas partes. Assim se inicia “um processo de superação ao retratar o objeto em sua totalidade por um caminho indireto. Esse é elemento que estrutura a escrita simbólica como um instrumento cultural complexo” (BOCCHI, 2021, p. 54). Para a autora isso evidencia que o desenho faz a mediação do ensino da linguagem escrita na pré-escola.

O desenho se transforma em símbolo do signo, com a inserção de elementos abstratos. Por exemplo, o professor pode pedir para a criança desenhar substantivos ou adjetivos abstratos, estimulando a passagem da escrita não diferenciada para uma escrita diferenciada e expressiva (LURIA, 2006 apud BOCCHI, 2021). Avançando na reflexão, o desenvolvimento desde os rabiscos não diferenciados até a escrita simbólica, pode ser definido como não linear, gradual e dialético. A criança compreende que as letras e marcas simbólicas podem ser usadas para anotar algum conteúdo, mas ela ainda não compreende claramente como fazer isso. Ou seja, no começo do processo de alfabetização, a criança “assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas” (BOCCHI, 2021, p. 55). Desta maneira, é preciso destacar que no ensino do desenho é possível trabalhar diferentes objetivos, assim retratado na Figura 22.

Sobre a transição entre o desenho e a escrita, Bocchi (2021, p. 56) com base em Luria (2006), afirma que a criança pode ter dificuldade de “abandonar o desenho como jogo, como forma de representação dos objetos, passando a usá-lo como um dispositivo funcional equivalente à escrita”. Planejar propostas pedagógicas para as crianças começarem a desenhar para representar conteúdo, conduz a escrita simbólica, porque assim se inicia a compreensão que não é tudo o que se grava que corresponde ao objeto em si, mas ao que o objeto representa. Desta forma, o desenho da criança “perde o status de signo de primeira ordem, convertendo-se em equivalente ao signo de segunda ordem, que é a escrita” (BOCCHI, 2021, p. 56). A autora destaca que sua dissertação de mestrado tem como foco identificar a relação entre o desenho e a escrita, considerando o desenho “como instrumento para a conquista da escrita simbólica, sem desconsiderar que o desenho é uma forma de simbolismo da máxima relevância em si mesmo” (BOCCHI, 2021, p. 56).

O ato de desenhar é especificamente humano, no entanto a criança precisa de outra pessoa para o seu desenvolvimento, expandindo seus conhecimentos, imaginação e interesse pela atividade criadora. Práticas pedagógicas com desenho e escrita que reafirmam estereótipos estéticos, exercícios de prontidão, como pontilhados e

Figura 22 – Trabalho educativo com desenho.

DESENHO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DIFERENTES OBJETIVOS	
<p>Objetivo: aperfeiçoamento do desenho em si mesmo</p> <p>Destacam-se os aspectos estéticos, a fidelidade com o objeto representado, a ampliação de elementos complementares ao objeto principal representado.</p>	<p>Objetivo: desenho como meio</p> <p>Tem como finalidade o domínio da escrita simbólica, ou seja, os desenhos propostos pelos educadores às crianças têm por foco a fase da escrita pictográfica quando a criança usa o desenho como recurso mnemônico.</p>
	

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Bocchi (2021, p. 55).

cópias, cingem o processo de elaboração e expressão da realidade física e social das crianças, bem como o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora, assim afirma a autora. Com isso, “não se desenvolvem adequadamente nem o desenho e nem se materializam as contribuições que a pré-escola pode oferecer ao processo de alfabetização” (BOCCHI, 2021, p. 60). É primordial que o professor saiba sobre desenvolvimento infantil e do desenho para entender como a criança aprende e progride nessa linguagem. Como resultado da sua pesquisa, Bocchi (2021) pontua sobre o ensino do desenho e sobre a relação entre a linguagem do desenho e a linguagem escrita que

[...] contrária às concepções espontaneístas do desenvolvimento infantil, para as quais o desenho deve ser livre e a criança aprenderá a desenhar por si só, sem intervenções do adulto, a perspectiva histórico-cultural nos oferece subsídios teóricos para a superação de tais concepções a partir da defesa do ensino sistematizado do desenho e da importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança em suas mais diversas necessidades formativas, particularmente o progresso do desenho como linguagem. Nossa revisão dos pressupostos teóricos abordados nessa pesquisa demonstraram a existência de uma relação de influência do desenho sobre o desenvolvimento da escrita, à medida em que as crianças começam

a fazer uso de signos distintos ao desenhar. Partimos do princípio de que a escrita compõe um sistema de representação que não é único, é precedido por outras formas de representação e entre essas formas está o desenho (BOCCHI, 2021, p. 61 e 62).

