

GABRIEL SOUZA COELHO

PRÁTICAS DESENHÍSTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

FLORIANÓPOLIS – SC

2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES –
PROFARTES**

GABRIEL SOUZA COELHO

PRÁTICAS DESENHÍSTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-Artes como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

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

FLORIANÓPOLIS – SC

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Coelho, Gabriel Souza
Práticas desenhísticas em Educação Infantil :
contribuições da pedagogia histórico-crítica / Gabriel Souza
Coelho. -- 2020.
99 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2020.

1. Ensino do desenho. 2. Educação Infantil. 3. Pedagogia
histórico-crítica. I. Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa.
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Artes, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes. III.
Título.

GABRIEL SOUZA COELHO

PRÁTICAS DESENHÍSTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes PROF-Artes como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

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

Banca examinadora:

Orientadora:

Dr. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

UDESC

Membro:

Dr. Giovana Bianca Darolt Hillesheim

UDESC

Membro:

Dr. Rodrigo Montandon Born

UFRN

Florianópolis, 23/07/2020

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, meu primeiro mestre no desenho e na vida;

À professora Maria Cristina, por ter acolhido este projeto e por ter sempre apontado o caminho no intrincado percurso acadêmico;

Aos professores Rodrigo e Giovana, pelas contribuições ofertadas nas bancas de qualificação e de defesa;

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Barra Velha (SC), especialmente na pessoa de Anderson Roberto Barkemeyer, pela crença no conhecimento científico e pela confiança em meu trabalho;

À direção e aos colegas de trabalho do Complexo Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, pela parceria e a flexibilidade que me permitiu concluir esta pós-graduação;

Aos professores e colegas do programa Prof-Artes, pela experiência oportunizada e os laços desenvolvidos.

RESUMO

Este trabalho é resultado de investigação desenvolvida no decurso do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade do Estado de Santa Catarina, e no contexto do projeto de pesquisa *Objeto de Arte Interativo: Uma proposta de investigação sobre as possibilidades de produção e uso de materiais inclusivos*. A pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma de pré-escola I (4 anos de idade), dedicou-se a estudar o ensino de desenho para crianças da Educação Infantil, e teve por objetivo qualificar a prática de ensino de desenho considerando os estudos desenhísticos e o aporte da pedagogia histórico-crítica. O aporte teórico do texto dividiu-se duas esferas: primeiramente, referências da abordagem materialista histórico-dialética e os desdobramentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que servem de fundamento ao presente trabalho; e referências da história, da teoria e do ensino do desenho. A esta base bibliográfica, juntou-se um rol de referências estéticas desenhísticas, empregadas para embasar os conteúdos abordados: os artistas Lourdes Castro, Edith Derdyk, Diego de los Campos, Vânia Medeiros e Carla Caffé. O processo de investigação apontou para a importância de uma postura didática sistemática e dirigida de ensinar desenho, permeada pela ludicidade própria da pequena infância; ao mesmo tempo foi possível identificar que práticas espontaneísticas, aliadas a uma formação deficitária do professor, não contribuem para que os estudantes possam vislumbrar a sociedade que vivem, nem os problemas que nela se encontram analisados pelo ponto de vista das artes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino do desenho. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This text is result of an investigation developed during the Professional Master degree in Arts (Prof-Artes) at the University of the State of Santa Catarina [*Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc*], and on the context of the researchig project “Interactive Art Object: A proposal of investigating on the possibilities of producting and using inclusive stuff” [*Objeto de Arte Interativo: Uma proposta de investigação sobre as possibilidades de produção e uso de materiais inclusivos*]. The research was developed with a pre-primary school class (4 years old); it was dedicated to study learning of drawing to preschool children, and its objective was to qualificate the practice of teaching of drawing considering studies on drawing and the contribution of the historical-critical pedagogy. The theoretical framework of this text was divided in two spheres: primarily, references from historical-dialectical materialistic approach, and its deployments of cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy, that acts as theoretical fundamentals to this work; and references on history, theory and teaching of drawing. Furthermore, there is a roster of aesthetic references, used to base the approached contentes: the artists Lourdes Castro, Edith Derdyk, Diego de los Campos, Vânia Medeiros e Carla Caffé. The researching process points to the importance of a sistematic and directed posture on teaching drawing, permeated for playfulness that is proper of childhood; at the same time, it was possible to realize that spontaneous practices, allied to a deficient teacher's education, doesn't contribute to students may understand the society in which they live, neither the existent problems to be analyzed by the point of view of arts.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Preschool. Teaching of drawing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Escolaridade dos responsáveis das crianças pesquisadas.....	45
Figura 1 - Lourdes Castro	49
Figura 2 - Obra de Loudes Castro.....	49
Figura 3 - Edith Derdyk	50
Figura 4 - Obra de Edith Derdyk.....	50
Figura 5 - Diego de los Campos.....	51
Figura 6 - Obras de Diego de los Campos.....	51
Figura 7 - Vânia Medeiros.....	52
Figura 8 - Obra de Vânia Medeiros.....	52
Figura 9 - Carla Caffé.....	53
Figura 10 - Obra de Carla Caffé	53
Figura 11 - Da Vinci: Estudo de mãos, 1474	58
Figura 12 - Picasso realizando lightpainting.....	58
Figura 13 - Mary Evans: Thousands are sailing, 2016.....	59
Figura 14 - Desenho de John McKie	60
Figura 15 - Débora Santiago: Sem título, 2001	60
Figura 16 - Desenho de Flávia Duzzo	61
Figura 17 - Victor Ekpuk: Sanctified Child, 2001	61

Figura 18 - Desenho preliminar	63
Figura 19 - Desenho preliminar	64
Figura 20 - Desenho preliminar	64
Figura 21 - Lourdes Castro: Sombras à volta de um centro, 1980	65
Figura 22 - Contornando as sombras de brinquedos	66
Figura 23 - Obra de Edith Derdyk.....	67
Figura 24 - Interação com o barbante.....	68
Figura 25 - Intervenção sobre fotocópia do barbante.....	68
Figura 26 - Intervenção sobre fotocópia do barbante.....	69
Figura 27- Intervenção sobre fotocópia do barbante	69
Figura 28 - Diego de los Campos: Desenho da série Antirretratos	70
Figura 29 - Diluindo o nanquim.....	71
Figura 30 - Autorretrato a nanquim.	73
Figura 31 - Autorretrato a nanquim.	73
Figura 32 - Autorretrato a nanquim. Fonte: acervo do autor, 2019.....	74
Figura 33 - Vânia Medeiros: páginas dos Cadernos de campo, 2017	76
Figura 34 - Desenho de profissão (cabeleireiro). Fonte: acervo do autor, 2019.....	76
Figura 35 - Desenho de profissão (carreteiro).....	77
Figura 36 - Desenho de profissão (organizadora de festas)	77
Figura 37 - Vânia Medeiros: detalhe do mural O que nos separa?, 2017	78
Figura 38 - Desenhando sobre o vidro	79
Figura 39 - Desenho sobre o vidro finalizado	79
Figura 40 - Carla Caffé: Capa e contracapa do livro Avenida Paulista, 2009.....	80
Figura 41 - Desenho do espaço da escola	81
Figura 42 - Atividade de encerramento da prática.....	83

Figura 43 - Atividade de encerramento da prática.....83

Figura 44 - Atividade de encerramento da prática.....84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONCRETIZANDO O DESENHO	20
1.1 MARX E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA	20
1.2 O DESENHO E SUA ESPECIFICIDADE	23
1.3 O DESENHO NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	28
1.4 O DESENHO COMO JOGO.....	32
1.5 DESENHO E LINGUAGEM.....	35
2 CONCRETIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
2.1 DESCREVENDO O PROCESSO PEDAGÓGICO	47
2.2 AULAS 1 E 2	56
2.3 AULAS 3 E 4	65
2.4 AULAS 5 E 6	70
2.5 AULAS 7 E 8	74
2.6 AULAS 9 E 10	80
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR QUE ESTA PESQUISA É PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA?.....	85
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de pesquisa desenvolvida durante o programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), cujo foco é o ensino do desenho a crianças de Educação Infantil, mais especificamente do nível pré-escolar. A aplicação da pesquisa teve lugar no Complexo Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, instituição municipal de ensino localizada em Barra Velha (SC), na qual sou lotado como docente efetivo de Arte.

Antes de versar sobre a investigação ou ensino de desenho, contudo, quero falar de desenho; mais exatamente, do meu desenho. Na minha condição de docente, desempenhar uma prática artística afeta diretamente tanto a escolha do tema de pesquisa quanto a forma como será conduzido. “A vivência prática da linguagem deveria ser considerada pressuposto básico para a formação de futuros educadores”, afirma Derdyk (1994, p. 11); em consonância, Albano Moreira (1997, p. 96) expressa que “a necessidade primordial de que o educador seja educado se se pretende alguma mudança na educação das crianças”. Um sujeito que desempenha uma dada atividade pode ter contribuições diferentes de outro que não a desempenha, podendo avaliá-la e discursar sobre ela de uma maneira diferente do que alguém que não a vivencia. No meu caso particular, a vivência do desenho está presente desde muito cedo.

Desenho desde que “me entendo por gente”, crescendo ao lado de um pai que exercia o quase extinto ofício de letrista. Ele, rigoroso professor informal, tinha sempre uma observação crítica e pontual sobre algum detalhe em minhas figuras, às quais acatava com atenção. Seus materiais de trabalho – moldes de letras, retalhos

de madeira, tintas, pincéis – eram meus brinquedos, assim como uma lousa que me construía. Desenhava com frequência quase diária, gastando os escassos papéis que havia e canetas copiando figuras que me interessassem, como itens de decoração ou personagens de desenho animado; quando precisava ir ao mercado, desenhava os produtos da lista de compras. Minha trajetória de copista contumaz perdurou até a licenciatura, onde as disciplinas práticas de desenho descortinaram-me a possibilidade da criação artística. Desse período datam os trabalhos *Desenhos Nobel* (2012) e *Os absentados* (2013), duas séries de desenhos que continuo desenvolvendo em meu portfolio.

Meu envolvimento com o tema da aprendizagem do desenho por crianças vem permeando minha atuação profissional aproximadamente desde a mesma época. Parti da observação empírica – advinda de anos de tempo de serviço em escolas públicas em diversos níveis de ensino, dos Anos Iniciais ao Ensino Médio – de que crianças em idade escolar queixavam-se com certa frequência que não sabiam ou não conseguiam desenhar. Na busca por uma possível gênese desse problema, passei a lecionar para a Educação Infantil, esperando visualizar alguma espécie de “momento de corte” a partir do qual o desenho se tornaria um desafio ou um enfado à criança. Proceder com este enfoque, no entanto, carrega um problema essencial: se meu objetivo era o de aguardar passivamente a ocorrência do enfraquecimento do desenho, isto pressupunha que o ato desenhístico¹ já teria uma pré-existência natural que se perderia em algum momento. Contudo, é sabido por estudos da psicologia como os de Vigotski (2007) que, assim como toda atividade de produção humana, o desenhar não se manifesta espontaneamente, tendo de ser aprendido. Desta maneira, entendeu-se que meu verdadeiro objeto de estudo não

¹ Os termos *desenhismo* e *desenhístico* são tomados do trabalho de Gomes (2013), que, oriundo do contexto do Desenho Industrial, defende uma concepção de desenho enquanto geração de conhecimento e solução de problemas, propondo um alargamento do vocabulário referente ao tema.

era o de como a criança perde ou se afasta do ato de desenhar, mas, no sentido exatamente oposto, como a práxis pedagógica do professor pode ampliar a aproximação entre a criança e o desenho, e o mantém como forma de diálogo com a prática social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como o corpo teórico mais coerente para o embasamento desta pesquisa.

A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1999, 2011), apoia-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. Ela define como funções da educação escolar: identificar as produções e expressões da cultura humana em seu nível de maior sofisticação, bem como sua história e tendências de transformação; preparar esses saberes convertendo-os em saberes escolares, apreensíveis pelos estudantes; e prover os meios necessários para a apreensão dos saberes e de seus processos históricos. Além disso, defende o que é clássico², perene, ou seja, a transmissão de conhecimentos pela escola, criticando desta maneira tendências pedagógicas esvaziadas de conteúdo que se arrogam democráticas, quando na verdade estão solapando à criança a possibilidade de alcançar as manifestações mais altas do conhecimento objetivo. Em outras palavras, é importante ensinar as crianças a desenhar para que não deixem de desenhar, e para que se apossem de um instrumental técnico que contribuirá num autoposicionamento histórico e na aquisição de condições de transformação.

Transpor os pressupostos da perspectiva histórico-crítica para o contexto do ensino do desenho demanda ao professor um repertório amplo com as capacidades de identificar os artistas que contribuíram para o máximo desenvolvimento da linguagem desenhística, conservando aquilo que o constitui como básico e, ao

² É preciso atentar ao conceito de “clássico” utilizado na pedagogia histórico-crítica: que não se confunda com “erudito”, mas que de fato se transmita aqueles conhecimentos que, indiferentemente do tempo histórico ou das culturas, são fundamentais para a humanização dos estudantes nas escolas.

mesmo tempo, ampliando-o na contemporaneidade; estar sintonizado com esta contemporaneidade artística e perceber os caminhos e resoluções que a produção desenhística vem assumindo; e conhecer os meios de produção dos desenhos em sua concretude, perpassando o envolvimento do artista com a prática do desenho e a escolha e uso de materiais. Este texto se pretende uma tentativa de refletir sobre e apresentar uma possibilidade de atuar pedagogicamente conforme os pressupostos aqui citados, e esta tentativa parte, por sua vez, do problema de como selecionar os conteúdos e consolidar o processo de aprendizagem do desenho em classes de Educação Infantil.

Saviani (1996) formula uma reflexão sobre a categoria de *problema*, explicando que o que constitui uma problemática não é o questionamento ou o desconhecimento de uma resposta, mas sim a *necessidade* de atingi-la. Exemplificando, uma questão presente em um livro de matemática é erroneamente chamado de “problema”, pois a sua resposta não é suscitada por uma necessidade concreta, mas sim por uma necessidade indireta de se obter nota. Um problema verdadeiramente dotado de problemática é uma situação na qual não se pode permanecer, e que, desta maneira, *necessita* de uma resposta. Aplicando esta reflexão sobre nossa problemática, tem-se que, no presente caso, nossa necessidade concreta é a de refletir dialeticamente acerca do intrincado ato pedagógico do professor de arte acerca de sua práxis pedagógica, e para isso buscou-se elencar procedimentos e práticas significativas e teoricamente embasadas que conduzam as crianças de Educação Infantil a um salto qualitativo por meio da posse da técnica desenhística.

O primeiro capítulo desta dissertação é dedicado a aprofundar o corpo teórico que traz respostas preliminares à problemática deste texto e servem de base para a

construção do planejamento da prática pedagógica a ser desenvolvida. Tal corpo é composto de duas grandes esferas referenciais identificáveis: a) a esfera das referências basilares da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1999, 2011, 2013) e trabalhos nela pautados (FONSECA DA SILVA; ANVERSA, 2019), seus fundamentos do materialismo histórico-dialético (MARX, 2004; FISCHER, 1983; NETTO, 2011) e da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010; LEONTIEV, 2010; PASQUALINI, 2013); e b) a esfera de estudos sobre a linguagem do desenho em geral (LICHENSTEIN, 2006; DERDYK, 2007; GODOY, 2013) e do desenho infantil (ALBANO MOREIRA, 1997; COHN, 2012, 2014; COX, 2007; DERDYK, 1994; LUQUET, 1969; MÈREDIEU, 2004).

O materialismo histórico-dialético apresenta interesse pela educação estética marcadamente a partir dos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx (2004), texto em que o autor categoriza os sentidos humanos como ferramentas objetivadoras da subjetividade humana, e defende uma educação desses sentidos como forma de “blindagem” contra o efeito desumanizador da propriedade privada e o caráter contraditório do dinheiro. Partindo dos Manuscritos, alguns autores se dedicaram ao trabalho de contribuir na construção de fundamentos estéticos histórico-dialéticos, como Fischer (1983), que analisa a pré-história da arte sob a perspectiva dialética, e discorre sobre como a necessidade humana de dominar a natureza levou ao desenvolvimento de aparatos e ferramentas (inclusive a comunicação) que possibilitaram a objetivação e o domínio intelectual desta natureza de maneira quase mágica, o que redundou na existência da arte.

A psicologia histórico-cultural, também de vertente materialista, apresenta grandes contribuições ao estudo do desenho infantil quando o caracterizam como um degrau anterior à aprendizagem da escrita, e atribuem a ele as mesmas

características psíquicas da brincadeira. Vigotski (2007), ao estudar a gênese da escrita na criança, divide as operações mentais de significação em significação de primeira ordem, uma operação direta, em que um signo representa um significado; e significação de segunda ordem, no qual, além de representar, o signo substitui o significado, dando a ele uma outra forma e possibilitando-o ser rearranjado sem a perda destes significados. Para o autor, a brincadeira e o desenho são atividades que se aproximam por promoverem o exercício da transição das significações de primeira para segunda ordem, preparando-a para aprender a escrever. Leontiev (2010) oferece também uma contribuição sobre o brincar na pré-escola, afirmando que a brincadeira é a resolução de uma oposição vivida pela criança: a oposição entre a necessidade da interação com os adultos, imitando suas ações, e a impossibilidade de executá-lo plenamente; a ludicidade é, portanto, um terreno seguro no qual a criança pode agir tendo a ação em si como seu objetivo, sem a obrigação de outras necessidades. Por fim, Pasqualini (2013), referenciando-se em Leontiev e Elkonin, situa a brincadeira do faz-de-conta como a atividade base na idade pré-escolar, e atribui ao ato lúdico um papel de modelador da conduta do sujeito. Citam-se ainda os trabalhos desenvolvidos no contexto do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão” (GPEA), ao qual me vinculo pela condição de orientando, que debruçam-se no estudo da docência na perspectiva histórico-crítica e representam importante contributo a nosso suporte teórico. Neste contexto, Fonseca da Silva (2019) dedica-se à investigação dos materiais didáticos empregados no ensino da arte, e sua adaptação para a prática com crianças pequenas; e Anversa (2019), que debate a condição da disciplina de Arte no contexto da Educação Infantil e sua presença nas políticas públicas atuais.