Reafirmando a defesa do ensino sistematizado do desenho pelas análises da pesquisa, Bocchi (2021) conclui seu estudo destacando que para o desenho ser uma atividade produtiva²⁰, o professor deve fazer a criança pensar sobre como vai desenhar, ou seja, planejar antes de desenhar. Deste modo, o desenho deixa de ser uma prática mecânica, mas sim uma atividade produtiva, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas, que por sua vez dependem do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos.

3.3 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Com o desenvolvimento do estudo pela seleção, leitura e análise da bibliografia sobre o tema de pesquisa, nesta parte do texto se faz necessário retomar e tentar responder ao problema de pesquisa, delimitado pela seguinte pergunta: Como se ensina o desenho na Educação Infantil, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica?

Ao abordar a questão de como ensinar o desenho na Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ficou evidente que o princípio fundamental desse processo educativo é promover o desenvolvimento omnilateral da criança, explorando ao máximo suas capacidades de humanização com base nas possibilidades objetivas existentes para os seres humanos. Isso implica em fornecer à criança acesso à cultura humana, o que resultará em transformações em seu psiquismo e em seus processos psíquicos superiores (PASQUALINI, 2015). Na Educação Infantil, é importante identificar os elementos culturais que a criança deve assimilar nos primeiros cinco anos de vida e buscar formas de relacionar a criança com esse conteúdo para que ele se torne parte de sua natureza. E assim, proporcionando condições para que a criança supere as relações naturais e imediatas com o mundo, por meio da apropriação de instrumentos culturais. O trabalho pedagógico deve ajudar a criança a superar gradualmente o funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo, desenvolvendo processos psíquicos superiores e estabelecendo as bases para o autodomínio de sua conduta.

Para (SAVIANI, 2011), a educação busca identificar elementos culturais e determinar as melhores formas de ensinar crianças. Na seleção de conteúdos, é importante

²⁰ Atividade produtiva é uma atividade que produz algo ou alguma coisa, que se pensa, planeja antes de fazer. Para (MUKHINA, 1995), a atividade voltada para o trabalho, quer dizer, o trabalho produtivo, tem por finalidade criar produtos socialmente úteis, valores materiais e espirituais de que a sociedade necessita. “Tanto por sua organização quanto por seus resultados, o trabalho é uma atividade social. (...) O trabalho requer um certo nível de desenvolvimento mental, que permita à pessoa programar suas ações e prever os resultados” (MUKHINA, 1995, p. 182).

priorizar os conhecimentos clássicos, considerados fundamentais e essenciais. O desenho é um conteúdo clássico na Educação Infantil e deve ser trabalhado de forma intencional pelos professores, juntamente com outros conteúdos (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016). O desenho não deve ser apenas uma atividade para ocupar o tempo livre das crianças, mas sim uma prática que se relaciona com outras formas de representação humana, como gestos, linguagem oral e escrita, dentro do contexto social e histórico dos processos psíquicos superiores. Para ensinar desenho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica o professor deve refletir sobre a realidade, conhecer as crianças, analisar suas ações e resultados, buscar soluções e inovar em sua prática para uma educação de qualidade. Propostas pedagógicas que apenas copiam obras de Arte sem reinventá-las ignoram a importância de oferecer acesso à produção artística e cultural, bem como conhecimentos para criar algo novo. É importante que as obras de Arte sejam introduzidas na formação das crianças desde a Educação Infantil, pois para a teoria histórico-cultural elas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das qualidades humanas. O contato com obras artísticas contribui positivamente para o desenvolvimento da criança valorizando a ampliação do repertório.

A categoria da atividade, que difere da simples execução de uma tarefa, molda a consciência humana. Embora o jogo de papéis sociais seja a atividade-guia na pré-escola, outras atividades produtivas, como desenho recorte, colagem, construção e modelagem, também contribuem para o desenvolvimento psíquico. O desenho, por ser uma forma de representação simbólica, está relacionado à atividade-guia (GOBBO, 2011). Para ensinar o desenho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica o professor precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (sobre a atividade-guia de desenvolvimento em cada período) e do desenho, a fim de compreender como a criança aprende (referências do desenvolvimento efetivo e iminente) e avança nessa linguagem. Desta forma, o professor pode contribuir significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento, adotando práticas pedagógicas adequadas às necessidades do grupo de crianças e de cada criança individualmente (TSUHAKE, 2016).

O desenho é considerado uma atividade acessória do desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural. O desenho infantil é uma manifestação de signos que evoluem junto com o desenvolvimento psicológico da criança, permitindo a expressão dos elementos constituídos em seus contextos sociais e culturais. O desenho também é considerado atividade de produção e para desenho se tornar uma atividade produtiva, o professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve incentivar a criança a planejar antes de desenhar, levando-a a pensar sobre como realizará o desenho. Dessa forma, o desenho deixa de ser uma prática mecânica e passa a ser uma atividade produtiva que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, as quais dependem do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos.

O ensino do desenho na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve considerar o nível atual de desenvolvimento da criança e apontar para estágios de desenvolvimento não alcançados, buscando novas conquistas (BOCCHI, 2021). O bom ensino, de acordo com Vygotsky, Leontiev e Luria (2006), guia o desenvolvimento. No entanto, o ensino que se concentra apenas no nível atual de desenvolvimento ou que aborda conhecimentos além das possibilidades da criança não promoverá o desenvolvimento. A aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento potencial ou iminente, em interação com o ambiente social e cultural.

Segundo Vigotski (2018), a Arte é uma técnica que permite expressar sentimentos de forma objetiva. Com base nisso, o professor que ensina desenho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve planejar propostas que estimulem a criança a falar sobre si mesma, seus gostos e preferências, incentivando-a a desenhar seu brinquedo favorito, por exemplo (TSUHAKO, 2016). O professor que trabalha na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica sabe que o ato de desenhar é exclusivamente humano, mas a criança necessita da mediação de outra pessoa para expandir seus conhecimentos, imaginação e interesse pela atividade criativa. No entanto, práticas pedagógicas que reforçam estereótipos estéticos e exercícios de prontidão limitam o processo de elaboração e expressão da realidade das crianças, bem como o desenvolvimento da imaginação e criatividade (BOCCHI, 2021).

O professor de Educação Infantil que ensina na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica sabe da importância de estar em constante formação, para desenvolver um planejamento adequado de conteúdos e métodos de ensino que valorizem a criança como sujeito ativo, proporcionando uma ação educativa sólida e promovendo o desenvolvimento na Educação Infantil (TSUHAKO, 2016). A apropriação do conhecimento teórico é fundamental para um planejamento eficaz e a participação em cursos de formação continuada ajuda os professores a superar desafios na relação entre teoria e prática, adquirir domínio dos conteúdos e compreender o desenvolvimento humano. Isso permite planejar atividades adequadas para o desenvolvimento das crianças, considerando a conexão entre conteúdo, forma e destinatário.

Na diligência de responder a questão: Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho na perspectiva do ensino de Arte? É preciso reafirmar que o desenho infantil promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a criança utiliza suas experiências anteriores na construção do desenho. Segundo Vigotski (2003), o desenho proporciona prazer à criança, mesmo que não seja esteticamente considerado belo. O desenho ensina a criança a dominar suas vivências, superá-las e elevar sua psique. O desenho é uma forma de representar o pensamento e permite que a criança expresse sua visão de mundo, envolvendo cognição, imaginação, criatividade, afetividade, pensamento e motricidade. Desenho é como expressão e processo criador (RIBEIRO; SAITO; FRANCISCO, 2021). O desenho é a