Os autores que abordam o desenho na história da arte apontam que, historicamente, atribuiu-se a ele um papel secundário, projetivo, e que com o passar do tempo veio a alçar um status superior. Godoy (2013) realiza uma pequena análise temporal da linguagem gráfica, na qual explica que, apenas com a chegada do século XX, o desenho se torna um produto independente, sem nada dever à pintura ou arquitetura. De forma mais profunda, Lichtenstein (2006) se debruça sobre textos de artistas, indo de Giorgio Vasari na Renascença, até Ingres, no Romantismo, investigando o recorrente embate da primazia do traço versus o da cor; neles, Vasari enaltece o desenho como o pai de outras artes, e destaca seu papel como tradutor das imagens mentais do artista. Por fim, Derdyk (2007) propõe uma ampliação do sentido do desenho para além do traço, resgatando sua etimologia que remete ao desígnio, ou o devir de uma imagem.

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. Enquanto isso, o trabalho de Cox (2007) dedica-se ao estudo da apreensão gráfica da figura humana especificamente; para tanto, afirma que os traços e as formas se sucedem evolutivamente conforme a idade da criança, mas não estabelece limites definidos nessa transição. A autora defende que a prática desenhística depende de um processo de ensino para se manter, e tenta contribuir metodologicamente para tanto.

Dos estudos nacionais que discorrem sobre o ensino do desenho infantil, destacam-se Derdyk (1994), que organiza seu texto abordando a evolução dos componentes da atividade desenhística, como a evolução do traço elíptico para os segmentos de reta – influência direta de Mèredieu; o caráter comunicativo do grafismo, que serviu de base inclusive para a criação dos códigos alfabéticos; e a importância da vivência gráfica por parte do docente, para que tenha uma compreensão mais profunda daquilo que a criança registra. Esta opinião é compartilhada por Albano Moreira (1997), que advoga uma educação do educador no que tange o ato de desenhar. Da mesma maneira que em Vigotski e Leontiev, a autora entende que desenho e brincadeira são, de início, atividades coincidentes. Contudo, apresenta um posicionamento contundentemente crítico à postura da escola, acusando-a de “engessar” a mobilidade da criança, e restringir a soltura proporcionada pelo desenho quando se encaminha o processo de alfabetização – crítica que aparecerá também em Luquet (1969).

Uma última abordagem que contribui para se pensar o ensino do desenho é a de Cohn (2012, 2014). Pesquisador da área de neurociências, o autor desenvolve a perspectiva de que o desenho é uma linguagem efetivamente análoga à fala. Nessa abordagem, o desenho é constituído como um léxico de elementos visuais e uma

sintaxe para organizá-los, o que torna a linguagem gráfica eminentemente cultural, não universal. Indo além, o autor desenvolve aquilo que chama de “Regime da Arte” (*Art Frame*) e “Regime da Linguagem” (*Language Frame*), dando o exemplo de como crianças japonesas aprendem a desenhar, em oposição às ocidentais. Segundo Cohn, o ocidente está submetido ao Regime da Arte, no qual se crê que o desenho é uma representação direta da percepção ocular e é um talento que deve se desenvolver livremente, sem intervenções. Enquanto isso, o Regime da Linguagem entende o desenho como uma construção sintática, possível de aprender como a um idioma, e que se condiciona a um contexto social.

Depois de composto o referencial teórico acima exposto, fez-se necessário arrolar o referencial estético; para tanto, foram selecionados cinco artistas que exercitam o desenho como sua linguagem mais potente, e que, ao mesmo tempo, legitimam e perpetuam as técnicas historicamente consagradas à linguagem gráfica, por um lado; e, por outro, ampliam-nas, contemporizando suas discussões. São eles: a portuguesa Lourdes Castro (1980), com extenso trabalho sobre contornos da sombra de seus vasos de flores; Edith Derdyk (1999), com sua pesquisa sobre a materialidade da linha; Diego de los Campos (1999), dono de uma larga pesquisa experimental em várias mídias, desde a aguada de nanquim até programação robótica; Carla Caffé (2009), que direciona seu olhar para a arquitetura e a urbanidade; e Vânia Medeiros (2017), que desenvolve um trabalho social relacional e de empoderamento com suas obras-workshops que já tiveram como participantes grupos de operários da construção civil, profissionais do sexo e seguranças.

O segundo capítulo deste texto é dedicado ao relato do resultado das ações planejadas e executadas. Foi planejada uma sequência de dez aulas a serem aplicadas junto a uma turma matutina de pré-escola I, que contemplavam, de

maneira geral, a apresentação dos artistas selecionados, seus trabalhos e o contexto em que foram produzidos; a apresentação dos materiais e técnicas empregados por esses artistas, bem como devidos encaminhamentos para seu uso; e momentos de produção mediados, sempre permeados pela lúdicodeza e organizados em prol do aposseamento instrumental e da ampliação cultural das crianças.

Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre o cumprimento dos objetivos colocados quando da projeção da pesquisa, meditando sobre a manutenção da coerência aos fundamentos histórico-críticos em cada um dos objetivos específicos elencados.

1 CONCRETIZANDO O DESENHO

Este capítulo tem por objetivo traçar os fundamentos teóricos do desenho e seu ensino à luz da perspectiva histórico-dialética. Uma discussão do ato desenhístico sob esta filiação teórica demanda, inicialmente, identificar suas bases, sua especificidade, na sua mais alta expressão e tendo em vista suas condições de produção. Nas palavras de Marx (2004), busca-se a *essência* do objeto – indo além do fenômeno aparente desligado de conexão interna (KOSIK, 2002) –; objeto esse entendido como processo em movimento, e, para tanto, “o sujeito [pesquisador] deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” e também “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas (NETTO, 2011, p. 25). No contexto do desenho, significa entender sua natureza específica, sua funcionalidade social e desenvolvimento histórico; e no contexto de seu ensino, conhecer as diferentes abordagens que o estudam, os interesses que as definem, e entrecruzá-las criticamente, observando seus pontos nodais e elencando características essenciais.

1.1 MARX E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

No contexto da produção teórica materialista histórico-dialética, que fundamenta a pedagogia histórico-crítica abordada neste estudo, há um visível interesse pela área da estética notadamente a partir de escritos da juventude de Marx, quando produziu textos sobre arte cristã e romantismo em 1842, e consolida sua contribuição com os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844. Na obra, na

qual o autor categoriza a alienação e problematiza a propriedade privada, Marx demonstra sua preocupação com uma educação estética entendida como instrumento de objetivação do sujeito humano, e como forma de fortalecimento dos sentidos humanos contra o caráter alienante e desumanizador do capital.

Os órgãos dos sentidos são construtos sociais da mesma maneira que outros produtos humanos; isto significa que, quando alguém apreende uma coisa com seus sentidos, está na verdade apreendendo o “humano com o humano”, o “objeto com o objeto”, uma vez que aquela coisa produzida também é resultado de um processo de objetivação de si. Pode-se concluir, assim, que “o olho *humano* frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido* humano diferentemente da do ouvido rude etc.” (MARX, 2004, p. 109). Quando o ser humano constrói para si uma esfera supranatural, deixa de ter um contato meramente imediato com a natureza; isto se processa também nos órgãos sensoriais, que atuam de forma *mediata* e constituída pela tradição histórica.

Além disso, a captação dos sentidos só se processa por completo quando há *efetividade* entre o sentido que capta e a coisa captada, ou seja, quando o objeto confirma uma força essencial já mobilizada no sujeito. Exemplificando, um ouvido não musical não percebe qualquer afetação mesmo quando ouve a mais bela das composições. E como se musicaliza um ouvido não musical? Nas palavras de Marx, é

apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos capazes*, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*” (MARX, 2004, p. 110, grifos do autor).

Aqui se apresenta uma preciosa pista de em que termos Marx entende um processo de educação estética: a essência humana se desdobra objetivamente nos

seus construtos – no caso, as obras de arte – que serão subjetivados, ou seja, internalizados e significados, pela sensibilidade do espectador. Os sentidos se firmam como forças essenciais quando acessam essa riqueza de maneira dialética; em outras palavras, quando a *essência objetivada* na obra, somada com toda a historicidade que a concretiza, dialoga com a *essência subjetivada* dos sentidos do espectador, igualmente crivado por sua historicidade concreta.

Marx (2004) direciona forte crítica contra a propriedade privada por ela reduzir os sentidos humanos ao sentido do ter: só me pertence aquilo que eu *tenho*, numa redução do sujeito à condição de mercadoria. A consequência é a instauração de uma *carência* que constrange os sentidos e os enrudece, impedindo-os de contatar o objeto com efetividade. Por exemplo, um vendedor de pedras preciosas que não se atém à beleza peculiar do material, mas apenas a seu valor mercantil.

O dinheiro também é alvo da crítica marxiana³, pelo mesmo motivo de descolar os sentidos de sua relação efetiva e fragmentar a essência humana. Para o autor, o dinheiro é promotor de um processo de *inversão* ou *contrariedade*. O dinheiro atribui ao sujeito aquilo que suas forças essenciais não efetivam: “Quem pode comprar a valentia é valente, ainda que seja covarde” (MARX, 2004, p. 160); assim, desloca o valor essencial do objeto, oriundo de um processo de objetivação humana, para essa entidade abstrata e desigual que é o dinheiro. Numa relação humana direta, entre um *humano* de uma pessoa e o *humano* de outra (inclusive quando concretizado em um objeto), as substituições contraditórias aplicadas pelo dinheiro não são possíveis: o amor só pode ser trocado por amor, como a confiança só por confiança. Por extensão, “Se tu queres fruir da arte, tens de ser uma pessoa

³ Entende-se como *marxiano* todo texto autógrafo do próprio Marx, e como *marxista* a tradição construída sobre o *corpus teórico-político* deste autor.

artisticamente cultivada” (MARX, 2004, p. 161), retornando, portanto, ao problema inicial da produção de uma escola que seja rica de necessidades.

É com base no interesse por essa riqueza de necessidades que se posiciona Saviani (2013), ao defender que aquilo de que a criança necessita não é apenas aquilo que ela deseja, num estrato superficial e imediato. Cabe ao processo educativo ir além do fenômeno aparente do desejo e concretizar essas necessidades. Isso se atinge por meio de um processo pedagógico baseado na totalidade, ou seja, na compreensão de que todo fenômeno, todo saber, toda informação, carrega atrás de si toda uma profundidade que deve ser desvelada e da qual não pode ser descolada. No contexto do ensino das artes, significa entender que a produção de um trabalho de arte ou a atuação de um artista, por exemplo, é sempre permeada por seu contexto histórico e suas condições de produção. É papel do fazer pedagógico apoderar-se deste horizonte alargado e apresentá-lo ao educando, levando-o à compreensão de que esta concretude do além-fenômeno é também uma necessidade sua.

Como já visto, um sujeito se cultiva artisticamente potencializando suas forças essenciais sensoriais por meio do contato com ricas expressões artísticas objetivadas. É esta diretriz que pautará a construção de uma práxis para o ensino do desenho, à qual se destina a presente pesquisa.

1.2 O DESENHO E SUA ESPECIFICIDADE

Para disparar a busca pelo que é próprio do desenho, recorreu-se a uma definição dicionarizada, na qual se nota que este termo, desde seu surgimento e

difusão, é polissêmico, de sentido amplo. Segundo o dicionário⁴, desenho é: 1. Representação de coisas ou pessoas por meio de traços feitos a lápis, tinta etc., geralmente sobre papel; 2. Arte técnica dessa representação; 3. Obra de arte realizado por meio dessa técnica; 4. Feitio, configuração, contorno; 5. Projeto, planta, traçado; 6. Linha, estilo, *design*; 7. (fig.) Elaboração, concepção, formulação; 8. (fig.) Plano, desígnio, propósito.

Etimologicamente⁵, a polissemia é mais acentuada: de início, para se encontrar a entrada *desenho*, vamos ao termo *designar*; lá encontramos *desenhar*, que significa “indicar, designar”, empregado a partir do século XVI, e “representar por meio de linhas e sombras, fazer o desenho de”, usado com este sentido desde o século XVII.

Prosseguindo com o exercício, o termo *designar* apresenta as seguintes definições: 1. Servir de nome a; 2. Indicar (alguém) para cargo, função; 3. Determinar, atribuir, fixar; 4. Ser o sinal, o símbolo, a representação de; 5. Apontar, mostrar. Observa-se assim que o conceito de desenho é inaugurado na história com um sentido de *designação, projeção*, que posteriormente se firma como *técnica*; e em ambos os casos se reveste de um estatuto de *comunicação*.

O desenho *designa* quando aponta, quando decide qual coisa será disposta em que lugar; ele também nomeia quando marca, quando simboliza; o desenho é substantivo, é evocativo daquilo que representa. Para refletir sobre o aspecto designatório e nominativo do desenho, cita-se Fischer (1983), que posiciona a origem da arte como forma de prática mágica que visava o domínio da natureza. Para os primeiros humanos que ainda ensaiavam criar ferramentas líticas, não havia distinção cognitiva entre *produzir* um machado e *marcá-lo* ou *nomeá-lo*: tanto a ação

⁴ Novíssimo Aulete..., 2011

⁵ CUNHA, 2007

de fabricar um objeto quanto designar um nome eram igualmente instrumentais, e serviam ao mesmo propósito de assinalar o poder humano sobre o mundo natural.

Lascar uma pedra, diferenciá-la das demais, significava *humanizá-la*, dotá-la de algo que não lhe era inerente; daí que batizar uma coisa, ou distingui-la com o uso de símbolos coletivamente convencionados – *abstratos* – também a humanizava e diferenciava. Fischer (1983) oferece o exemplo de uma pessoa que marcou uma árvore, que será encontrada posteriormente por outros indivíduos e cortada; esta marca distintiva torna a árvore um domínio humano. Com o passar do tempo, o ser humano passará a crer que a possibilidade de marcar objetos como seus pode ser cada vez mais ilimitada, adquirindo um aspecto mágico; é dessa associação primal que surgirá a crença de que saber o nome de uma pessoa, ou confeccionar um boneco fisicamente semelhante a ela, conferia poder sobre ela. Tem-se então que o desenho, e a arte em geral, surge na história humana como uma espécie de eco e abstração da realidade, projetando o domínio sobre ela.

O desenho também é *projetivo*, manifestando o sentido de plano e propósito no contexto de planta ou esboço; é linha que desaparece, que abriga a cor e a delimita; que será transmutada em pintura, construção, objeto. Giorgio Vasari em sua obra *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, datada de 1568, chamará o desenho de pai da arquitetura, da escultura e da pintura (LICHENSTEIN, 2006), e, de alguma maneira, pode-se dizer que tudo o que foi produzido pela humanidade fora desenhado em algum momento, mentalmente, de início, e “retirado” do intelecto por meio da técnica manual. Para ilustrar esse enfoque, Vasari cita o ditado grego “de uma unha, um leão” (LICHENSTEIN, 2006, p. 20), explicando que uma pessoa dotada do raciocínio desenhístico, ao ver

esculpida numa pedra uma unha de leão, consegue visualizar em sua mente todas as partes do corpo do animal, e ao final, o *desenho* do todo.

A concepção do desenho como exercício mental é claramente observada num relato de Flávio Motta⁶, quando, excursionando pelo interior de São Paulo, encontrou um caipira que esculpia figuras de barro. Ao perguntar-lhe quem o ensinara os modelos das figuras, respondeu: “o *desenho* é meu mesmo” (DERDYK, 2007, p. 19, grifo nosso). Motta se usa deste fato para justificar um “resgate” do sentido original do desenho, que teria se perdido quando, com a vinda dos artistas da Missão Francesa ao Brasil, instituiu-se um ensino no qual se entende o ato gráfico como linhas sobre o papel; e chega a afirmar que o conceito de desenho manifestado por aquele escultor do campo seria um conceito mais humano, e que se perdeu. Se é certo que a gênese do desenho é intelectual e mesmo incorpórea, essa linguagem sofreu o inelutável movimento da história; seus usos, técnicas, objetivos, passaram por alterações, e, assumindo-se que o complexo explica o simples, conclui-se que atingir a essência do desenho não demanda um pretenso retorno ao seu caráter primitivo, mas a compreensão da presença desse caráter historicamente transformado.

O desenho se consolida como solução poética com a chegada do século XX, graças aos experimentos impressionistas (GODOY, 2013). A atitude dos pintores do impressionismo de abandonar o atelier e passarem a executar seus trabalhos ao ar livre, em conjunto com uma metodologia de representação que envovia captar a percepção direta dos elementos, abandonando contornos, expulsou o desenho de dentro da tela, esvaziando sua importância como etapa de planejamento. Em outras palavras, o desenho apenas conquistou um espaço de independência quando a

⁶ Flávio Lichtenfels Motta (1923 - 2016). Professor, historiador da arte, desenhista e pintor.

pintura o permitiu, ou melhor, o dispensou. Porém, se por um lado a linguagem gráfica perdeu importância, por outro ela se viu num lugar de possibilidades nunca antes arrogado.

Este movimento não representou, no entanto, uma ascensão do protagonismo da atividade desenhística, por alguns motivos: o franco desenvolvimento industrial ocorrido no século XIX promoveu a valorização do desenho técnico, atrelando o ato de desenhar a uma atitude fabril; segue-se a isso o caráter de incompletude ainda atribuído a desenhos artísticos; e o incentivo dado ao aprendizado do desenho por um público geral – notadamente a partir da publicação de *Elements of drawing*, de John Ruskin⁷, em 1857 – reservando-se a pintura especificamente “para artistas”. Permanecia então o desenho num estado de ambiguidade: era ao mesmo tempo linguagem autônoma e rascunho para um devir. A autonomia do desenho enquanto solução poética só será alcançada quando artistas como Picasso, Matisse e Kandinsky desenvolvem uma obra na qual o grafismo desempenha papel fundante; e nas décadas de 1950 e 1960 passa-se a apresentar desenhos já sem uma necessária referência à pintura, que ganham espaço em exposições específicas.

Por fim, o desenho *comunica* quando mostra e desvela, e quando possibilita o entendimento entre indivíduos diferentes, permitindo a um vislumbrar o que apenas o outro enxerga em sua mente. Este poder comunicativo do desenho pode ser observado em uma nota de Alberto Martins⁸, quando narra um fato ocorrido quando transitava entre os municípios paulistas de Salto e Itu:

Eu precisava de determinada pedra cortada em determinado ângulo. Mas não havia jeito de nos entendermos. Após alguns minutos, começamos a riscar no chão: a pedra que eu queria e a pedra que ele sabia que podia

⁷ John Ruskin (1819-1900). Escritor, crítico de arte, poeta e desenhista britânico, ligado ao romantismo.