primeira representação das ideias da criança, anteriormente expressas apenas pela fala (representação direta da realidade, uma espécie de simbolismo de primeira ordem).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica o ensino de Arte vai além das técnicas e materiais, incluindo a contextualização histórica das obras de Arte em diferentes períodos e sociedades. Isso implica abordar a dimensão ético-política do trabalho docente (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019). A teoria histórico-cultural supera concepções espontaneístas de “dons” e “talentos” naturais na Arte. A Arte não apenas expressa a realidade, mas também molda o ser humano, permitindo o desenvolvimento e aprimoramento da humanidade do criador e do público fruidor (TSUHAKO, 2016). O ensino de Arte na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento global da criança, incluindo funções psíquicas superiores como imaginação, pensamento, consciência estética e atividade criadora. Além disso, é importante ampliar a experiência da criança e ensiná-la a usar o desenho como linguagem para expressar seus sentimentos e visão de mundo. Na teoria histórico-cultural, os sentidos são desenvolvidos socialmente, e é importante ensinar a criança a observar e perceber o mundo ao seu redor, apreciar a beleza dos elementos, estabelecer relações e comparar. Isso envolve a percepção de cores, formas, texturas e linhas, elementos das Artes visuais. Ao ativar seu olhar, o sujeito também se torna expressivo (AUGUSTO, 2014 apud TSUHAKO, 2016).

O ensino do desenho na perspectiva da Arte, considera a atividade a ligação entre o sujeito e o mundo, permitindo a socialização e a apropriação do patrimônio cultural, segundo a teoria histórico-cultural. As funções psicológicas são dependentes da participação em processos concretos, ou seja, da atividade. Inicialmente, a criança percebe o desenho como um objeto manipulável ou gráfico, mas com o tempo passa a vê-lo como um signo rudimentar que representa objetos, pessoas e situações, em harmonia com os gestos e significados simbólicos dos jogos. Por meio das vivências, a criança desenvolve atividades produtivas, como desenho, pintura e modelagem, que estimulam a aprendizagem e a capacidade de estabelecer objetivos para suas ações (PASQUALINI, 2013 apud TSUHAKO, 2016). O desenho é uma forma de linguagem que vai além de uma manifestação gráfica, é instrumento para refletir, abstrair, conceituar e objetivar.

O professor que ensina o desenho na perspectiva da Arte desenvolve propostas pedagógicas com diversas formas de Arte, e possibilita que a criança amplie seu conhecimento e conceito de Arte. Isso reduz a estranheza em relação ao diferente e ajuda a criança a compreender que o desenho é uma representação, não uma cópia da realidade (TSUHAKO, 2016). É essencial que a criança domine os procedimentos e conteúdos específicos do desenho para utilizar essa linguagem como expressão de seus sentimentos, pensamentos e ideias.

O ensino do desenho na perspectiva da Arte considera importante a relação entre imaginação e realidade, sendo que o ambiente cultural deve ser propício para

o desenvolvimento psíquico. O processo criativo envolve a internalização e modificação dos produtos da imaginação, com elementos provenientes da realidade humana, formando um ciclo de atividade criativa (GOBBO, 2011). As atividades como desenho, recorte, colagem, modelagem e muitas outras, proporcionam formas diversas de expressão e contribuem para o desenvolvimento da comunicação humana.

A pergunta “Como se ensina o desenho na Educação Infantil, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica?”, também faz surgir o seguinte questionamento: Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o desenho como estratégia de alfabetização? Ao desenhar, as crianças incorporam os conteúdos dos textos orais e escritos, expressando suas compreensões. O desenho é importante por si só, pois as crianças expressam pelo desenho seu entendimento sobre objetos e o mundo ao seu redor. Além disso, o desenho contribui indiretamente para o desenvolvimento da linguagem em geral e especificamente da escrita, permitindo que as crianças, tanto no desenho como mais tarde na escrita, registrem ideias, sentimentos e conceitos sem depender de elementos não verbais, gestos e entonação, presentes na linguagem oral (ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016). Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da escrita nas crianças ocorre quando há uma transição do desenho de coisas para o desenho de palavras (VIGOTSKI, 2007 apud ESCUDEIRO; BARBOSA; SILVA, 2016).

O professor que ensina o desenho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como estratégia de alfabetização e estuda a Psicologia Histórico-Cultural, compreende que quando a criança começa a usar o desenho como um meio de registro, isso indica o início da fase escrita pictográfica. No entanto, desenhar bem não significa necessariamente compreender o desenho como um símbolo ou signo, escrita pictográfica. A transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica ocorre quando a criança substitui conteúdos abstratos por outros objetos ou partes, iniciando um processo de superação. O desenho desempenha um papel importante no ensino da linguagem escrita na pré-escola (BOCCHI, 2021). Entre os cinco e seis anos, a escrita pictográfica se desenvolve como o primeiro uso da escrita como expressão. Para Luria (2006 apud TSUHAKO, 2016), se essa escrita não estiver completamente desenvolvida nessa fase, é porque está cedendo lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola. O professor que atua na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve saber que a prática de introduzir precocemente a escrita alfabética na Educação Infantil, pode limitar o desenvolvimento do desenho e ter implicações na aquisição da linguagem escrita.

A pré-história da linguagem escrita, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, começa com gestos visuais da criança, seguidos por rabiscos, jogos de representação (brinquedo de faz de conta) e desenhos. Esses elementos são vistos como momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007 apud CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019). O professor precisa saber que no

estágio inicial da produção gráfica, o desenho possui significado e expressa a intenção de diálogo, sendo uma voz social. A criança associa o desenho à memória de um conteúdo, marcando o início da representação simbólica que está relacionada à futura aquisição da linguagem escrita (GOBBO, 2011). O ensino do desenho, na perspectiva histórico-cultural, tem um caráter social e cultural, sendo o desenho uma forma de representação prévia ao aprendizado da linguagem escrita.

O jogo infantil e o desenho são formas de linguagem que expressam a intenção de representação por meio de gestos indicativos das crianças (VYGOTSKI, 2000 apud GOBBO, 2011). A brincadeira de papéis sociais e o desenho se tornam signo, adquirindo significados. A análise dos primeiros desenhos infantis busca identificar quando a criança estabelece uma relação funcional com seus traços, expressando significados. À medida que o desenho se torna uma forma de expressão, a criança progride na representação simbólica, e os desenhos se tornam mediadores até a escrita. De acordo com Luria (2006), linhas e rabiscos evoluem para figuras e imagens, que se transformam em signos no desenvolvimento da escrita da criança (GOBBO, 2011). O professor que ensina o desenho como estratégia de alfabetização sabe que a transição da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, para a escrita diferenciada (pictografia) ocorre com a introdução de elementos como números, forma e tamanho que podem estar nas orientações do professor para guiar o fazer do desenho da criança. O ensino do desenho é usado como estratégia de alfabetização porque o professor conhece a teoria histórico-cultural que declara que na escrita pictográfica, os desenhos são usados como signos mediadores para auxiliar na lembrança de conteúdos específicos. Por outro lado, o desenho pode ser uma atividade lúdica, espontânea e não estar relacionado à tarefa de recordar conteúdo. A transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica ocorre quando a criança substitui um objeto ou signo, conteúdo abstrato por outro que possa representá-lo (LURIA, 2006 apud GOBBO, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando que este estudo teve como objetivo pesquisar o ensino do desenho na Educação Infantil, utilizando como base a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como se ensina o desenho na Educação Infantil, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? Quando refletimos sobre tal pergunta, outras questões de pesquisa surgem, como: 1. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho na perspectiva do ensino de Arte? 2. Como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o desenho como estratégia de alfabetização? Nesta pesquisa o objeto de estudo foi o desenho. Para alcançar os objetivos estabelecidos, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Constituir um mapeamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica sobre os conceitos que perpassam o desenho infantil e seu ensino; 2. Identificar (no mapeamento teórico) fundamentos para a ação docente na Educação Infantil sobre o ensino do desenho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Após buscar responder ao problema de pesquisa sobre como o desenho é ensinado na Educação Infantil, segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e refletir sobre o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica aborda o ensino do desenho no contexto do ensino de Arte e como ela o aborda como uma estratégia de alfabetização, é fundamental afirmar a possibilidade e a necessidade de articular essas duas perspectivas, considerando a importância e a abrangência do desenho como conteúdo tanto na Arte quanto na linguagem. Os conceitos relacionados ao desenho como conteúdo e como forma são relevantes, uma vez que o desenho é uma expressão artística que permite às pessoas compreenderem e transformarem a realidade. Além disso, o desenho é reconhecido como uma ferramenta de conhecimento e comunicação utilizada em diversas áreas do conhecimento humano, incluindo as Artes, ciências e práticas técnicas. O desafio da didática é tornar o objeto de ensino, o desenho, um objeto de consciência, ou seja, um objeto artístico que funcione artisticamente no contexto escolar, compreendendo-o como uma linguagem. O ensino do desenho, em sua forma artística, não é somente expressão. Enquanto conteúdo, é também fruição do desenho alheio, é formação da recepção da Arte, estudo de vários conteúdos e aspectos, observação, e claro, experimentação, processo, etc. Assim é possível compreender e transformar a realidade, pelo estudo conceitual do desenho, e pela prática expressiva com desenho.