⁸ Alexandre Alberto Martins (1958 -). Gravador, escultor, escritor e poeta.

cortar. Tão perto de São Paulo, uns riscos na terra tornavam comum o que as palavras não conseguiam comunicar. (DERDYK, 2007, p. 27).

O desenho, e a arte em geral, atuam como interface interacional que *objetiva* e externa o pensamento. Ainda nas palavras de Derdyk (2007), os primeiros códigos pictográficos – notadamente os hieroglíficos – são advindos do desenho, e há um forte simbolismo nos grafismos rituais empregados pela pintura corporal em comunidades autóctones, que transcende o puramente ornamental. Sendo comunicação, ou síntese de um objeto real que se evoca e resume no papel, a linguagem desenhística demanda ao sujeito desenhista um movimento cognitivo análogo ao da linguagem verbal, como será pormenorizado mais adiante.

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, que não se manifestam espontaneamente, mas demandam um movimento intencional no sentido do seu desenvolvimento. Em outras palavras, a prática do desenho só se consolida mediante a prática do ensino.

1.3 O DESENHO NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A produção teórica envolvendo o desenho infantil é posta em evidência pela primeira vez em 1887, com Corrado Ricci (COX, 2007). Sabe-se, no entanto, que o interesse pela produção infantil como um todo é despertada no século XVIII, quando, a partir do avanço das ideias iluministas, o período da infância é distinguido da vida adulta, tendo consideradas suas próprias especificidades. Daí por diante, diversos autores em diversos períodos históricos e representando diferentes correntes teóricas dedicaram-se ao estudo da produção gráfica infantil.

Ao se pesquisar o desenho infantil, uma primeira questão que pode surgir é delimitar a partir de que momento se considera aquilo que a criança produz como desenho, da mesma forma que identificar as diferentes concepções sobre o desenho infantil na escola. Usualmente, as primeiras manifestações gráficas da criança são as garatujas ou rabiscos, marcas produzidas durante os primeiros anos de vida. A intencionalidade da garatuja gera divergência entre autores: Luquet, que comprehende a produção desenhística da criança como uma contínua busca pelo realismo, vê nos rabiscos uma tentativa falha de representação figurativa, que não se leva a termo pela falta de domínio técnico adequado; Mèredieu, por sua vez, toma uma via diversa, ao defender que a criança inicia sua vivência desenhista a partir do prazer da gestualidade e, gradualmente, vai se “desgestualizando” (2004, p. 23); o conceito do prazer gestual também é defendido por Cox (2007), que vai além e fala sobre o prazer de se imprimir uma marca: a autora dá o exemplo de que, quando uma criança manuseia um objeto semelhante a um lápis, mas que não deixa marca alguma, ela se desinteressa pela atividade.

Muitos dos trabalhos sobre desenho infantil, em especial os mais antigos – como os de Luquet (1969) ou Kerschensteiner (apud VIGOTSKI, 2009) – estabelecem uma divisão do desenvolvimento gráfico em fases ou etapas, que descreveriam momentos sucessivos da figuração que apresentam potencialidades ou interesses específicos, e vão se alternando ou superando. Nestes trabalhos, o período correspondente ao nível de ensino pré-escolar é nomeado de *estágio de esquemas* ou fase do *realismo falhado*.

Para Luquet (1969), a “falha” em atingir o realismo teria dois motivos principais: o primeiro é o obstáculo técnico, que se traduz numa parcial incapacidade motora para produzir traços e formas exatamente da maneira que a criança os

concebe; o segundo obstáculo, de ordem psíquica, reside na descontinuidade e na fugacidade de atenção que crianças de idade pré-escolar conseguem manter. A criança tem consciência de que um objeto é dotado deste ou daquele detalhe, mas sua atenção se enfraquece durante a execução do desenho; se o todo está representado e significado, algumas partes são suprimidas e a figura é declarada encerrada. Em alguns casos, ocorre de a criança verbalizar estes detalhes faltantes apontando o próprio trabalho.

Diante de um caso como esse, um possível encaminhamento seria o de exibir à criança um modelo do objeto sendo executado e apontar nele os elementos subtraídos para que a criança os faça, ou simplesmente dizer-lhe os pormenores que ainda deveria fazer. Contudo, o mesmo Luquet (1969) nos adverte que sugestões externas como essas, quando colocadas de forma não espontânea, apresentam efeito restrito e passageiro. Por outro lado, sugestões oferecidas pelas circunstâncias externas, como elementos percebidos ou lembrados, se fazem presentes de maneira mais efetiva nos grafismos infantis, no sentido de que propõem sem impor.

Mèredieu (2004) se coloca em posição crítica ante à classificação de Luquet, acusando-a de pouco explicativa e de hipervalorizar as fases em detrimento do percurso. Em vez de se pautar no grau de desenvolvimento realista, a autora adota uma sequência de estágios evolutivos do gesto de rabiscar, propostos por Marthe Bernson (apud MÈREDIEU, 2004). A criança em idade pré-escolar estaria situada na terceira e última fase, chamada de *estágio comunicativo*, marcado por uma manifesta imitação do adulto traduzida pela criação de uma escrita fictícia. O trabalho de Derdyk (2007), fortemente reportado a Mèredieu, também recusa a organização etapista; em vez disso, se concentram em elementos identificáveis nos

grafismos infantis. Há, contudo, concordância com Luquet quando falam da evolução gráfica aliada à evolução motora da criança, que inicia com movimentos elípticos e circulares e apresenta, num momento posterior, um controle de onde os traços começam e terminam, fazendo aparecer as linhas retas e polígonos.

Vigotski (2009), referencial basilar da psicologia histórico-cultural sobre a qual esta pesquisa se fundamenta, recorre ao supracitado trabalho de Kerschensteiner (apud VIGOTSKI, 2009) para abordar o desenho infantil, que se organiza num formato dividido em períodos. Segundo ele, o estágio de esquemas é marcado por uma redução das figuras desenhadas às partes que a criança considera serem as mais essenciais em sua composição, como corpos humanos dotados unicamente de cabeças e pernas; outro fator distintivo é o caráter descritivo do desenho, que se pauta na memória mesmo que haja um objeto ou modelo ao alcance dos olhos, em concordância com Luquet (1969). Em outras palavras, a criança desenha o que sabe sobre algo, não o que vê. Daí que ela representará uma figura sempre com dois olhos mesmo estando de perfil, pois comprehende que uma pessoa ou animal tem dois olhos; e se um desses olhos não é grafado, a mesma criança reclama a falta.

O modelo de Kerschensteiner é contestado por Silva (1993), que argumenta que, se existem etapas fixas pelas quais a criança compulsoriamente passa, essas etapas seriam naturalizadas e representariam uma perspectiva maturacionista, antagônica à compreensão da intersubjetividade expressa por Vigotski em outros trabalhos. Por outro lado, Ferreira (1996) chega a reconhecer a estranheza da organização etapista para a abordagem histórico-cultural, mas enfatiza o salto qualitativo que o trabalho vigotskiano representa para o estudo do desenvolvimento da figuração, ao explicar a maneira como a criança apresenta a realidade em seus desenhos.

Uma visão semelhante aparece em Elkonin (apud PASQUALINI, 2013), elaborador de uma teoria da periodização do desenvolvimento do psiquismo da criança que identifica os diferentes períodos desse desenvolvimento, suas atividades dominantes e seus pontos de crise. Pasqualini (2013, p. 78) explica que “ainda que não seja possível identificar fases naturais e universais, o desenvolvimento psíquico processa-se por períodos que se sucedem, ou seja, a periodização do desenvolvimento tem existência real”. Entendemos que a intersubjetividade não se desenvolve de maneira natural e padronizada; a aprendizagem se processa ao ser impulsionada pela interação com o outro e a atividade sobre o meio, e, por esse motivo, não ocorre igualmente com todos os sujeitos nem em todas as culturas. Entretanto, a identificação aproximada de períodos do desenvolvimento contribui, para fins didáticos, ao apontar especificidades que se apresentam mais marcantes em cada momento, permitindo um direcionamento metodológico mais preciso. No caso da presente pesquisa, o modelo teórico de Elkonin (apud PASQUALINI, 2013) expõe que a atividade dominante da criança em fase pré-escolar é a brincadeira e o faz-de-conta, característica que aparece também em outras pesquisas do desenho infantil.

1.4 O DESENHO COMO JOGO

A criança desenha para brincar: esta frase ecoa em estudos sobre desenho infantil (LUQUET, 1969; ALBANO MOREIRA, 1997; DERDYK, 1994). Mesmo quando não dito de maneira tão direta, é manifesto que o ato gráfico é imbuído de uma sensação de prazer (MÈREDIEU, 2004; COX, 2007). Entender o ato de

desenhar como um ato lúdico contribui para posicioná-lo dentre os fazeres da criança, e para compreender sua intencionalidade e especificidade.

Leontiev (2010) oferece preciosa contribuição sobre a definição e a natureza da brincadeira no contexto da pré-escola. Para ele, a atividade lúdica representa a resolução da contradição entre a complexidade do desenvolvimento da criança e sua atual incapacidade para, através de sua própria ação, determinar a satisfação de suas necessidades. A brincadeira não objetiva atingir um resultado outro; seu motivo resulta na vivência do processo em si. Suas ações e movimentos, no entanto, são forjados a partir das práticas do mundo dos adultos, do qual a criança quer se aproximar. Brincar, portanto, consiste num exercício da superação das limitações da criança e, ao mesmo tempo, um ensaio vivencial das práticas sociais adultas.

Ainda segundo o autor: “Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação.” (LEONTIEV, 2010, p. 120). Exemplificando, não basta para a criança observar o movimento dos carros ou sentar-se em um; a ação de guiar é patente. Os limites do brincar são, assim, espaço privilegiado no qual a criança pode se lançar a práticas ativas num contexto seguro, ensaiando a cada passo a assunção de uma atitude autorregulada, e sem a exigência de apresentação de um resultado.

Outro aspecto importante presente nas brincadeiras infantis é a unidade entre “enredo” e “regra”: toda brincadeira apresenta o chamado *papel lúdico* (LEONTIEV, 2010, p. 132), ou seja, a ação reproduzida pela criança. Os jogos das crianças em fase pré-escolar são marcados, inicialmente, pela presença do enredo, representado de maneira mais ilustrativa pelos jogos de interpretar papéis. Nestes jogos de enredo, a criança geralmente assume uma função social generalizada de algum

adulto. Conforme a criança se desenvolve, as brincadeiras são substituídas por “jogos de regras”, de caráter mais competitivo e menos performático (por exemplo, o pega-pega, o esconde-esconde etc.). O que se quer dizer aqui é que, enquanto as brincadeiras do primeiro momento apresentavam uma primazia do enredo, e as do segundo, da regra, não ocorre uma sobrepujança de um sobre outro, mas apenas um revezamento de prioridade. Tanto o enredo quanto a regra existem nos dois momentos em unidade, e as brincadeiras de regra são justamente oriundas das de enredo. O que facilita e justifica a aquisição da regra é o mecanismo simbólico, como atribuir nomes ou elementos físicos aos personagens em um jogo.

Há dois aspectos atribuídos pelo senso comum à ludicidade infantil a serem refutados: a naturalização e a liberdade. Com relação ao caráter naturalizado da brincadeira, Vigotski (apud PASQUALINI, 2013) explica que o ato de brincar não é desencadeado pela imaginação, mas, pelo contrário, o agir lúdico é que demanda uma capacidade criativa. Já sobre a liberdade, afirma que “O traço essencial do desenvolvimento psíquico produzido pela brincadeira é o autodomínio da conduta” (PASQUALINI, 2013, p. 89). Ou seja, a pretensa liberdade manifestada pela criança quando brinca é relativa, pois, brincando, a criança está justamente aprendendo a moldar sua atuação operacional e relacional.

Se a ludicidade reconstrói simuladamente o meio social da criança, demanda sua criatividade, e formata seus gestos e comportamentos, é de se supor que a brincadeira da qual a criança participa deva ser pensada para responder a estas necessidades do desenvolvimento. Por isso, Pasqualini diz que “não é qualquer brincadeira que de fato provoca o desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, 2013, p. 89). É tarefa da escola ampliar os limites de realidade social da criança, promovendo rico acesso a um conhecimento de mundo. E este compromisso se

concretiza através de uma intervenção consciente do fazer pedagógico, no qual a criança não deve ser deixada brincando sem interferências, mas sendo direcionada pela atitude mediadora do professor no sentido do incremento cognitivo.

1.5 DESENHO E LINGUAGEM

O desenho é entendido como ato comunicativo mais ainda do que como ato lúdico. O grafismo revela e descreve, sugere e conta; como dito no início deste capítulo, ele *designa*. A criança desenha e nomeia aquilo que desenhou, assina o próprio nome e não raro quer escrever algo em sua figura. Especialmente na pré-escola, em que há o início do processo de aquisição da língua escrita, a coexistência e interferência das linguagens verbal e gráfica se faz mais visível. Nem sempre a criança atribui nomes às figuras por sua pura deliberação; muitas vezes o faz porque o adulto solicita que os traços no papel “tenham um sentido”, por mais que isso não seja necessário para quem os desenhou. Esta valorização à tradução verbal da linguagem gráfica por parte dos adultos também exerce forte interferência no processo de conceptualização da linguagem gráfica infantil.

Enquanto, por um lado, o desenho da criança é constituído *pela* palavra, o que engloba aspectos como atribuição de significado, ordenamento mental e o contato intersubjetivo, também existe o enfoque da constituição do desenho *como* palavra, dotado de uma estrutura semântica interna, e que demanda os mesmos aparatos sociocognitivos. Neil Cohn (2012; 2014), pesquisador norte-americano da área da neurociência que compara o ensino e aprendizagem de desenho entre crianças japonesas e ocidentais, identifica que, no Japão, a prática desenhística infantil permanece vívida ao longo dos anos, enquanto que no ocidente, há um forte

arrefecimento. Para compor uma resposta a este problema, o autor aproximará o desenho do sistema linguístico, identificando semelhanças em suas estruturas cognitivas. O autor afirma que o desenho envolve não a representação da percepção, mas sim a transmissão de esquemas específicos culturais; além disso, se contrapõe à compreensão de outros teóricos que tratam estes esquemas como meros *procedimentos*, ao constatar que eles se armazenam na memória de longa duração da mesma maneira que um vocabulário.

O modelo cognitivo do desenho proposto por Cohn (2012) é composto pelos seguintes elementos, nomeados, não por acaso, como elementos idiomáticos: os *esquemas gráficos* ou *grafemas*, elementos visuais formais que são recombinados para formar estruturas mais complexas; a “*imagem*” da *imagem*, que corresponde à imagem mental presente na memória do sujeito que irá desenhar; o *léxico gráfico*, ou o vocabulário de esquemas iconográficos armazenados; a *sintaxe gráfica*, que seriam as regras de combinações de elementos por ocasião da composição da imagem, como perspectiva e sombreamento; e os *scripts de produção*, que correspondem à ordem de procedimentos executados pelo desenhista para traçar no papel. A perspectiva do desenho baseada num modelo perceptual, em oposição ao modelo de Cohn, induz à compreensão de que a ligação entre a captação visual e o modelo no papel é direto; no entanto, esta relação é, na verdade, mediada pelo léxico gráfico.

Nas palavras de Cohn, traduzidas livremente por nós,

As crianças estão imersas na linguagem, geralmente com um constante encorajamento para falar em interações comunicativas com falantes mais velhos. Elas adquirem a linguagem observando e se engajando em situações comunicativas de interação social usando aqueles sistemas nos quais elas são constantemente encorajadas a produzir em intercâmbios em tempo real. Em contraste, nas culturas americana e europeia, as crianças

não são expostas a um ambiente que emprega o desenho como uma atividade comunicativa diária⁹ (2012, p. 186).

Este ponto de vista resume e desvela a questão da importância social do desenho, que, combinado com a compreensão do ato de desenhar com análogo aos processos mentais linguísticos, contribui para se pensar procedimentos significativos do ensino da linguagem gráfica.

O autor identifica que tanto as crianças no Japão quanto no ocidente têm acesso à literatura em quadrinhos. No entanto, há duas diferenças essenciais: primeiro, a arte sequencial japonesa, representada pelo mangá, mobiliza uma indústria massiva socialmente difundida por todo o país, à qual crianças, jovens, mulheres e homens acessam com igual afinco, enquanto que no hemisfério ocidental, a publicação de quadrinhos atinge um público-alvo bem específico, formado basicamente pela camada etária infanto-juvenil e a comunidade *nerd*. A segunda diferença se refere à variedade estilística: o estilo visual dos mangás é bastante uniformizado e facilmente identificável, ao passo que os quadrinhos ocidentais se apresentam numa miscelânea de estilos e técnicas. Assim sendo, as crianças no Japão crescem num contexto que valoriza e difunde a produção gráfica, e têm acesso a uma linguagem mais ou menos uniforme; por sua vez, as crianças da América e da Europa se veem rodeadas de inúmeras “línguas visuais” diferentes, apresentando dificuldade para se nortearem na aquisição da própria linguagem¹⁰.

⁹ Children are immersed in language, often with constant encouragement to speak from communicative interactions with older speakers. They acquire language by observing and engaging in socially interactive communicative acts using that system [Kuhl, 2007] in which they are constantly encouraged to produce it in real-time exchanges. By contrast, in American and European cultures, children are not exposed to an environment that uses drawing as an everyday communicative activity.

¹⁰ Este último posicionamento de Cohn (2012), deveras polêmico, nos obriga a refletir que o processo histórico que deu origem às diversas escolas e movimentos que compõem a arte ocidental, incluindo as artes sequenciais, seguiram um caminho distinto e atendiam interesses distintos daqueles presentes nas manifestações artísticas visuais do extremo Oriente.

Uma prática recorrente aos pequenos japoneses é o exercício da cópia (COHN, 2012). Análoga à fala e à escrita, cujo primeiro contato da criança se dá por um processo de apreensão imitativa, a linguagem do desenho se conquista num contexto ambientalmente rico de referências visuais, no qual a criança se sinta à vontade para desenvolver sua capacidade técnica sem a exigência de oferecer um produto da sua atividade. Contudo, a prática da cópia é estigmatizada no ocidente, sob a justificativa de um caráter inato da criatividade artística influenciado por Rousseau e expresso na pedagogia do desenho por educadores como Rodolphe Töpffer (1799-1846) e Franz Cižek (1865-1946), que tem seu auge na escola nova no Brasil e atualmente na ideologia do “aprender a aprender”. Para eles, a habilidade artística seria inata e deveria deixar-se desenvolver sem influências externas.