Embora as pesquisas estudadas do ensino do desenho no contexto do ensino da Arte e do ensino do desenho como estratégia de alfabetização possam parecer contraditórias, na verdade são complementares. Este campo de estudo está em elaboração e a presente pesquisa pretendeu contribuir para a sua construção, sem esgotar o tema.

Na pesquisa sobre o ensino do desenho na Educação Infantil pela Pedagogia

Histórico-Crítica, destaca-se a promoção do desenvolvimento omnilateral da criança, o acesso à cultura humana, o uso do desenho como linguagem expressiva e estratégia de alfabetização, tudo em consonância com a teoria histórico-cultural.

Na Educação Infantil, o ensino do desenho deve priorizar o ensino da linguagem do desenho em vez de apenas ensinar a desenhar, permitindo que essa aquisição se integre ao desenvolvimento da criança e faça parte do ensino da linguagem escrita. O ensino da linguagem do desenho é algo específico do ensino de Arte (na área de conhecimento de Arte). O ensino de desenho, em si, está contido no ensino na Educação Infantil, em geral, na área de conhecimento de educação.

Em suma, desenvolver esta pesquisa permitiu compreender que o ensino do desenho na Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, busca promover o desenvolvimento da criança, ampliando suas capacidades de humanização e proporcionando acesso à cultura humana. O desenho é uma forma de expressão e criação artística que contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, envolvendo cognição, imaginação, criatividade, afetividade e motricidade.

O professor que ensina o desenho nessa abordagem deve refletir sobre a realidade, conhecer as crianças, adquirir conhecimentos teóricos, planejar atividades adequadas e promover uma educação de qualidade. Além disso, desenvolver esta pesquisa possibilitou entender que o ensino do desenho na Educação Infantil também pode ser utilizado como estratégia de alfabetização, visto que o desenho está relacionado à linguagem escrita e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por fim, o estudo da produção acadêmica dos intelectuais da Pedagogia Histórico-Crítica sobre o desenho trouxe a percepção da necessidade de articular as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino do desenho, como conteúdo de Arte, considerando sua importância tanto no contexto da Arte quanto no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. Estágio em artes visuais na educação infantil: o que fazemos, podemos e queremos? In: Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa; ANVERSA, Priscila (Ed.). **Cadernos de docência: contribuições para a formação em Artes visuais**. Florianópolis: AAESC, 2019. cap. 3, p. 44 – 79. Citado 2 vezes nas páginas 26 e 27.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 5, n. 2, p. 5–12, dez 2013. Citado 3 vezes nas páginas 17, 24 e 25.

AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo, SP: Cortez, 2014. Citado na página 99.

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo, SP: Linear, 2005. Citado na página 45.

BOCCHI, Simone Cristiane. **O desenho como precursor da escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 69 p. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)) — Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215207>>. Citado 11 vezes nas páginas 35, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96 e 98.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preschool children. In: KOZULIN et al. (Ed.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 156–176. Citado na página 54.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Ed.). **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URRS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250–273. Citado na página 46.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Acessado em 15/06/2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Citado na página 24.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil**. 313 p. Tese (Tese (Doutorado em Educação Escolar)) — Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2019. Citado 12 vezes nas páginas 35, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 99 e 100.