A ideologia educacional inatista acima descrita, que traduz a visão que a sociedade ocidental assume acerca da arte, levará Cohn (2014) a propor a existência de dois “regimes”¹¹ – entendidos pelo autor como conjuntos de ideias e concepções que atuam como um filtro para o sentido de mundo – que norteariam a compreensão social que se tem do desenho e da arte em geral: o “Regime da Arte” (*Art Frame*) e o “Regime da Linguagem” (*Language Frame*). Sob o Regime da Arte, o desenho é entendido como representação direta da percepção, oriunda tanto da observação quanto da memória; tais imagens refletem uma criatividade e uma conceptualização do mundo subjetivas e únicas, que se manifestam espontaneamente, e cujas práticas de ensino serviriam exclusivamente para reforçar um dom que já é inerente ao artista; e, na condição de tradução daquilo que o olho enxerga, o desenho é universal. Por sua vez, o Regime da Linguagem entende o

¹¹ A tradução do termo inglês *frame* como “regime” foi uma livre opção nossa, dada a semelhança da lógica dos *frames* em Cohn e a dos regimes mimético e estético em Rancière (2005).

desenho como ferramenta expressiva de conceitos, dotado de estruturas cognitivas similares às da linguagem verbal. Nele, aprender desenho significa ser exposto a esquemas externos e praticá-los, inclusive por meio da imitação; e a estrutura imagética do desenho é formada de padrões socialmente convencionados, não naturais.

O ideário do Regime da Arte, nascido da filosofia pedagógica, é carregado adiante por todos aqueles que foram educados nesse paradigma em seus próprios comportamentos. Isto significa que, enquanto houver pessoas que perpetuem este ponto de vista, o regime se manterá instaurado mesmo fora do contexto educacional. E há muitas formas de ser exposto a ele: por intermédio dos pais, dos pares, da sociedade em geral e dos veículos de mídia. Sobre isso, Cohn é categórico ao afirmar que, uma vez conhecendo-se a realidade do Regime da Linguagem, continuar demonizando a prática imitativa em detrimento de um desenho baseado na percepção e no talento subjetivo significaria negar o aprendizado ao desenho, da mesma forma que não se aprende uma língua inventando um vocabulário próprio; analogamente, afirmar que não se sabe desenhar significa apenas que o sujeito ainda não é “fluente” naquele código.

Apesar de não ser nomeadamente identificado com a corrente histórico-dialética, o trabalho de Cohn (2012, 2014) mostra-se coerente a ele em, ao menos, três profundos aspectos. O primeiro deles está na identificação entre o simbolismo no desenho e na verbalização. Enquanto investigava a ontogênese da língua escrita, Vigotski (2007) posicionou o desenho como estágio preliminar do seu desenvolvimento. Em suas próprias palavras, “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2007, p. 136). A figuração da criança ganha o papel num ordenamento narrativo, como se ela, ao

desenhar, estivesse contando uma história ou descrevendo um objeto. Esta prática requer uma atitude de abstração que é mediada pelo símbolo, agente de síntese do significado retratado. Como exposto por Fischer (1983), o símbolo é entendido como ferramenta de objetivação do mundo material e de convenção entre os diferentes sujeitos; afinal, “É um axioma da psicologia científica a impossibilidade da comunicação imediata entre as almas” (VIGOTSKI, 2000, p. 11). A linguagem, portanto, é o aparato *mediador* entre os interlocutores, e o símbolo é a forma que este aparato assume. A aproximação entre os postulados vigotskianos e a teoria de Cohn (2012, 2014) reside no fato de que este propõe que os elementos de representação visual (linha, forma, textura, perspectiva etc.) são eles próprios símbolos originados de uma convenção abstrata. O olho humano não percebe os objetos *imediatamente* rodeados de uma linha que os contorne. Da mesma maneira é com a perspectiva, que não é apreendida de imediato, mas, a priori, intuída pelo observador que nota que o objeto mais distante é menor que o mais próximo. Mesmo assim, apesar de todos os seres humanos enxergarem o mundo desta maneira, a ilusão de perspectiva não será incorporada à arte ocidental antes do Renascimento (BOSI, 1989; RANCIÈRE, 2005), denunciando seu caráter convencionado. É possível ainda identificar uma sintonia com Marx (2004), quando, no início deste capítulo, ele categoriza os sentidos humanizados, ou seja, os sentidos humanos como construções *mediatas*.

Outro aspecto concordante é o da necessidade de um movimento ativo de aprendizagem, e a consequente recusa a uma apreensão “natural” do ato desenhístico. É ponto básico da pedagogia histórico-crítica que o ser humano não nasce humano, mas que assim se constitui mediante uma efetiva mobilização. Daí que esta mobilização, enquanto uma ação de internalizar as práticas e saberes

culturais que são externos ao sujeito, implica por vezes no exercício de atividades que requerem esforço ou automatismo desse sujeito. Nas palavras de Saviani (2013, p. 257),

Para se aprender é preciso muito tempo e exercício. Pelo fato de ser um corpo, o homem é capaz de submeter-se a diversas experiências que o deixam à vontade num determinado domínio. Por exemplo, para aprender a dirigir automóvel, repete-se constantemente o mesmo ato até se familiarizar com ele; então verifica-se uma aprendizagem.

É neste lugar que entendemos estar o exercício da cópia como elemento de apreensão do desenhismo. O desenho, como toda produção humana, não se instaura por conta própria, muito menos é divinamente outorgado; pelo contrário, demanda um movimento ativo por parte do sujeito, para que, com a prática, os códigos e as visualidades requeridas pelo ato de desenhar possam ser incorporadas e reacessadas com familiaridade sempre que desejado.

Por fim, a terceira identificação por nós observada refere-se à influência exercida pela importância social dedicada ao desenhismo. Cohn (2012) defende que uma forte distinção na aprendizagem do desenho das crianças japonesas e das ocidentais é que, no caso das primeiras, existe um ambiente que estimula e incentiva a produção visual baseada numa valoração social. Vigotski (2007, 2009) antecipa a mesma ideia, quando afirma, por exemplo, que a manutenção de uma atitude desenhística permanece “acessível apenas àqueles que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa (VIGOTSKI, 2009, p. 106), ou que, para que um saber seja plenamente apreendido pela criança, este “deve ser algo que a criança necessite” ou deve ser “relevante à vida” (VIGOTSKI, 2007, p. 143). Ora, algo é considerado importante ou relevante justamente porque existe uma necessidade social desse algo, e, como já expressado por Saviani (2013) neste capítulo, é papel

da escola evidenciar essas necessidades presentes na prática social, levando a criança a conscientizar-se da relevância daquilo com que está envolvida.

Consideramos estes pontos plausíveis para nos convencer de que o trabalho de Cohn (2012, 2014) pode oferecer uma boa contribuição a nossa investigação, especialmente aliado aos fundamentos teóricos e ao acuro metodológico da pedagogia histórico-crítica. Por certo, esse aspecto poderá ser desenvolvido em novos estudos e aprofundamentos.

1.6 ENSINAR DESENHO JOGANDO E COMUNICANDO

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha-me livrado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, se aproximou para me pedir que lhe desse como presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava a usá-la para fazer sei lá que anotações, mas ofereci-me para desenhar um porquinho na sua mão.

Subitamente, correu a notícia. E de repente vi-me cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse nas suas mãozinhas, rachadas de sujidade e de frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroco, um desamparadinho que não chegava a mais de um metro do chão, mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra no seu pulso:

— *Quem me mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima* — disse ele.

— *E funciona bem?* — perguntei.

— *Atrasa um pouco* — reconheceu. (GALEANO, 2009, p. 39).

Esta singela cena descrita por Galeano agrega, se não todos, muitos dos elementos presentes nas teorias sobre desenho infantil aqui citadas: o desenho cumpre um papel *comunicativo*, quando promove a aproximação e entendimento entre indivíduos desconhecidos e culturalmente diferentes; também representa uma atividade *lúdica*, no jogo de enredo e na imitação de práticas adultas; o desenho se constitui uma *linguagem* quando representa figuras reconhecíveis (porco, serpente, condor, dragão, relógio etc.) e, para tanto, usa-se de unidades visuais organizadas

“sintaticamente” (a figura da serpente formada por linhas sinuosas paralelas; o relógio formado por um círculo, ponteiros de linhas retas terminando em setas; pulseira de retas paralelas circundando o pulso etc.). Esta cena-síntese e toda a revisão teórica que a precede nos permitem começar a delinear um encaminhamento metodológico para a prática pedagógica que representa o cerne desta pesquisa.

Podemos elencar alguns pontos a serem contemplados numa sequência didática de desenho para a Educação Infantil: a) deve-se *criar a necessidade de desenhar*, ou seja, instaurar um ambiente que valorize a prática desenhística como construção humana que possibilita a objetivação do sujeito e seja reconhecida como uma necessidade concreta; b) *selecionar as expressões mais desenvolvidas em desenho*, que consiste em eleger um recorte de produção artística em desenho de artistas que representam e contribuem significativamente para o desenvolvimento do desenhismo; c) *exercitar o movimento intencional* no sentido da aquisição das técnicas desenhísticas, o que se dá por meio de exercícios práticos planejados e dirigidos; d) *instrumentalizar com técnicas e materiais desenhísticos*, ampliando as condições de produção e os horizontes culturais dos educandos ao ofertar-lhes insumos e suportes empregados pelos grandes artistas, e orientando-lhes sobre seu uso adequado; e) *adotar uma didática permeada pela ludicidade*, fazendo da brincadeira uma ferramenta de conformação da conduta em direção a um desenvolvimento superior; e f) *promover o desenvolvimento do léxico visual*, garantindo que a criança se aposse das convenções e códigos visuais, e possa a partir daí expressar sua imaginação criadora com mais propriedade.

O que acabamos de descrever aqui não se trata de um rol de etapas ou itens por ordem de importância; são muito mais comparáveis a ingredientes, a serem

empregados preferencialmente juntos, numa organicidade própria do movimento dialético. O capítulo seguinte desta dissertação descreve, à guisa de memorial de ação pedagógica, uma opção de como estes ingredientes foram efetivamente utilizados e as reflexões possíveis em cada momento do processo de pesquisa envolvido no estudo.

2 CONCRETIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica relatada neste texto foi desenvolvida no Complexo Pré-Escolar Francielle e Richelle Torquato Ferreira, situado no município de Barra Velha (SC), bairro São Cristóvão. A comunidade, de nível socioeconômico preponderantemente periférico, apresenta grande crescimento demográfico, abrigando desde pessoas de famílias nativas do lugar até cidadãos de outros estados e regiões do país que vêm principalmente em busca de trabalho. As atividades econômicas dominantes nesse contexto são o comércio, a prestação de serviços e a atividade fabril. Esse movimento migratório repercute na alta rotatividade de matrículas na unidade investigada, em que os filhos dessa população são matriculados e transferidos em grande quantidade e frequência.

A unidade atende exclusivamente a turmas de pré-escola I e II (faixa etária de 4 e 5 anos, respectivamente), abrangendo um público de 395 crianças divididas em 17 turmas. A turma participante da prática pedagógica, especificamente, é uma turma matutina de pré-escolar I, composta de 25 crianças, e regida por uma professora do quadro docente efetivo, graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em 2009, e especialista em Ludopedagogia e Letramento na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Celer Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), em 2013. Eu, por minha vez, pertenço ao quadro efetivo da escola desde 2016 e desenvolvo a disciplina de ensino de arte para todas as turmas da unidade, em sala-ambiente específica. Sou licenciado em Pedagogia (UNIASSELVI, 2010) e em Artes Visuais (UNIVALI, 2014).

As crianças desta turma apresentam os seguintes indicadores, de acordo com os dados fornecidos pela secretaria da unidade: com relação a local de nascimento,

dezessete crianças nasceram no estado de Santa Catarina, sendo que sete destas nasceram no município de Joinville. As demais têm seus nascimentos registrados nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Com relação a local de residência, treze crianças residem no bairro São Cristóvão, onde está localizada a unidade. As demais moram sob a seguinte distribuição: duas no bairro central e uma no bairro Icaraí, ambos bairros adjacentes e de razoável desenvolvimento econômico; duas no bairro Itinga, bairro interiorano e também adjacente; uma no bairro Los Angeles, pouco mais afastado; e quatro no bairro Quinta dos Açorianos, o mais distante.

Prosseguindo com os indicadores, onze famílias se declararam católicas, dez evangélicas, uma como cristã, sem especificações, e uma não informou identidade religiosa. Além disso, cinco das famílias constam como beneficiárias do programa Bolsa Família.

Os responsáveis das respectivas crianças oferecem os seguintes indicadores: as mães delas desempenham profissões que variam entre vendedora (cinco), auxiliar de cozinha (duas), manicure (duas), costureira, gerente de barbearia, revisora e expedidora de mercadorias, assistente administrativa e auxiliar de serviços gerais (uma cada). Oito mães declararam-se trabalhadoras do lar e uma não informou profissão. Já os pais trabalham como: pedreiro (cinco), barbeiro (dois), metalúrgico (dois), autônomo (dois), trabalhador rural (dois), carreteiro, repositor de mercadorias, vendedor, gerente operacional e monitor naval (um cada).

No quesito escolaridade, as etapas cursadas pelos responsáveis variam do Ensino Fundamental incompleto ao superior incompleto, e de forma geral, as mães apresentam um nível escolar mais avançado que os pais, como se observa nos gráficos a seguir.

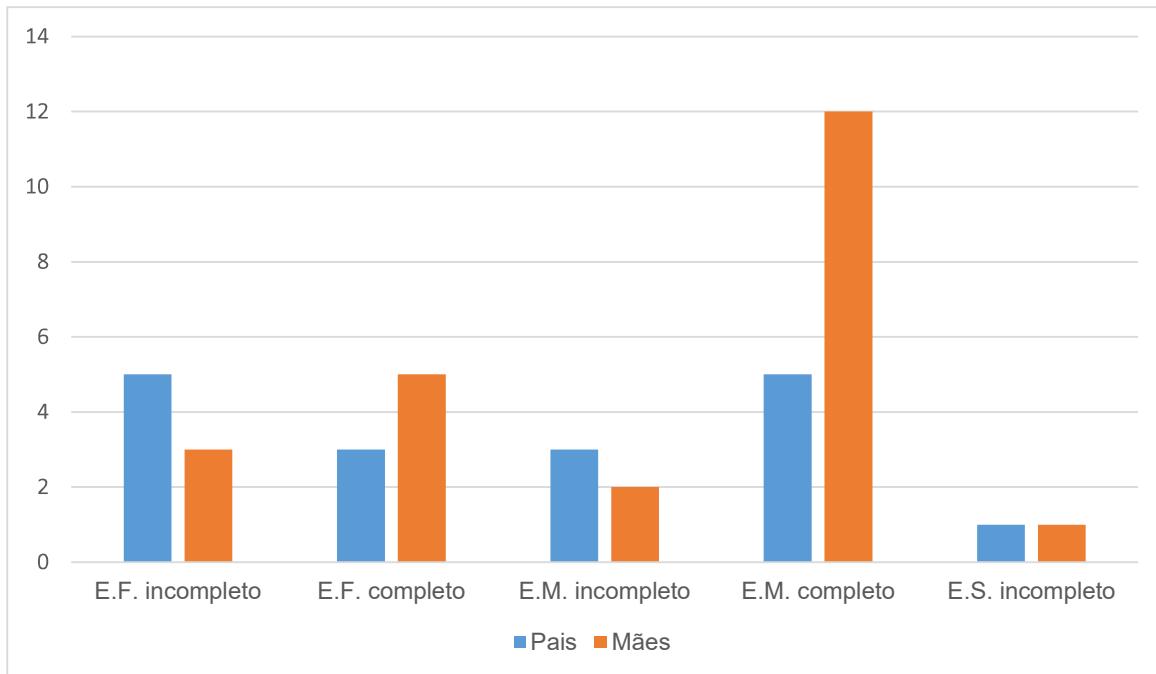


Gráfico 1 - Escolaridade dos responsáveis das crianças pesquisadas. Fonte: o autor, 2019

Seis crianças apresentavam indicação de pais separados, resultando que não constava qualquer informação desses pais nas fichas de matrícula; e uma criança constava como tutelada pela tia, não constando qualquer informação sobre o pai ou a mãe.

Contextualizada a escola e sua comunidade, esse capítulo tem como objetivo descrever a metodologia e os resultados da prática pedagógica planejada para a turma participante, aula a aula.

2.1 DESCREVENDO O PROCESSO PEDAGÓGICO

Planejar uma ação pedagógica respeitando o fundamento histórico-crítico demanda uma alta dose de cuidado, pois, como nos lembram Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), o método savianiano tem sofrido processos de “didatização”, no qual os “cinco momentos” da pedagogia (prática social comum, problematização, instrumentação, catarse, retorno à prática social) são administrados como uma

sequência linear e ignoram seu caráter dialético; de “desmetodização”, onde a ideia de “método” tem sido confundida e substituída pela de “procedimentos de ensino”; e de um “pretenso epistemologismo”, pelo qual a didática e a metodologia histórico-críticas são empregadas descoladas de suas bases filosófico-políticas. No planejamento das ações descritas a seguir, tentou-se prezar por esta coerência.

A práxis pedagógica aplicada foi organizada numa sequência de dez aulas de 42 minutos cada, que, de forma geral, apresentavam alguns elementos em comum: a apreciação de obras de artistas institucionalizados nos circuitos de arte e que empregam 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. O primeiro desses elementos, o momento da visualização, tem como objetivo exibir à criança exemplos objetivados da linguagem do desenho, enriquecendo assim seu repertório. Por esse motivo, a escolha das obras e artistas a ser incluída no planejamento deveria ser cuidadosa, tendo em vista a contribuição que eles oferecem à linguagem desenhística e à sua técnica específica, além da relevância dos trabalhos como processos de humanização para crianças pequenas.

Para a presente pesquisa, foram selecionados artistas contemporâneos que potencializam e atualizam a linguagem do desenho na contemporaneidade, ao passo que conservam o legado de sua tradição material e técnica. São eles:

- 1) Lourdes Castro (1930), artista portuguesa participante da 32^a Bienal de Arte de São Paulo, que produz um trabalho em que contorna as sombras dos seus temas, especialmente florais;



Figura 1 - Lourdes Castro. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FLourdes_Castro&psig=AOvVaw3vzR83dfgGwQInMIScrsyW&ust=1593780021357000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCMiRgrbLruoCFQAAAAAdAAAAABAJ>. Acesso em: 02 jul. 2020.

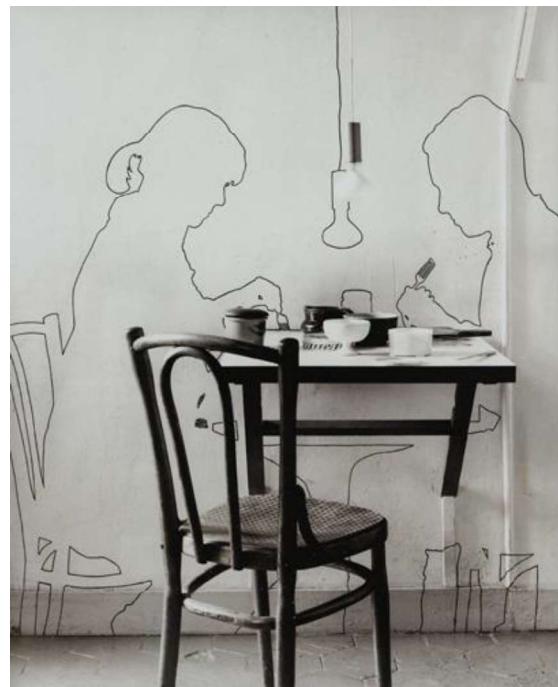


Figura 2 - Obra de Lourdes Castro. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FFicheiro%3ALourdes_Castro%2C_Sombras_projetadas%2C_de_Lourdes_Castro_e_Ren%C3%A9_Bertholo%2C_1964.jpg&psig=AOvVaw3vzR83dfgGwQInMIScrsyW&ust=1593780021357000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCMiRgrbLruoCFQAAAAAdAAAAABAN>. Acesso em: 02 jul. 2020.

2) Edith Derdyk (1955), artista, editora, designer gráfica e professora paulistana, que pesquisa o desenho e seu ensino e mantém uma produção artística centrada na materialidade da linha, apresentada ora na forma de grandes instalações onde se fixam centenas de metros de fios pretos, ora na forma de livros de artista e fotografias, que revelam as linhas formadas pelas arestas das páginas de papel;



Figura 3 - Edith Derdyk. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fvaiparaty.com.br%2Fcoletivo-confio-e-sesc-paraty-convidam-para-a-ix-mostra-bordados-poeticos%2Fthumbnail_foto-edith-derdyk-3%2F&psig=AOvVaw1U0Sw7p7PNypRmqsPnmfUr&ust=1593780540896000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCNh6rDNruoCFQAAAAAdAAAAABAE>. Acesso em: 02 jul. 2020.



Figura 4 - Obra de Edith Derdyk. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fjornalperiscopio.com.br%2Fsite%2Fultimas-semanas-da-exposicao-arranque-de-edith-derdyk-em-itu%2F&psig=AOvVaw3HuLJRWaFPJOyCgneQIW_B&ust=1593780442560000&source=images&cd=vfe &ved=0CAIQjRxqFwoTCLCfkIHruoCFQAAAAAdAAAAABAJ>. Acesso em: 02 jul. 2020.

3) Diego de los Campos (1971), nascido no Uruguai e vindo a residir em Florianópolis em 1999, desenvolveu larga produção em desenho a nanquim e aguada, e explora desde técnicas em que produz os próprios pincéis com hastes de bambu martelados, até a escrita de códigos de programação em softwares de robótica, que movimentam canetas e lápis e resultam em composições lineares;



Figura 5 - Diego de los Campos. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fndmais.com.br%2Fentretenimento%2Fartistas-da-grande-florianopolis-se-destacam-pela-originalidade-de-seus-desenhos%2F&psig=AOvVaw2rb_Xvsre04BsO6zXEbvLA&ust=1593779793647000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCIjYqOPKruoCFQAAAAAdAAAAABAE>. Acesso em: 02 jul. 2020.



Figura 6 - Obras de Diego de los Campos. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fmuseuvictormeirelles.museus.gov.br%2Facervos%2Fcolecao-xx-e-xxi%2Fattachment%2Fmvm-197%2F&psig=AOvVaw2rb_Xvsre04BsO6zXEbvLA&ust=1593779793647000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCIjYqOPKruoCFQAAAAAdAAAABAK>. Acesso em: 02 jul. 2020.

4) Vânia Medeiros (1984), nascida em Salvador e atuante em São Paulo, emprega o desenho como dispositivo relacional para discutir questões da etnografia e da política, entre outras, dando voz e empoderamento a grupos invisibilizados;



Figura 7 - Vânia Medeiros. Fonte:
<<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.vaniamedeiros.com%2Fsobre-a-artista&psig=AOvVaw1STzfSbg7tiz7D3dT3oz5S&ust=1593780119018000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKC4jOzLruoCFQAAAAAdAAAAABAJ>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

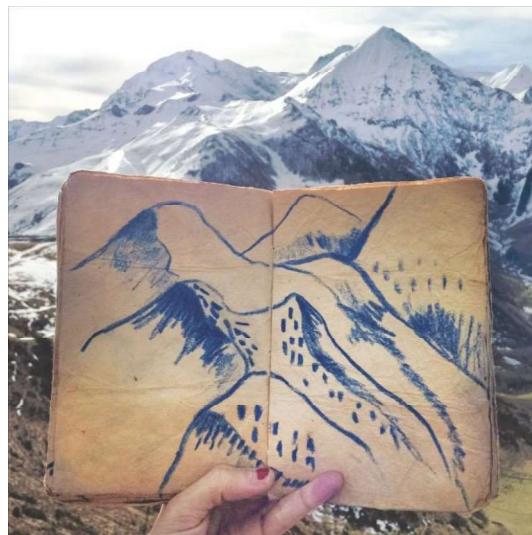


Figura 8 - Obra de Vânia Medeiros. Fonte:
<<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frvculturaearte.com%2FVania-Medeiros&psig=AOvVaw1STzfSbg7tiz7D3dT3oz5S&ust=1593780119018000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKC4jOzLruoCFQAAAAAdAAAAABAO>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

- 5) Carla Caffé (1965), diretora de arte e arquiteta paulistana, que direciona seu olhar para a cidade e realiza desenhos de observação do ambiente urbano com materiais como nanquim e pastel.



Figura 9 - Carla Caffé. Fonte:
https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.adorocinema.com%2Fpersonalidades%2Fpersonalidade-50132%2F&psig=AOvVaw1vX38o7_p3nRs8qZRuPsy-&ust=1593780248993000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCPjx2qXMr0CFQAAAAAdAAAAABAD. Acesso em: 02 jul. 2020.



Figura 10 - Obra de Carla Caffé. Fonte:
https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.funarte.gov.br%2Ffunarte%2Fcarla-caffé-exibe-o-coracão-de-sao-paulo-na-galeria-flávio-de-carvalho%2F&psig=AOvVaw1vX38o7_p3nRs8qZRuPsy-&ust=1593780248993000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCPjx2qXMr0CFQAAAAAdAAAAABAP. Acesso em: 02 jul. 2020.

O segundo elemento do planejamento, o da instrumentalização técnica, corresponde ao momento em que a criança se apossa das práticas e dos fazeres materiais. Fonseca da Silva (2019, p. 20) explica que “quanto maior a experiência estética das crianças no manuseio de materiais: diferentes técnicas, formatos e suportes, qualidades diferenciadas de textura [...] mais relevante será o desenvolvimento do domínio pleno da criança”. É um ponto crucial do planejamento, no qual o sujeito aprendente acessa o legado histórico percorrido por todos aqueles que produziram e desenvolveram determinado componente. No contexto do desenho, significa conhecer os materiais empregados pelos artistas – nanquim, pastel, marcador, papel Canson, papel kraft, papelão¹² –, a maneira como se apresentam, suas aplicações mais adequadas e correntes, seu manuseio correto, as possibilidades visuais que apresentam e como esses materiais foram produzidos com o passar do tempo.

Quando se fala em aplicações *adequadas* e manuseio *correto* ao ensinar desenho para crianças, é importante que a prática de ensino apresente essa diretividade. Em primeiro lugar, entende-se que a condição humana não é inata, mas construída por meio da interação das subjetividades mediadas pela atividade e pela linguagem; não se espera uma criança humanizar-se sozinha. Cabe à ação educativa atuar justamente neste ponto, mobilizando o sujeito para que este não permaneça condicionado a suas funções primárias, como sono, autopreservação, busca por alimento etc. Desta maneira, um procedimento pedagógico esvaziado do exercício técnico – como é o caso das chamadas metodologias ativas¹³, – priva a criança de acessar os estratos superiores do conhecimento.

¹² Sabe-se que a falta de investimentos na educação pública nem sempre possibilitam as escolas esses materiais e a infraestrutura de uma sala de artes, por exemplo.

¹³ O assunto é abordado no capítulo anterior, na página 37.

Além disso, a educação tem um compromisso com o *clássico* (SAVIANI, 2011), ou seja, tudo aquilo que, depois de depurados seus condicionantes conjunturais, permaneceu após os embates do tempo. Isto se refere aos saberes bem como às suas formas de produção e reprodução. Daí que não cabe à educação escolar “reinventar a roda” e desprezar a que já fora inventada; cabe-lhe sim planejar sua ação pedagógica pautada na herança cultural gerada e acumulada pela humanidade de modo crítico e com vistas a uma sociedade igualitária. Por fim, a autonomia criativa só é possível quando precedida de um automatismo prático: como no exemplo do aprendizado da condução de um automóvel, em que as ações de movimentar o câmbio da marcha e pisar os pedais são automatizados para, somente após isso, possibilitar ao condutor uma direção autônoma e não escravizada a raciocinar cada movimento, o mesmo se processa com técnicas artísticas, como ao controlar a intensidade de um grafite sobre o papel, diluir uma tinta sem exagerar o diluente ou controlar melhor os traçados sobre o suporte. Inclusive, esse aporte técnico ensinado de forma crítica possibilitará modos criadores de uso fora das convenções, mas com propriedade.

O terceiro elemento presente no planejamento desta ação pedagógica é a ludicidade. A brincadeira e suas regras apresentam tanto uma função modeladora da conduta da criança (PASQUALINI, 2013) quanto um espaço de criação do conhecimento e desenvolvimento da imaginação (ANVERSA, 2019). O gesto lúdico atua como um predecessor do gesto simbólico: quando a criança brinca de faz-de-conta, ou seja, quando sua brincadeira envolve representar um objeto através de outro, não importa a similaridade física do objeto manipulado com o imaginado, mas sim se esse objeto pode reproduzir o mesmo gesto que o outro (VIGOTSKI, 2007): por exemplo, um lápis pode representar uma pessoa; um tinteiro, uma carruagem;

um livro, uma casa. É a possibilidade gestual desses objetos que lhes atribui os significados. Com o passar do tempo, a criança descobre que, mais do que representar, um objeto pode substituir outro: o lápis que cai é a pessoa que caiu; a tampa do tinteiro é o assento da carruagem. Desta maneira, mediante uma convenção, um objeto incorpora momentaneamente o novo significado; o que era um simbolismo de *primeira ordem*, direto (fingir que o lápis é uma pessoa), passa a ser um simbolismo de *segunda ordem* (as ações que acontecem com o lápis são interpretadas como se tivessem acontecido de fato com uma pessoa).

O desenho e a escrita se processam da mesma maneira: primeiro, um grafismo gestual recebe uma explicação (simbolismo de primeira ordem); posteriormente, determinada figura ou traço passa a representar convencionalmente sempre a mesma coisa, possibilitando maiores detalhamentos e novas combinações (simbolismo de segunda ordem). A ludicidade proporciona, desta maneira, um terreno de possibilidades simbólicas e consolidação de convenções gráficas.

Considerando o aporte teórico e a contextualização apresentados, passamos a apresentar a práxis docente desenvolvida.

2.2 AULAS 1 E 2

Antes de a sequência didática ter início, a secretaria municipal de educação e a direção da unidade foram formalmente comunicadas da sua realização, e as famílias das crianças da turma que seria campo da investigação foram contatadas por meio de termos de consentimento livre e esclarecimento e documentos de autorização para registro de imagem.

Feito isso, as primeiras duas aulas da prática pedagógica foram dedicadas a introduzir as crianças ao procedimento da pesquisa e prepará-las para a recepção

do tema do desenho. Para tanto, expliquei a elas que seria iniciada uma sequência de aulas nas quais se falaria sobre desenho de maneira mais concentrada. Seguiu-se uma roda dialógica em que as crianças foram questionadas sobre o que seria desenho, para que ele serviria e o que seria necessário para se desenhar. Deve-se ter claro que este momento de roda de conversa não tinha a pretensão de determinar algum tipo de ponto de partida para a prática, pois se pressupõe que o docente já tenha se apossado dos saberes referentes ao tema, ainda que de forma precária, e, com base nisso, tenha total ciência de o que exatamente deve ser ensinado (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2009). Este ato introdutório teve, em vez disso, um caráter de direcionar o pensamento da criança para o tema, e realizar um curto levantamento dos senso comuns manifestados por ela acerca da atividade gráfica.

Seguiu-se então um momento de fruição de desenhos de épocas e técnicas diversos. Foram exibidos um estudo de mãos de da Vinci, um *lightpainting* de Picasso, uma instalação de Mary Evans, um trabalho *naif* de John McKie, um pequeno desenho abstrato de Débora Santiago e um grande abstrato de Flávia Duzzo, e um mural de Viktor Ekpuk. O objetivo era dar sequência ao momento anterior, de maneira mais concretizada e dirigida, e ampliar o rol de possibilidades de se olhar e definir um desenho.



Figura 11 - Da Vinci: Estudo de mãos, 1474. Fonte: <<https://www.thoughtco.com/leonardo-da-vincis-study-of-hands-183299>>. Acesso em: 08 nov. 2019.



Figura 12 - Picasso realizando *lightpainting*. Fonte: <<https://fstoppers.com/location/ahead-his-time-pablo-picasso-light-painting-5503>>. Acesso em: 08 nov. 2019.



Figura 13 - Mary Evans: *Thousands are sailing*, 2016.

Fonte: <<http://www.mary-evans.com/image/42037>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

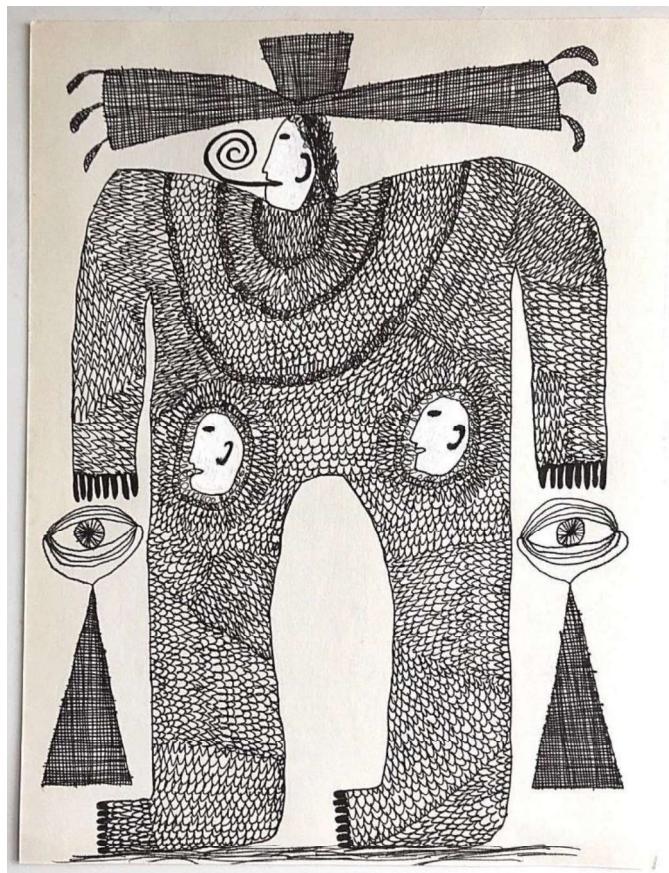


Figura 14 - Desenho de John McKie. Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/553239135471456696/?lp=true>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

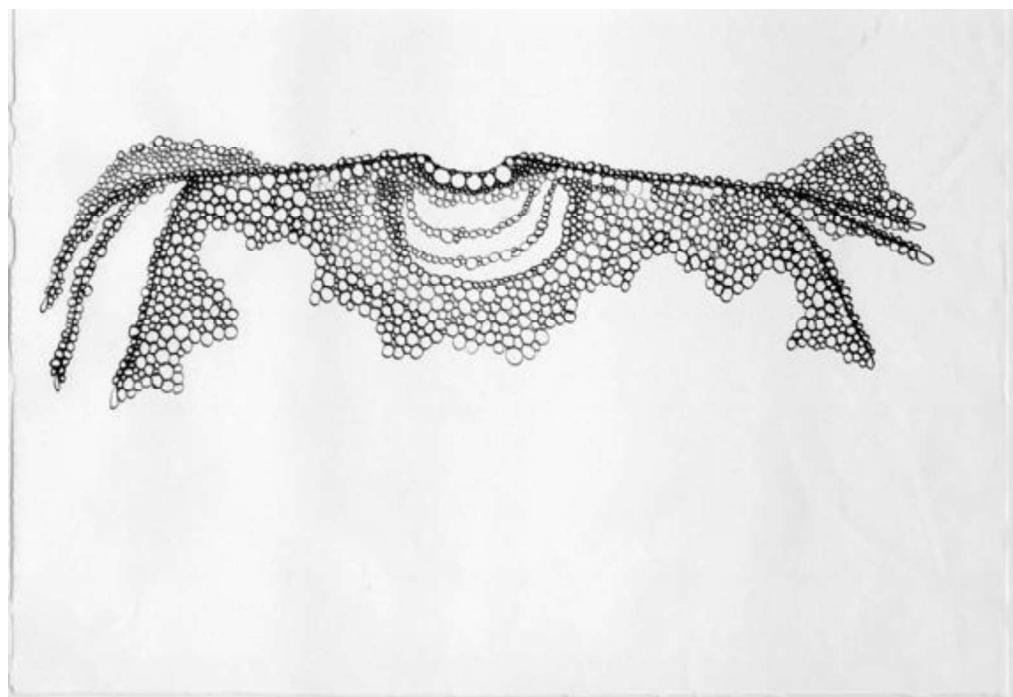


Figura 15 - Débora Santiago: Sem título, 2001. Fonte: <<http://ybakatu.com/debora-santiago>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

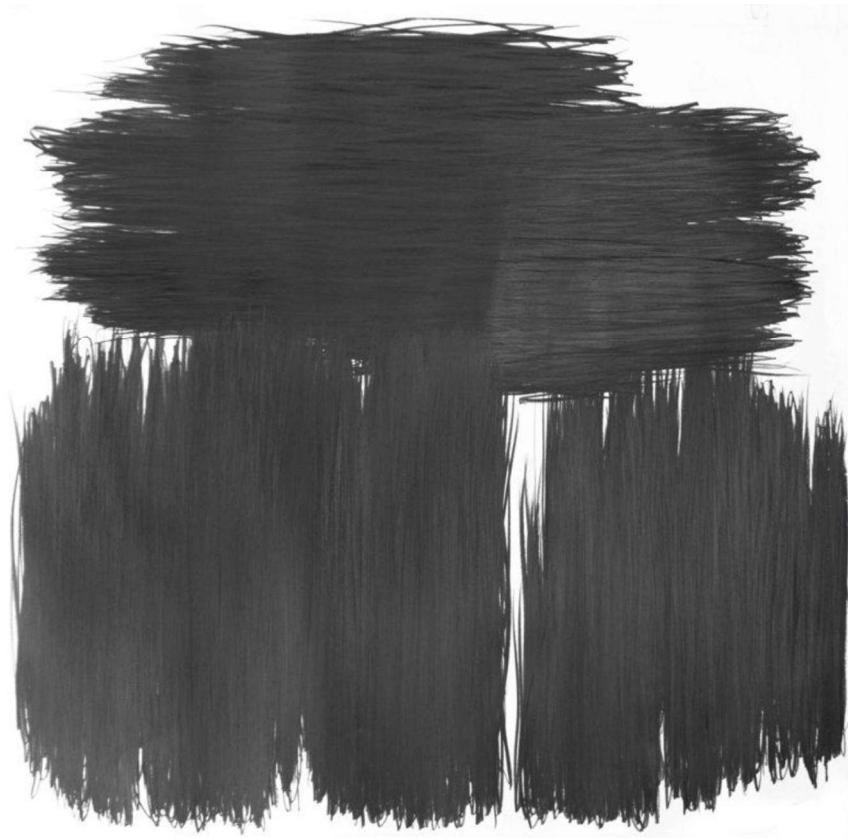


Figura 16 - Desenho de Flávia Duzzo. Fonte: <<http://www.imagemdailha.com.br/agenda/1335/flavia-duzzo-abre-a-temporada-2018-na-fundacao-cultural-badesc.html>>. Acesso em: 08 nov. 2019.