COELHO, Gabriel Souza. **Práticas desenhísticas em educação infantil: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Dissertação (Mestrado Profissional em Artes)) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Florianópolis, SC, 2020. Citado 4 vezes nas páginas 14, 31, 32 e 33.

CORRÊA, M. C. A. et al. Língua portuguesa. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Ed.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Citado na página 79.

DAVIDOV, Vasili. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, Vasili (Ed.). **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Citado 2 vezes nas páginas 19 e 46.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (Ed.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. cap. 12, p. 269–294. Citado 5 vezes nas páginas 16, 17, 20, 27 e 28.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. 195 p. ISBN 9788490225370. Citado na página 17.

DUARTE, Newton et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. João Pessoa, PB: [s.n.], 2012. Citado 2 vezes nas páginas 26 e 79.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Ed.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URRS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104–123. Citado 2 vezes nas páginas 46 e 56.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed.. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Citado na página 21.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes; BARBOSA, Eliza Maria; SILVA, Janaína Cassiano. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2287–2305, 2016. ISSN 2446-8606. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9194/6085>>. Citado 8 vezes nas páginas 35, 58, 59, 60, 61, 62, 97 e 100.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de leontiev, elkonin e vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64–81, apr 2004. Citado na página 47.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. [S.l.]: Autores Associados, 2009. Citado na página 73.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo, SP: Papyrus, 2001. Citado na página 49.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. O professor de artes visuais: contribuições para pensar a educação infantil. In: Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa (Ed.). **Cadernos de docência: contribuições para a formação em Artes visuais**. Florianópolis, SC: AAESC, 2019. cap. 2, p. 14 – 43. Citado 3 vezes nas páginas 14, 31 e 32.

GALVÃO, Ana Carolina et al. 40 anos da pedagogia histórico-crítica: o trabalho educativo como resistência ativa. In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (Ed.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. cap. 1, p. 1–6. Citado na página 25.

GAMBA, L. M. F. **A formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: Reflexões a partir de uma experiência na educação infantil**. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação)) — Universidade Estadual Paulista, campus Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Citado na página 45.

GARMS, Gilza Maria Zauhy. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Ed.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005. cap. 7, p. 181–204. Citado na página 25.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 193 p. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação)) — Universidade Estadual Paulista, campus Marília, Faculdade de Filosofia e Ciência, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91212/gobbo_grr_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Citado 17 vezes nas páginas 19, 35, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 91, 97, 100 e 101.

GUALBERTO, Madma Laine Colares; PACÍFICO, Juracy Machado. Contribuições da pedagogia histórico-crítica à formação e organização do trabalho docente na educação infantil. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1–21, 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1753/1064>>. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 24.

HILLESHEIM, Giovana B. D. Educação infantil e atividade criadora. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 271–282, 2015. Citado 2 vezes nas páginas 32 e 33.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa; MAKOWIEKY, Sandra. Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. **ARS (São Paulo)**, v. 11, n. 21, p. 62–79, jun 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/64456>>. Citado na página 27.

HOELLER, Ana Karina Corrêa; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Pedagogia histórico-crítica e educação infantil. In: **Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos**. CLAECE Editora, 2022. p. 197–207. Disponível em: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/76/76/836-1>>. Citado na página 16.

HOELLER, Ana Karina Corrêa; SPENGLER, Maria Laura P. As crianças e os seus desenhos na educação infantil: o papel da professora. **Pedagogia em Foco**, Iturama, MG, v. 14, n. 11, p. 33–42, 2019. Citado na página 13.

LAZARETTI, Lucinéia M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia;

ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Ed.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. cap. 6, p. 129–147. Citado na página 23.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Citado na página 37.