Figura 17 - Victor Ekpuk: *Sanctified Child*, 2001.
Fonte: <http://www.victorekpuk.com/victorekpuk.com/press_snips.html>.

Durante o momento de visualização das imagens, com o objetivo de formalizar e objetivar as percepções apreendidas, alguns questionamentos foram dirigidos às crianças: “esta figura é um desenho ou não?” “De que material foi feito?” “Foi um desenho fácil ou difícil de produzir?” “Você conseguiria produzir um desenho igual a esse?” As respostas, simples e repetitivas, ofereceram uma pequena visão das opiniões que as crianças manifestavam ou reproduziam. De maneira geral, todas as crianças concordavam que todas as obras fruídas eram desenhos, e declararam ter apreciado todos eles. Quando questionadas sobre dificuldade e capacidade de executar as imagens, também houve uma quase unanimidade: todos os desenhos eram difíceis e elas acreditavam não conseguir realizar nenhum. A única distinção foi com o desenho de Flávia Duzzo, que foi classificado como fácil e passível de ser reproduzido. Outro dado curioso surgiu quando se questionou a forma de confecção dos desenho: as crianças não se mostraram capazes de (ou interessadas em) identificar nem de deduzir nenhum dos materiais ou suportes apresentados nas reproduções. Em vez disso, ativeram-se muito mais às figurações presentes nas imagens: o desenho de John McKie despertou curiosidade, sendo alvo de comentários ora por causa da língua alongada, que era chamada de “tromba”, ora por causa da presença dos olhos próximos às mãos da personagem; já a figura abstrata de Débora Santiago foi “reconhecida” como uma blusa. Possíveis explicações para esse fenômeno estão em Vigotski (2001), quando afirma que o pensamento abstrato não se consolida antes da puberdade; ou em Mèredieu (2004), ao argumentar que, quando uma criança escolhe uma ferramenta para desenhar, interessa-se muito mais pela marca produzida do que pelas propriedades da ferramenta em si.

Na segunda aula, solicitou-se às crianças que confeccionassem um desenho preliminar. O objetivo da atividade era o de acessar concretamente as considerações formuladas pelas crianças na outra aula, e também estabelecer um marco qualitativo inicial, em função do qual seria avaliado o processo. Nesta aula, a fala de duas crianças chamou atenção: uma delas afirmou textualmente que “não sabia desenhar porque ninguém nunca ensinara”; a outra verbalizou insistentemente que “só sabia desenhar carros, caminhões e barcos”, atitude que se repetiu em outras aulas em que a criança se fez presente.



Figura 18 - Desenho preliminar. Fonte: acervo do autor, 2019



Figura 19 - Desenho preliminar. Fonte: acervo do autor, 2019



Figura 20 - Desenho preliminar. Fonte: acervo do autor, 2019

2.3 AULAS 3 E 4

As terceira e quarta aulas foram dedicadas à apreciação e exploração técnica dos trabalhos de Lourdes Castro e Edith Derdyk, e o conteúdo selecionado para este par de aulas foi o do elemento linha e suas possibilidades de representação. O trabalho de Castro que serviu de referência a esta prática foi a série *Sombras à volta de um centro*, desenvolvida entre os anos de 1980 e 1987, e que consiste no decalque preciso das sombras de vasos de plantas posicionados centralizadamente sob o foco de luz, a giz de cera, lápis de cor ou nanquim. Estas obras fazem parte de uma pesquisa da artista sobre a desmaterialização do objeto artístico, e representam uma sugestão técnica privilegiada do estudo da transposição de formas tridimensionais para o plano bidimensional.

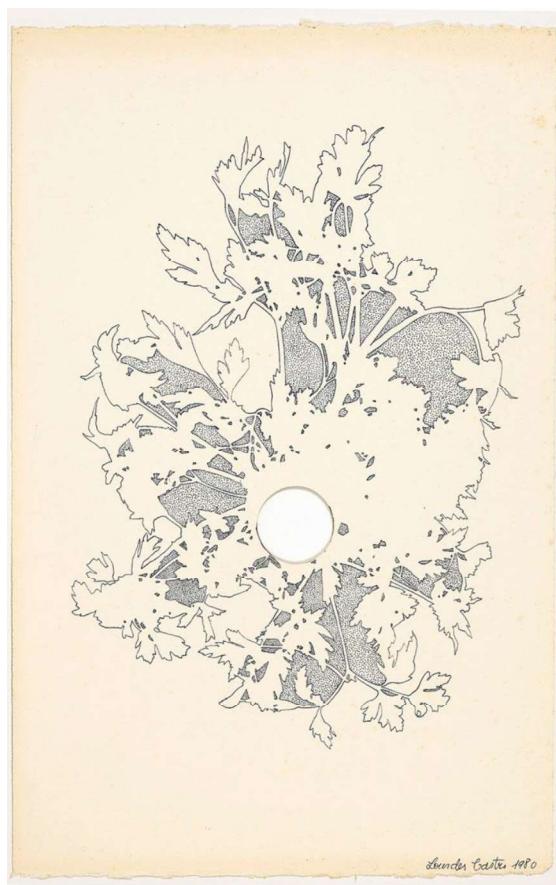


Figura 21 - Lourdes Castro: Sombras à volta de um centro, 1980. Fonte: <<https://www.pinterest.pt/lemosguida/lourdes-castro/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Para a nossa prática, após a visualização das obras da série e uma curta explanação sobre a pessoa da artista, a sala foi escurecida e iluminada por uma luminária de cabeceira que ia sendo por mim manuseada; as crianças foram convidadas a manipular brinquedos e brincar com as sombras projetadas destes, testando sombras que se cruzavam e se somavam, se alongavam e encurtavam como o movimento tanto dos brinquedos quanto da fonte de luz. Após este momento, as crianças, munidas dos mesmos materiais que a artista, decalcavam as sombras dos brinquedos sobre uma grande folha de papel coletiva.



Figura 22 - Contornando as sombras de brinquedos. Fonte: acervo do autor, 2019

O trabalho de Edith Derdyk apresenta uma forte coerência visual entre suas obras, que envolvem quilômetros de linhas e folhas de papel, e são um atributo à continuidade da linha, repetida na sobreposição e juxtaposição. Sua produção de

instalações com fios data desde 1999, e é a produção da artista que serviu de referência para a prática aqui desenvolvida. Com o intuito de explorar a materialidade da linha em si e suas possibilidades criativas, as crianças manipularam um pedaço de barbante de diversas maneiras: esticando-o sobre a mesa, formando polígonos, agitando-o, soltando-o ao ar, interagindo com a linha das outras crianças etc. Após isso, as crianças arranjavam os barbantes em uma máquina fotocopiadora previamente mantida ligada na sala de aula; fotocopiava-se o barbante, e, sobre esta imagem impressa, as crianças deveriam realizar uma intervenção em desenho.



Figura 23 - Obra de Edith Derdyk. Fonte: <<https://almacengaleria.com/artistas/edith-derdyk/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.



Figura 24 - Interação com o barbante. Fonte: acervo do autor, 2019



Figura 25 - Intervenção sobre fotocópia do barbante. Fonte: acervo do autor, 2019

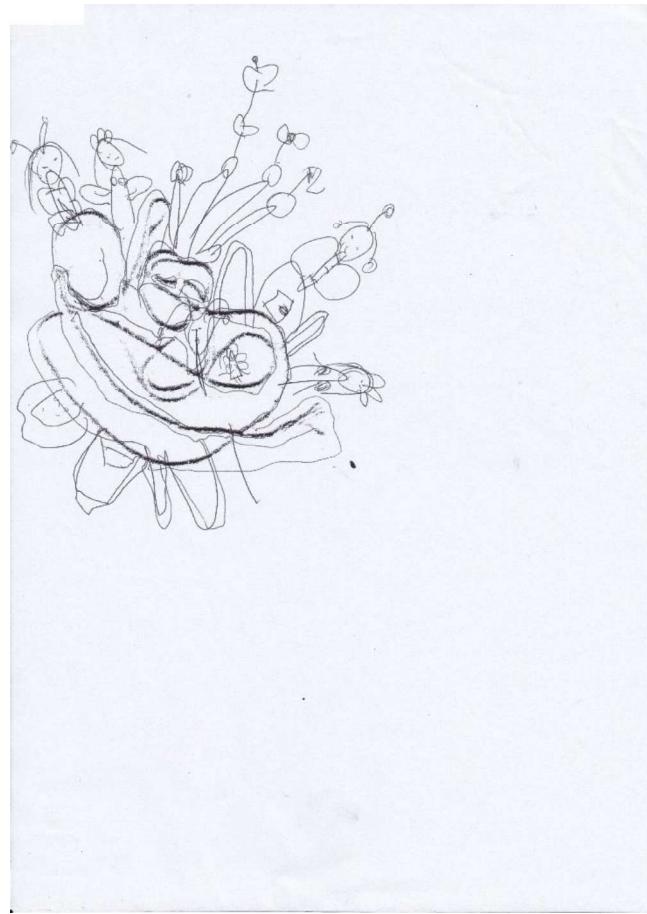


Figura 26 - Intervenção sobre fotocópia do barbante. Fonte: acervo do autor, 2019

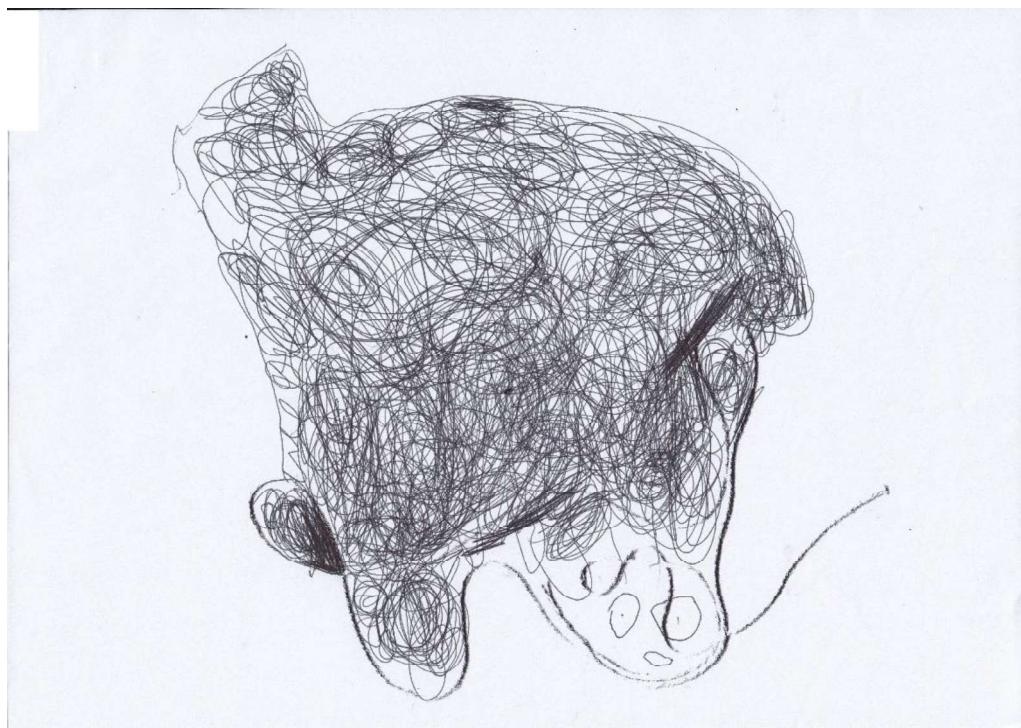


Figura 27- Intervenção sobre fotocópia do barbante. Fonte: acervo do autor, 2019

2.4 AULAS 5 E 6

As aulas de número cinco e seis foram pautadas no trabalho de Diego de los Campos, abordando o conteúdo do desenho com técnicas úmidas. O artista uruguai radicado brasileiro mantém uma larga produção que explora a tinta nanquim e a aguada na forma de grandes retratos sem face definida, que serviram de diretriz para esta etapa da proposta pedagógica. As estratégias desenvolvidas consistiram numa curta apresentação verbal sobre o material do nanquim, seguida de um experimento em que as crianças testavam os efeitos de dilui-lo em recipientes transparentes de água. Esta água com nanquim diluído foi coletada para um recipiente maior, que serviu para o tingimento de folhas de papel de alta gramatura que foram empregadas na aula seguinte.



Figura 28 - Diego de los Campos: Desenho da série *Antirretratos*. Fonte: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/07/joinville-recebe-exposicao-do-artista-plastico-diego-de-los-campos.html>>. Acesso em: 11 nov. 2019.



Figura 29 - Diluindo o nanquim. Fonte: acervo do autor, 2019.

A produção da aula seguinte consistiu na execução de um retrato, usando-se das técnicas expostas de nanquim e aguada. Para propor o exercício, o professor iniciou confeccionando seu próprio retrato, solicitando às crianças que fossem verbalizando, passo a passo, que elementos deveriam ser figurados – prática esta proposta por Cox (2007). Quando o professor desenha, atua como um modelador performático da técnica, demonstrando à criança possibilidades de movimentos e manuseios no uso dos materiais. Esta visão é corroborada por Vigotski, quando afirma que “um dos métodos pedagógicos mais eficientes era atrair a atenção para alguma produção por meio de uma criação artística pessoal” (VIGOTSKI, 2009, p. 118). Para ele, a criança atinge um ponto em que não basta uma atividade em que contemple sua imaginação criadora; este sujeito passa a ansiar pela posse de técnicas diversas, especiais. E, nas palavras de Smolka (VIGOTSKI, 2009), cabe ao professor “orientar o olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores,

explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir" (VIGOTSKI, 2009, p. 118), para que, assim, possa-se promover a ampliação da experiência e a expansão dos conhecimentos, que levam ao domínio das especificidades de determinada linguagem.

A participação e o interesse das crianças foram vívidos nas atividades com nanquim. Crianças pré-escolares, em geral, guardam predileção por técnicas úmidas, como as tintas, e a manipulação do nanquim no recipiente de água foi encantadora para elas. O momento em que o professor demonstrou a técnica produzindo o próprio retrato também despertou muita atenção; à medida em que traçava as linhas, o pesquisador ia questionando as crianças como deveria prosseguir, "errando" propositalmente. A cada desvio figurativo, as crianças exclamavam alto e em uníssono que "não era assim", e como deveria ser. Um dado curioso: para verbalizar essas instruções de como executar as formas físicas no retrato, as crianças as associavam a formas geométricas. Por exemplo, ao questionar como deveria ser o formato do rosto ou dos olhos, elas responderam que deveria-se desenhar um círculo, denotando assim a ocorrência da estruturação desenhística identificada com signos visuais mais simples (COHN, 2012).



Figura 30 - Autorretrato a nanquim. Fonte: acervo do autor, 2019.



Figura 31 - Autorretrato a nanquim. Fonte: acervo do autor, 2019.



Figura 32 - Autorretrato a nanquim. Fonte: acervo do autor, 2019.

2.5 AULAS 7 E 8

As sétima e oitava aulas adotaram como disparador o trabalho de Vânia Medeiros, e trouxeram como conteúdo o desenho como autorreferenciação, ou seja, como representação de si em sua concretude. A artista baiana residente em São Paulo faz de sua produção um espaço relacional de discussões, que passam pela representatividade de minorias, os espaços da cidade e sua apreensão na forma de mapas subjetivos, e a produção estética como ato pedagógico; para tanto, opta por realizar procedimentos que suportam a coletividade, como a promoção de *workshops* e residências, que culminam em exposições e publicação de impressos e livros de artista.

Os trabalhos referenciais para nossa prática pedagógica foram os *Cadernos de campo* e *Mulheres possíveis*, ambos de 2017. *Cadernos de campo* partiu de um processo colaborativo de entrevista a sete operários da construção civil, na edição de 2017, e sete profissionais do sexo, em 2018. Cabia a estes grupos relatar um mês de suas rotinas de trabalho na forma de desenhos sobre cadernos costurados à mão; estes diários ilustrados, combinados com relatos verbalizados em encontros presenciais por esses sujeitos, resultou numa publicação. Por sua vez, o projeto *Mulheres possíveis* foi desenvolvido em colaboração com as artistas Beatriz Cruz, Letícia Olivares e Sandra Ximenes, rendendo diversos desdobramentos. Um deles foi o mural *O que nos separa?*, confeccionado sobre as paredes externas de vidro da unidade Sesc Santana.