LEITE, M. I. A criança desenha ou o desenho criança?: A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (Ed.). **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo, SP: Papirus, 2004. p. 61–77. Citado na página 48.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Citado na página 46.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciência y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1981. Citado na página 46.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo, SP: Ícone, 1988. p. 119–143. Citado na página 23.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006. p. 59–84. Citado na página 46.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986. Citado na página 58.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander R.; VYGOTSKY, Lev Semyonovich (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006. p. 149–189. Citado 10 vezes nas páginas 44, 46, 47, 48, 51, 52, 68, 94, 100 e 101.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 26.

MARSIGLIA, A.C.G.; MARTINS, L.M. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Ed.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Citado na página 83.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Citado na página 17.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **29a Reunião Anual da ANPed. Trabalhos GT17: Filosofia da Educação**. [S.l.: s.n.], 2006. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 37.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Ed.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Alínea, 2007. Citado na página 54.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação)) — Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 14 e 71.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Ed.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 21–36. Citado na página 51.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995. Citado 8 vezes nas páginas 16, 20, 21, 22, 23, 29, 30 e 96.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996. Citado na página 46.

NASCIMENTO, C. P.; PASQUALINI, J.C. Arte. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Ed.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Citado na página 79.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011. Citado na página 35.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em vigotski, leontiev e elkonin**. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação)) — Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, SP, 2006. Citado 4 vezes nas páginas 16, 19, 22 e 55.

PASQUALINI, Juliana C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Ed.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71–98. Citado 3 vezes nas páginas 23, 71 e 99.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 200–209, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515>>. Citado 5 vezes nas páginas 35, 54, 55, 56 e 96.

PASQUALINI, Juliana C.; LAZARETTI, Lucinéia M. **Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, SP: Mireveja, 2022. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 23.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. Citado na página 49.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski; SAITO, Heloisa Toshie Irie; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), v. 24, n. 0, p. 1–17, sep 2021. ISSN 1518-5648. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17622>>. Citado 3 vezes nas páginas 35, 87 e 98.

RODRIGUES, S.M.P. et al. Artes visuais. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAOKO, Y. N. (Ed.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Citado 3 vezes nas páginas 79, 80 e 81.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Citado na página 17.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev.. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Citado 4 vezes nas páginas 13, 16, 17 e 96.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 1–16. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/DemervalSaviani.pdf>. Citado 4 vezes nas páginas 16, 17, 18 e 62.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, BA, v. 3, n. 2, p. 11–36, dez 2014. Citado 4 vezes nas páginas 16, 17, 18 e 19.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica na atualidade. [Entrevista concedida a] Newton Duarte. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 16, n. 2, p. 4–12, abr/jun 2019. Citado 5 vezes nas páginas 16, 17, 18, 20 e 21.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Citado 3 vezes nas páginas 16, 17 e 26.

SCHLICHTA, Consuelo. Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: por que os clássicos na escola? **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, v. 23, n. 54, p. 54–70, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37862/24934><https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37862>>. Citado 3 vezes nas páginas 14, 26 e 29.

TRINDADE, Larissa Aparecida; GUIMARÃES, Célia Maria. O ato educativo na educação infantil sob a ótica da pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 4, p. 75–94, 2019. Citado na página 25.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa e ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 36.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. Dissertação (Mestrado em Educação), **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137988/tsuhako_yn_me_mar.pdf;jsessionid=4475C9FB574BD71261574E3E2AC1CDDA?sequence=3>. Citado 20 vezes nas páginas 35, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 90, 97, 98, 99 e 100.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. p. 151–239. Citado 2 vezes nas páginas 45 e 90.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Citado 3 vezes nas páginas 30, 87 e 98.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. Citado 5 vezes nas páginas 49, 60, 61, 79 e 100.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores; apresentação e comentários ana luiza smolka; tradução zoia prestes. São Paulo, SP: ática, 2009. Citado na página 49.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018. Citado 6 vezes nas páginas 16, 22, 26, 29, 30 e 98.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991. Citado na página 52.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996. Citado 2 vezes nas páginas 46 e 47.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. p. 183–206. Citado 7 vezes nas páginas 44, 45, 46, 47, 51, 67 e 101.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo, SP: Ícone, 1988. p. 103–118. Citado na página 70.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 92 e 98.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. (Ed.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 59–79. Citado na página 49.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Ed.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228–249. Citado na página 48.