Para a aula número sete da prática pedagógica, foi planejada uma atividade de confecção de um caderno de campo dos responsáveis das crianças. De início, durante o momento de análise das imagens, elas observavam as figuras desenhadas nos *Cadernos de campo* e já reconheciam elementos familiares: homens uniformizados desempenhando seus trabalhos, paredes de tijolos sendo erguidas, carrinhos de mão portando cimento. A este momento, seguiu-se uma atividade de mímica, na qual as crianças deveriam representar as profissões de seus pais, mães ou responsáveis. As atividades profissionais iam sendo apresentadas e reconhecidas: cozinheira/confeiteira, motorista, operador de trator, construtor civil, vendedora, estivador, cabeleireiro. Algo notável a ser observado: as donas de casa foram lembradas como trabalhadoras. Feito isso, solicitou-se que as crianças desenhassem os parentes representados na mímica no exercício da profissão.



Figura 33 - Vânia Medeiros: páginas dos *Cadernos de campo*, 2017. Fonte: <<http://www.vaniamedeiros.com/caderno-de-campo>>. Acesso em: 12 nov. 2019.



Figura 34 - Desenho de profissão (cabeleireiro). Fonte: acervo do autor, 2019.

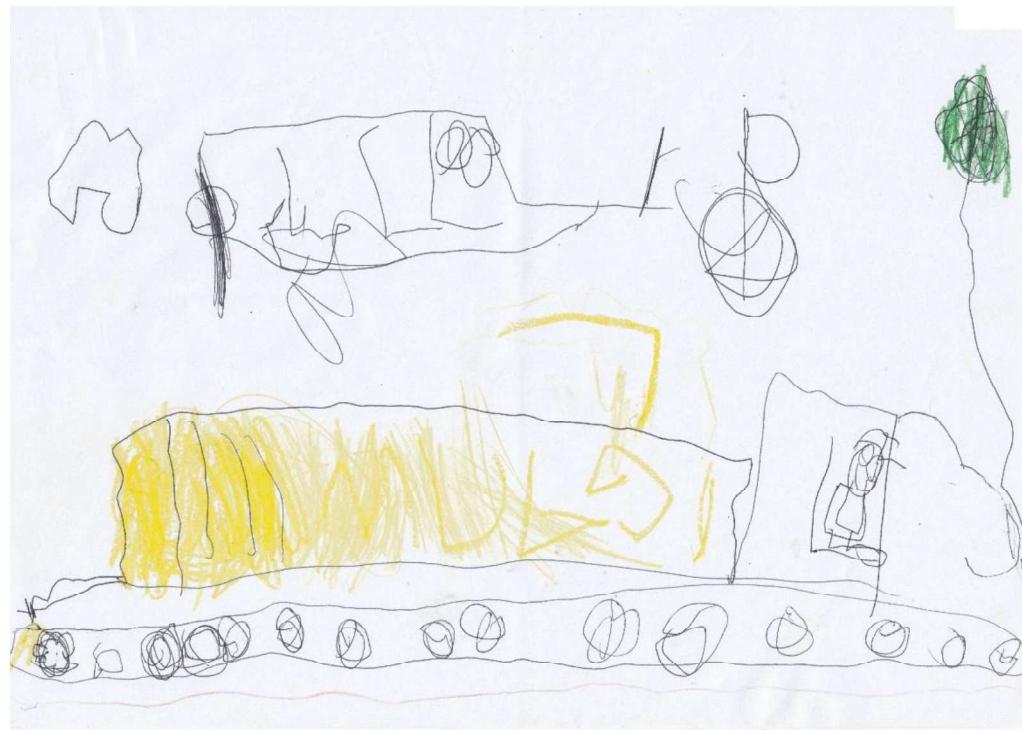


Figura 35 - Desenho de profissão (carreteiro). Fonte: acervo do autor, 2019.

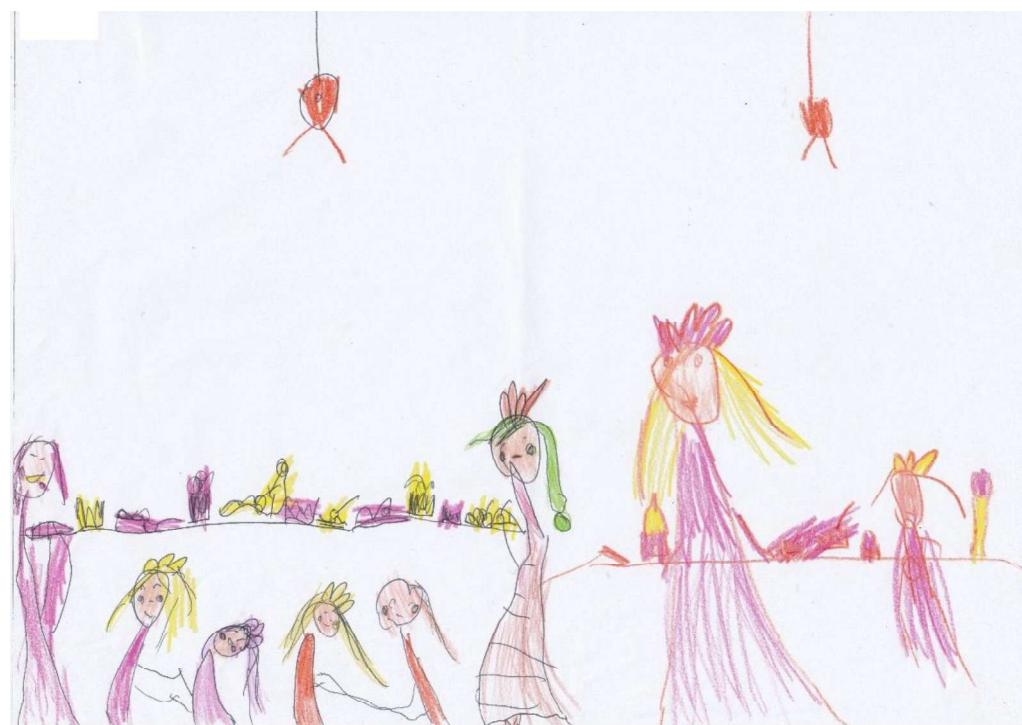


Figura 36 - Desenho de profissão (organizadora de festas). Fonte: acervo do autor, 2019.

A oitava aula foi aberta com a fruição de imagens do mural *O que nos separa?*. Seguiu-se uma curta contextualização do trabalho acompanhada de alguns questionamentos: a quem pertenceria este corpo que está representado? Por que estaria nesta pose? O que estes rostos estariam expressando? Feito isso, foi encaminhada a prática, que consistia na confecção do retrato dos colegas sobre a superfície do vidro das janelas, postando-se metade da turma de cada lado da parede. Assim, a criança observava o colega à sua frente, traçando seus contornos sobre o vidro, ao mesmo tempo em que servia de modelo desse mesmo colega.

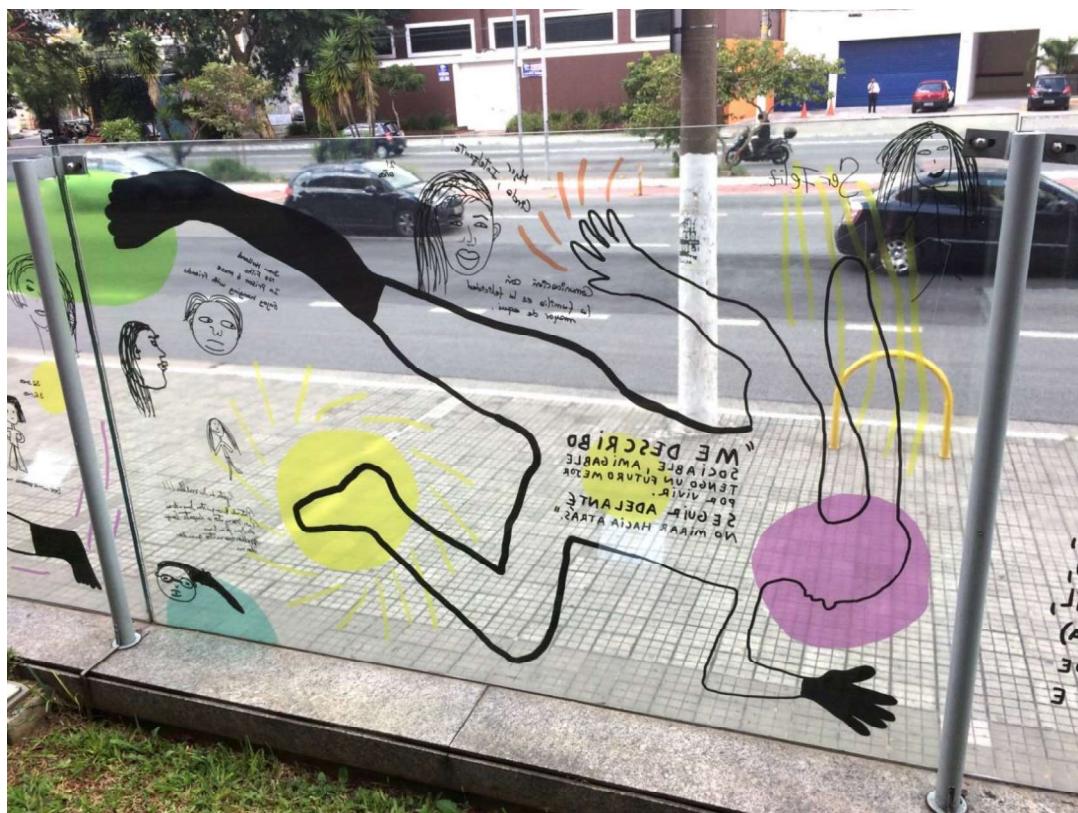


Figura 37 - Vânia Medeiros: detalhe do mural *O que nos separa?*, 2017. Fonte: <<http://vaniamedeiros.com/mulheres-possiveis>>. Acesso em: 12 nov. 2019.



Figura 38 - Desenhando sobre o vidro. Fonte: acervo do autor, 2019.



Figura 39 - Desenho sobre o vidro finalizado, acervo do autor, 2019.

2.6 AULAS 9 E 10

A penúltima aula desta sequência foi planejada a partir do trabalho de Carla Caffé, baseada no conteúdo do desenho como forma de apreensão e de relação com o espaço. Artista multimídia, com atuação nos campos da arquitetura, do design e do cinema, Caffé desenvolve um trabalho cuja temática é o meio urbano, tendo lançado em 2009 o livro *Avenida Paulista*. Nele, prédios, viadutos e antenas são detalhadamente desenhados de observação e ganham uma roupagem fantástica com inserções de cor.

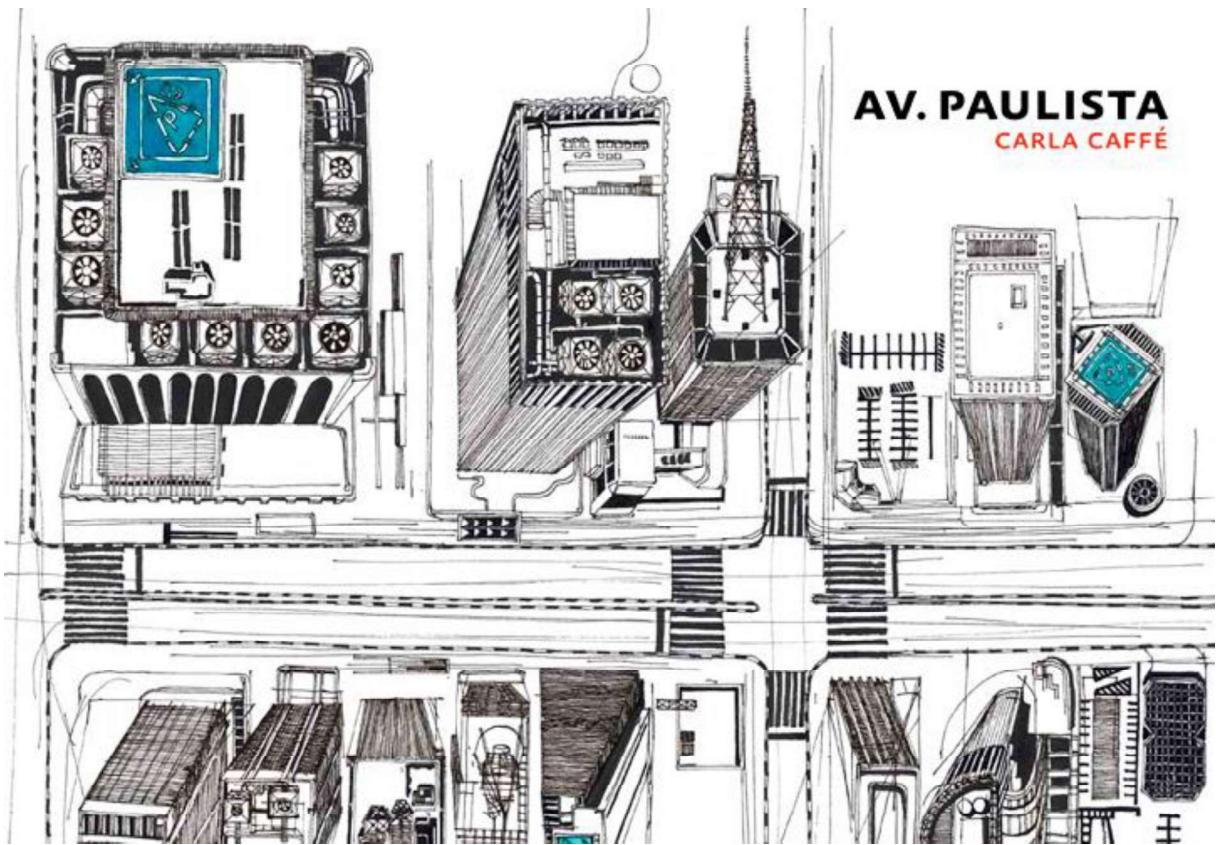


Figura 40 - Carla Caffé: Capa e contracapa do livro *Avenida Paulista*, 2009. Fonte: <<http://missowl.com/carla-caffé/livro-av-paulista-carla-caffé/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Após a fruição do livro pelas crianças, foi apresentado a elas o giz pastel oleoso, com instruções sobre as técnicas de seu manuseio. Feito isso, o docente e a turma circularam pela escola, tendo o olhar direcionado para o espaço físico e seus detalhes; foi selecionado um ambiente desse espaço, no qual se propôs que as crianças o desenhassem coletivamente sobre um papelão disposto ao chão.



Figura 41 - Desenho do espaço da escola. Fonte: acervo do autor, 2019.

Nesta aula, ao contrário das anteriores, o professor desenhou junto às crianças, e não antes delas, mas com o mesmo intuito de atuar como modelo performático. Ocorreu que um menino que desenhava a seu lado parou o traçado que estava executando e começou a esfregá-lo com a mão, como quem quisesse apagá-lo, com uma expressão cabisbaixa. Ao ser questionado sobre por que fazia aquilo, ele respondeu que “não conseguia desenhar como o professor”. O pesquisador, então, suspendeu o próprio desenho e encaminhou oralmente o do menino, fazendo perguntas como: “que local exato do espaço você está desenhando?” “O que há lá?” “Para onde aponta esta linha que você quer fazer?” “Depois dessa linha, a outra toca-a onde? E em que direção vai?” Desta maneira, a criança conseguiu visualizar individualmente cada elemento da figura que queria construir, e organizou cada um destes elementos com coerência, *sintaticamente*, prosseguindo na atividade com mais confiança.

A décima e última aula foi uma retomada das técnicas, materiais e referências estéticas trabalhadas durante toda a prática pedagógica; propôs-se que as crianças realizassem um desenho com temática de sua escolha, utilizando alguns ou todos os aparados apresentados durante a pesquisa. Nanquim e pincel, pastel, marcadores, papel kraft e Canson, ao lado de outros materiais mais habituais das aulas de arte como esferográficas, lápis de grafite e de cor, estavam à disposição das crianças para a execução da atividade final.

Uma primeira observação desta aula é a predileção das crianças pelos materiais menos recorrentes. Quando solicitadas que escolhessem o que gostariam de usar em suas atividades, praticamente todas apanharam potes de tinta e pincéis, a princípio; algumas escolheram marcadores, outras o pastel, e foram revezando estes materiais ao longo da atividade.

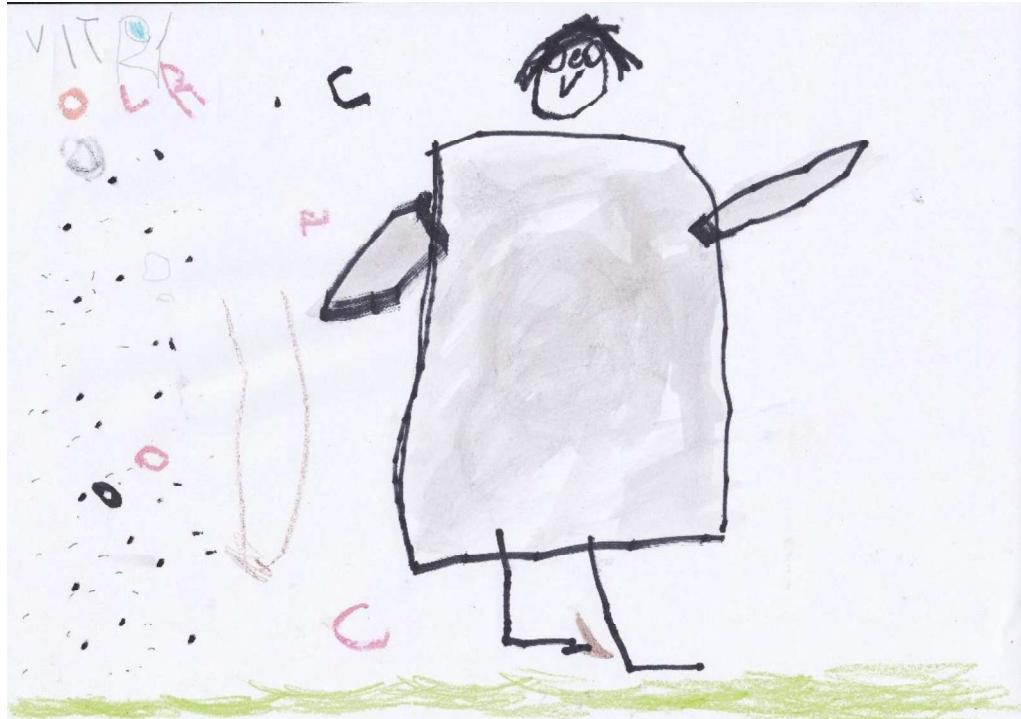


Figura 42 - Atividade de encerramento da prática. Fonte: acervo do autor, 2019.



Figura 43 - Atividade de encerramento da prática. Fonte: acervo do autor, 2019.



Figura 44 - Atividade de encerramento da prática. Fonte: acervo do autor, 2019.

Realizando um balanço final do trabalho executado até aqui, reconhece-se que esta investigação não se isenta de fragilidades, e uma delas foi a não realização de uma exposição final com os produtos das crianças. Apesar de não ser necessariamente uma etapa essencial da intervenção pedagógica, reforça e amplia sua significância junto à comunidade escolar. Um fator que contribuiu para esse desfecho foi a proximidade do encerramento do ano letivo, período no qual uma série de tarefas, tanto profissionais quanto acadêmicas, se avolumam e solicitam certa urgência. Um aspecto que merecia revisão, portanto, é a organização temporal das diversas etapas que compõem a pesquisa. Por outro lado, uma observação flagrante que fazemos do panorama geral da prática foi a alteração apresentada pelas crianças no tocante a sua atitude ao encarar o fazer desenhístico. Notou-se que as crianças apresentaram uma postura mais confiante e confortável frente à solicitação de produzir um desenho, um salto qualitativo indubitavelmente positivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR QUE ESTA PESQUISA É PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA?

A pergunta presente no título acima foi levantada na ocasião da banca de qualificação desta pesquisa, e em torno dela será organizado este fechamento da dissertação. O questionamento se faz necessário por alguns motivos: primeiro, pelo rigor e coerência teórico-metodológicos que esta pedagogia impõe a todo aquele que se lança à tarefa de estudá-la e exercê-la; e em segundo lugar pela relativa novidade da apresentação pública do trabalho de Saviani (2011) na área de artes, que ainda não permitiu uma ampla popularização e consolidação de experiências da pedagogia crítica em comparação a outras tendências pedagógicas. Não basta responder que a pesquisa se classifica como histórico-crítica porque se pauta em referências alinhadas com esta teoria; primeiramente porque a essência do materialismo histórico-dialético se encontra no exercício da *práxis*, ou seja, vai além do estritamente teórico; e também porque, graças ao rigor metodológico já citado, a produção de contribuições à pedagogia histórico-crítica necessita de um crivo que impeça leituras superficiais, equivocadas ou mesmo desonestas das referências de base. A pergunta inicial será respondida, então, aos poucos, mediante a revisão dos objetivos que projetaram a presente investigação.

O objetivo principal deste trabalho era o de qualificar a prática de ensino de desenho na Educação Infantil, considerando os estudos desenhísticos e o aporte da pedagogia histórico-crítica; para tanto, uma das etapas a ser cumprida foi a de revisar a leitura de referências da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos, no que tange à educação estética e ao ensino de arte. Para atender ao objetivo específico, foram notadamente importantes os períodos de orientação e de

participação das reuniões do Grupo de Pesquisa GPEA, no sentido da manutenção de uma coerência epistemológica que nunca houvera sido exercitada em outros momentos formativos. Partindo da definição preliminar desta trilha teórica a percorrer, eu, na condição de pesquisador, pude assumir uma atitude mais autônoma, e ampliar de maneira mais criteriosa e objetiva o *corpus* referencial que nos serviria de embasamento.

A busca por cumprir este objetivo aclarou e permitiu nos apropriarmos da ideia marxiana de *emancipação dos sentidos*, abordada ao início do primeiro capítulo. A educação formal é espaço privilegiado para a realização deste pressuposto, que parte da compreensão de que os sentidos humanos não funcionam de forma “pura” e imediata, mas são eivados de interpretações e crenças inculcadas pela prática social. Algumas crenças a serem citadas, por exemplo, são as de que a atitude desenhística seria uma atitude natural, que se desenvolveria por conta própria e que, por isso mesmo, seria destinada a não se manifestar em todos os indivíduos igualmente; ou que a esfera artística e os elementos que a compõem, como a existência de um sujeito-artista e a possibilidade de produzir um objeto-obra, sejam uma realidade distante, diversa da realidade na qual vive o estudante . Estas e outras pré-concepções atuam como lentes que interferem a forma de se ver a arte e o desenho. É tarefa nossa nos apossarmos dessa consciência e “lapidarmos” o olhar da criança, humanizando-o e permitindo-lhe travar um contato direto e rico com a realidade artística. Foi este caminho que nossa investigação buscou trilhar, ofertando às crianças da turma de pré-escolar um encontro com grandes manifestações desenhísticas seguidas do exercício criador empoderado pela instrumentalização técnica.

Outra etapa específica definida foi a de estabelecer contrapontos e relações entre essas leituras e referências da área do desenho infantil, momento em que as bibliografias dedicadas ao desenho e seu ensino foram lidas sob o crivo histórico-dialético. Devo confessar que, num primeiro momento, esta etapa representou um conflito interno com minhas convicções pessoais; por um lado, porque referenciais longamente citados do desenho infantil, como Luquet (1969), Mèredieu (2004) e Derdyk (1994) se alinham com uma perspectiva construtivista do tema, o que, em comparação com a pedagogia histórico-crítica, representaria um enfraquecimento e um esvaziamento do processo de ensinar (DUARTE, 2004); e por outro, porque as referências mais diretamente identificadas com a base histórico-dialética e histórico-cultural, como Vigotski e seus colaboradores da Teoria da Atividade, chegavam a tanger o tema do desenho sem nunca se dedicaram a ele especificamente, estudando o desenhar como um mero degrau em direção à aquisição da escrita. Com o progresso e o entrecruzamento das leituras, no entanto, pude tomar consciência de que aquelas convicções iniciais eram, na verdade, sincréticas, superficiais, e foram superadas ao realizar minha catarse pessoal e me apossar destes saberes. Assim, o que era interpretado como distanciamento ou desinteresse de abordagem, é encarado como oportunidade de estender os limites da edificação conceitual histórico-crítica; já com relação às elaborações teóricas essencialmente antagônicas em alguma medida, lembra-se que o materialismo dialético não sugere que essas produções sejam desprezadas ou obliteradas; comprehende-se que toda produção humana pode contribuir para a evolução da sociedade como um todo, evidenciando-se, contudo, as devidas historicidade e concretude destas elaborações, e a resolução de suas contradições.

Outro objetivo específico de nossa pesquisa foi o de elencar trabalhos de artistas visuais com produção voltada ao desenho, e que contribuem para a consolidação dessa linguagem. Saviani (2013) reitera diversas vezes a importância de se tomar como referências para o trabalho pedagógico as produções representadas “na expressão estéticas das *grandes obras de arte*” (2013, p. 274, grifo nosso). A partir daí, uma indagação passou a me perseguir: *quem seriam os autores das grandes obras do desenho?* Lembrando que, em oposição a outras formas canônicas da arte, como a pintura ou a escultura, o desenho possui uma tradição encurtada, ocorreu então que a questão que me perseguia decompôs-se em outra: *há – ou haveria tempo de ter surgido – grandes autores de desenho na arte contemporânea?* Para resolvê-la, tive que momentaneamente me revestir da função de curador de um rol de artistas, tarefa que exige um domínio além do sincrético sobre a arte e seu sistema. Com base nisso, conseguiu-se compor uma seleção de artistas que contribuem para a ampliação dos campos técnico e discursivo do desenho e validam-no institucionalmente: Lourdes Castro, por exemplo, figurou com seus desenhos na 32^a Bienal de Arte de São Paulo; Diego de los Campos foi indicado ao Prêmio PIPA 2019; e Vânia Medeiros, selecionada para o 36º Panorama da Arte Brasileira.

O quarto objetivo específico que pautou o percurso desta pesquisa foi o de, propriamente, planejar e desenvolver uma prática pedagógica baseada no pressuposto histórico-crítico; nele, toda a apropriação teórica acumulada até aqui é transmutada em uma existência prática. O conteúdo *desenho* foi a figura central, tanto no aspecto expositivo quanto no vivencial; oportunizou-se às crianças a ampliação de seu repertório ao conhecerem os cinco artistas selecionados e ao fruírem um recorte de seus trabalhos; foram-lhes providas as condições materiais

para se apossarem das técnicas que aqueles artistas empregam; e após uma sequência de momentos de efetiva instrumentalização tanto da técnica quanto do olhar, por meio de estratégias lúdicas, as crianças tiveram a possibilidade de exercitar sua expressão, desta vez munidas de recursos que não se manifestariam espontaneamente. A prática social comum, da qual nem as crianças e nem eu nunca “saímos” ou “voltamos”, passa, então, por uma diferenciação: inevitavelmente, ela será vista agora com outros olhos por essas crianças e por mim, e novas possibilidades de devir, que antes eram desconhecidas, terão a potencialidade de se descortinar.

A execução desta etapa põe à mostra o entendimento do ato educativo como um ato intencional, uma mobilização ativa mediada pelo educador. Consequentemente, cabe a nós assumirmos o trabalho de deflagradores deliberados do desenvolvimento, e não meros facilitadores que assistem a aprendizagem pretensamente acontecer sozinha. Uma criança só aprenderá a desenhar a nanquim se tiver a oportunidade de manuseá-lo, de vislumbrar bons trabalhos executados com a técnica, e for instruído das maneiras mais adequadas de aplicá-lo. E, deixe-se claro, esta abordagem diretiva de forma alguma se coloca em confronto com a realidade das crianças que compõem a Educação Infantil. Como expresso em trabalhos da teoria da atividade (LEONTIEV, 2010) e ecoado em estudos contemporâneos (PASQUALINI, 2013; ANVERSA, 2019), o terreno da brincadeira é o espaço de mediação entre as atividades do mundo adulto e as possibilidades da criança. Vigotski (2009) dirá, inclusive, que a didática que melhor atende à infância é aquela em que a criança aprende “sem perceber”, em meio ao jogo. Aqui, tentou-se garantir que as crianças brincassem: de fazer sombra, de tingir água, de agitar linhas, de grafar sobre superfícies não convencionais. Brincando,

experimentaram tensões, texturas, maleabilidades e possibilidades visuais, com as quais essas crianças estarão já familiarizadas quando se defrontarem com outras situações que demandem o ato criador.

Por fim, a quinta e última meta elaborada para se atingir o objetivo geral foi a de repensar e qualificar minha própria prática docente. Foi esta meta que me impulsionou em busca da pós-graduação, e estou convencido de que ela tenha sido efetivamente concretizada. Assim como as crianças participantes desta investigação, eu, sujeito-pesquisador-docente, também me encontro inserido no ambiente social, e minha relação com os diversos saberes existentes é ora sincrética, ora menos ou mais elaborada. Nesse sentido, o programa de pós-graduação oportunizou um agudo aprofundamento de meus saberes sobre ensinar Arte; a pedagogia histórico-crítica, especificamente, apresenta a notável característica de conferir “segurança e legitimação [...] ao fazer pedagógico do educador” (COELHO, 2019, p. 124), no sentido de que ela nos municia de sólidas bases teórico-metodológicas, e estabelece uma clareza de direcionamento e de expectativas.

Algo importante a ser pontuado aqui é que afiliar-se à pedagogia histórico-crítica não se basta numa atitude de coerência teórica, mas de coerência prática e também política. Os fundamentos histórico-críticos não se processam descolados do caráter de luta de classes e de transformação social. Ou seja, adotar esses pressupostos implica numa total reformulação interna e num compromisso que vai muito além do chão de sala.

E quanto às crianças? Como avaliar o sucesso desta experiência pelo ponto de vista delas? O trabalho com a Educação Infantil guarda algo de “ingratidão” quando se espera por *feedbacks*. Por exemplo, nos momentos de apreciação e

autoavaliação dos trabalhos, que ocorria ao final de cada aula e reunia as produções para serem comentadas pelas crianças, dirigia alguns questionamentos curtos a eles como: “como foi a aula de hoje?”, “foi agradável?”, “o que aprenderam de diferente?” “como ficaram as atividades dos colegas?”, “como foi usar esse material, vocês já o conheciam?”. As crianças respondiam com mais desembaraço as perguntas fechadas, cuja resposta seria um “sim” ou “não”, e geralmente em uníssono; diante das perguntas abertas, que demandam um pouco mais de posicionamento, a timidez se instalava, redundando em silêncios ou umas poucas respostas curtas. Esse fenômeno pode ter muitas motivações dignas de reflexão (inclusive de pesquisas futuras): pode depender da forma com que as questões foram aplicadas, ou que palavras foram usadas, ou se de fato as crianças não despertam um interesse concentrado para esse tipo de pormenores. De qualquer forma, se o levantamento de dados verbais não fornece o retorno esperado, o campo da observação processual é local privilegiado para onde se pode dirigir a atenção do olhar avaliativo. Lembrando um ditado popular árabe que diz que “quem planta tâmaras não colhe tâmaras” – e aí reside a ingratidão à qual me referia – o produto do trabalho com a pequena infância se coloca num devir que se denuncia de maneiras sutis e não imediatas, que exigem um olhar aberto e atento do professor para serem captadas. Aproveitamos para adicionar um relato que se refere ao que tentou-se expressar aqui: no início do presente ano de 2020, um dos meninos que participou da investigação no ano anterior me chamou durante a aula e perguntou: “professor, lembra daquela aula em que brincamos de desenhar sombra?”, referindo-se à aula em que estudamos a obra de Lourdes Castro. O registro desta permanência é um pequeno mas precioso indício da significância dos processos vivenciados e do vínculo estabelecido.

Perante os argumentos listados acima, consideramo-nos coerentes com o fundamento histórico-crítico, atribuindo à pergunta inicial uma resposta positiva. Naturalmente, a presente pesquisa representa um recorte muito específico; o campo do ensino da Arte, em geral, e do desenho, em particular, tem muito a ser ampliado e aclarado pela luz da pedagogia savianiana. Cumpre-nos a manutenção de uma atitude reflexiva constante sobre a própria ação pedagógica, e a disposição para ampliarmos nossas condições de atuação transformadora teórico-prática, tanto diretamente, em nosso cotidiano, quanto indiretamente, através de nossos educandos. Algumas investigações futuras se convidam a serem realizadas: uma é de como se processa a manutenção da atitude desenhística ao longo da escolarização das crianças, perpassando pontos críticos como a alfabetização e a puberdade; outra é a questão colocada por Cohn (2012) da multiplicidade estética como fator de dificuldade para a apreensão de uma técnica artística.

REFERÊNCIAS

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

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. **Cadernos de docência:** ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Florianópolis: AAESC, 2019, p. 44-79

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

COHN, Neil. Explaining ‘I can’t draw’: parallels between the structure and development of language and drawing. **Human development**, v. 55, p. 167-192, 2012.

_____. Framing “I can’t draw”, the influence of cultural frames on the development of drawing. **Culture and psychology**, v. 20, n. 1, p. 102-117, 2014.

COELHO, Gabriel Souza. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino do desenho: o ensino sistemático. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ANVERSA, Priscila. **Cadernos de docência:** ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Florianópolis: AAESC, 2019, p. 116-125.

COX, Maureen. **Desenho da criança.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2007

DERDYK, Edith (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio.** São Paulo: Senac, 2007.

_____. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Sueli. Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil. 1996. 157f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252548>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

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; ANVERSA, Priscila. **Cadernos de docência: ensino das Artes Visuais na Educação Infantil**. Florianópolis: AAESC, 2019, p. 14-43.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GODOY, Vinícius Oliveira. O que o desenho nos propicia? **Revista-Valise**. Porto Alegre, v. 3, n. 5, jul. 2013, p. 85-96.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura**: Vol. 9: o desenho e a cor. São Paulo: Ed. 34, 2006.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1969.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011

PASQUALINI, Juliana Campregher. 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 (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2005.

- SAVIANI, Demeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da construção do desenho infantil. 1993. 171f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253752>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. O desenhar na infância. In: **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009, p. 105-128.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO C – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações

ANEXO A – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas



GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "Práticas desenhísticas em Educação Infantil sob a Pedagogia Histórico-Crítica" declararam estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Barra Velha, ____ / ____ / ____ .

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
 Cargo: Professora orientadora
 Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina
 Número de Telefone: 48 99625-0814

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Roseni dos Santos
 Cargo: Diretora
 Instituição: Complexo Pré-Escolar Franciele e Richelle Torquato Ferreira
 Número de Telefone: 47 3456-1154

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: ceps.reitoria@udesc.br / ceps.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



cepsh Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Práticas desenhísticas em Educação Infantil: contribuições da Pedagogia Histórico-Critica”, que fará atividades pedagógicas de desenho, tendo como objetivo investigar o ensino do desenho sob a ótica da Pedagogia Histórico-Critica e desenvolver uma prática pedagógica baseada neste pressuposto. Serão previamente marcados a data e horário para a participação das atividades em sala de aula. Estas medidas serão realizadas no Complexo Pré-Escolar Franciele e Richelle Torquato Ferreira. Não é obrigatório participar de todas as práticas propostas.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver técnicas e materiais que já são do uso habitual das crianças, e adequados a seu manuseio, aliados à contínua assistência do professor-pesquisador. Caso alguma criança por qualquer motivo não deseje permanecer no espaço de execução da pesquisa, poderá ser direcionado à sala de aula da professora regente ou a sala de orientação.

A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

O benefício e vantagem em participar deste estudo será o de ter acesso a uma vivência educativa planejada para um incremento qualitativo da aprendizagem do desenho.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Gabriel Souza Coelho, estudante de Mestrado; e a Prof.^a Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, orientadora do Mestrado.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Gabriel Souza Coelho

NÚMERO DO TELEFONE: (47) 99190-5680

ENDEREÇO: Rua Teresa Pires Rosa, 300 – São Cristóvão, Barra Velha, SC – 88390-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: ceps.h.reitoria@udesc.br / ceps.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conepe@sauda.gov.br](mailto:conep@sauda.gov.br)

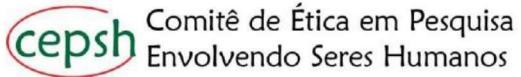
TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

ANEXO C – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “*Práticas desenhísticas em Educação Infantil: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica*”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não devem ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado