

GABRIELA TODESCHINI LUCAS

**A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
ARTE ESTRUTURADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FLORIANÓPOLIS
2022**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA UDESC
CENTRO DE ARTES CEART**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROF - ARTES**

GABRIELA TODESCHINI LUCAS

**A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
ARTE ESTRUTURADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA
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.^a Dr.^a Priscila Anversa.

**FLORIANÓPOLIS
2022**

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

Lucas, Gabriela
A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS : : UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE ESTRUTURADA
NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA / Gabriela Lucas. --
2023.
89 p.

Orientadora: Priscila Anversa
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2023.

1. Ensino de Arte no Ensino Fundamental. 2. Literatura. 3.
Psicologia Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica.
5. Materialismo Histórico-Dialético. I. Anversa, Priscila. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais. III. Título.

GABRIELA TODESCHINI LUCAS

**A LITERATURA E AS ARTES VISUAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
ARTE ESTRUTURADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA
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.^a Dr.^a Priscila Anversa.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Dr^a Priscila Anversa
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:

Dr^a Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:

Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Aos pesquisadores e teóricos que construíram as bases para que o desenvolvimento teórico dessa pesquisa fosse possível.

A minha família e ao meu companheiro, que puderam ser pacientes e compreensivos com minha dedicação à pesquisa e me deram todo o suporte para conseguir finalizar a dissertação.

A minha orientadora, por todo auxílio, direcionamento e compreensão durante a pesquisa, por me proporcionar alcance da base teórica para estruturar o trabalho.

Aos professores da banca, Giovana e Angelo, por seus apontamentos e questões trazidas, que puderam enriquecer e dar força a pesquisa.

Aos colegas do Prof-Artes, que constituíram uma base de apoio e acolhimento nesta situação de conceber as demandas da pós-graduação com trabalho docente.

Ao programa Prof-Artes a nível nacional e da UDESC, por oferecer a oportunidade de formação direcionada a professores do ensino público. E toda a equipe de professores e técnicos, que mesmo com pouco incentivo, se esforçam para manter esta modalidade de pós-graduação presente.

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Dermeval Saviani

RESUMO

A pesquisa integra o Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da UDESC e discute, fundamenta e elabora uma proposta de ensino de artes visuais estruturada para um grupo de 1º ano do ensino fundamental, vinculando a literatura infantil como recurso didático e norteando-se às orientações referentes ao ensino e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Pauta-se a investigação admitindo a literatura infantil como um recurso que viabiliza a aprendizagem, considerando o desenvolvimento da capacidade do pensamento teórico, que é um processo em formação na criança e como recurso para a articulação de conteúdo do ensino de artes. Desta forma, o objetivo da pesquisa foi elaborar uma proposta de prática pedagógica que incorpore fundamentos do materialismo histórico-dialético, considerando os objetivos de ensino de artes, as condições de aprendizagem da criança e os fundamentos da didática histórico-crítica. Quanto à metodologia, acompanhando a base teórica, busca-se analisar os elementos envolvidos em uma ação de ensino, abarcando, por meio de uma investigação teórica, a análise dos aspectos que envolvem a prática pedagógica, articulando as condições específicas da pesquisa, de forma que ao final, estejam compreendidos em um fenômeno incorporado em uma lógica dialética. A proposta de ensino resultou na elaboração de três encontros, organizada mediante os seguintes aspectos: em orientação ao desenvolvimento psíquico da criança por meio da atividade de jogos protagonizados; ao estabelecimento do conteúdo a partir da análise do livro “Eu sou um artista”, da autora Marta Altés, selecionado devido à abordagem de conhecimento contextualizado para reconhecer o sujeito artista como produtor de arte, por meio de trabalho; e à organização do planejamento sendo pautada pelos fundamentos da didática histórico-crítica, que sintetiza o método materialista histórico-dialético na perspectiva do ensino.

Palavras-chave: Ensino de Arte no Ensino Fundamental; Literatura; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

The research is part of the Graduate Program of Professional Masters in Arts (Prof-Artes) at UDESC and discusses, substantiates and elaborates a proposal for teaching visual arts structured for a group of 1st year of elementary school, linking children's literature as didactic resource and guided by the guidelines regarding teaching and learning in Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. The investigation is guided by admitting children's literature as a resource that makes learning possible, considering the development of the capacity for theoretical thinking, which is a process in formation in children and as a resource for articulating the content of arts education. In this way, the objective of the research was to elaborate a proposal for a pedagogical practice that incorporates fundamentals of historical-dialectical materialism, considering the objectives of arts teaching, the child's learning conditions and the fundamentals of historical-critical didactics. As for the methodology, following the theoretical basis, the aim is to analyze the elements involved in a teaching action, encompassing, through a theoretical investigation, the analysis of the aspects that involve the pedagogical practice, articulating the specific conditions of the research, in a way that, in the end, are included in a phenomenon incorporated in a dialectical logic. The teaching proposal resulted in the elaboration of three meetings, organized according to the following aspects: in orientation to the psychic development of the child through the activity of protagonist games; establishing the content based on the analysis of the book "I am an artist", by the author Marta Altés, selected due to the contextualized knowledge approach to recognize the artist subject as an art producer, through work; and the organization of planning guided by the foundations of historical-critical didactics, which synthesizes the historical-dialectical materialist method from the perspective of teaching.

Keywords: Art Teaching in Elementary School; Literature; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Dialectic Materialism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do livro	52
Figura 2 - página 10 e 11 do livro “Eu sou um artista”	53
Figura 3 - página 30 e 31 do livro “Eu sou um artista”	69
Figura 6 - Páginas 4 e 5 do livro “Eu sou artista”	74
Figura 7 - Páginas 6 e 7 do livro “Eu sou artista”	75
Figura 8 - After Warhol: Double Mona Lisa (Peanut Butter and Jelly)	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O ENSINO	16
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A PERIODIZAÇÃO INFANTIL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	16
1.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	25
2. LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE ARTE	32
2.1 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE	32
2.2 O RECURSO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	41
2.3 CONCEPÇÕES ACERCA DA LITERATURA INFANTIL	44
2.31 Contextualização do livro: eu sou um artista	50
3. PROPOSTA DE ENSINO	55
3.1 A TRÍADE DESTINATÁRIO, FORMA E CONTEÚDO	55
3.2 MÉTODO: FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA	58
3.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO	62
3.4 PROPOSTA EDUCATIVA	68
3.4.1 Considerações sobre a proposta educativa	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81

INTRODUÇÃO

A iniciativa da pesquisa surgiu de minha experiência enquanto docente da educação infantil, na disciplina de arte, a qual, mediante reflexões com colegas e também de minhas próprias pesquisas, despertou a questão: como planejar aulas de artes para crianças que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento? Desta, emerge o objeto deste estudo, que é a literatura como recurso para o ensino em artes visuais, uma vez que tal inquietação somada à escassez de produção acadêmica sobre o tema revelam sua importância e necessidade de investigação.

No ingresso ao Prof-Artes, eu já não lecionava mais para a educação infantil, mas sim nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, foram as turmas de 1º ano, que marcam o ingresso ao ensino fundamental e finalizam a etapa da educação infantil, que tornaram-se o objeto de análise para a pesquisa. Desta forma, a literatura associada ao ensino de artes visuais deslocou-se para o ensino fundamental, e pelo meu interesse e bagagem teórica da linha a que pesquisei, orienta-se sob o prisma da educação pautada pelo método materialista histórico-dialético.

Assim, a pesquisa se propõe a responder a pergunta: como estruturar uma proposta de ensino em artes visuais utilizando a literatura como recurso didático orientada pelo materialismo histórico-dialético? Para elaborar essa resposta, como objetivo geral, buscou-se a compreensão das dimensões de ensino e aprendizagem orientadas ao marxismo. Posteriormente, como objetivos específicos, delimitou-se compreender o ensino de arte; contextualizar sobre a literatura infantil; situar os aspectos da didática; como também compreender o livro escolhido na vinculação de conteúdo de artes visuais.

Quanto à metodologia, busca-se analisar os elementos envolvidos em uma ação de ensino por meio de investigação teórica, analisando os aspectos que envolvem a prática pedagógica e os articulando às condições específicas da pesquisa, de forma que ao final, estejam integrados e compreendidos em contexto de fenômeno incorporado em uma lógica dialética. Segundo Utta, Utta e González (2019, p. 5), o método materialista histórico-dialético “afirma-se no processo de análise científica, como um método que vem explicar sobre a realidade social, a

partir de posições filosóficas, visando entender todos os aspectos que venham caracterizar o desenvolvimento das forças que movimentam essa sociedade". Uma importante caracterização desta abordagem é sua consideração materialista e histórica, levando em conta, portanto, pelo viés materialista, a compreensão de que os processos de vida são originados pelas condições de produção material da sociedade, da abordagem histórica, que destaca a necessidade de compreender de forma histórica as relações sociais já estabelecidas na humanidade, e da dialética, que advém a perspectiva de análise do objeto como resultado de transformações. Pimenta e Cardoso (2020, p. 183) indicam que a dialética "considera que o mundo não pode ser entendido a partir de uma concepção metafísica, ou seja, algo objetivo, lógico, neutro, mas sim através do movimento das coisas, do conflito dinâmico da história da realidade, na busca daquilo que está por trás da aparência, a essência dos fenômenos". Desta forma, a pesquisa irá envolver as questões de ensino de artes, de aprendizagem e da literatura infantil, levando em conta "não se isolar o objeto considerado, buscar suas ligações e suas relações constantes e regulares com outros fenômenos" (LEFEBVRE, 2019, p. 31).

A compreensão de educação nesta pesquisa parte da Pedagogia Histórico-Crítica. Para essa teoria pedagógica, a escola é um espaço de transmissão do saber sistematizado que proporciona a transformação dos sujeitos. Dermeval Saviani, o precursor desta pedagogia, afirma que a educação é "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2020, p. 25). A escola, sendo responsável pela educação formal, orienta-se na transmissão de cultura historicamente construída, e esta é considerada uma produção material que deve ser garantida a todos, proporcionando o desenvolvimento do pensamento teórico e a compreensão do real. Assim sendo, é possível criar condições para que a classe trabalhadora vislumbre além dos conhecimentos cotidianos em sua existência individual, e esteja mais próxima de promover transformações em prol de maior igualdade social, como indica Abrantes (2014, p. 136):

Considerando a unidade e luta de contrários entre conhecimentos elaborados e saberes cotidianos destaca-se, para o desenvolvimento do pensamento teórico (mediado), a prevalência ou dominância do saber sistematizado para que seja possível desencadear o ativo processo de superação da compreensão imediata do real, dando condições objetivas para que a existência individual se constitua como força transformadora da

realidade e de resistência contra as desigualdades estruturais das formações sociais capitalistas.

Na educação voltada para crianças, deve-se levar em conta a formação das bases do pensamento teórico. A criança, um indivíduo em processo de desenvolvimento, aprende pela mediação do adulto, que através de ações exige do psiquismo infantil e da mesma forma também lhe promove novas capacidades:

Como elucida Leontiev (1978), a reprodução pelo indivíduo das faculdades adquiridas pelo homem no período de seu desenvolvimento sócio histórico não se produz pelo contato espontâneo da criança com o mundo dos objetos humanos, mas demanda a realização de atividades determinadas, cujo conteúdo e estrutura reproduzem os traços essenciais da atividade cristalizada nos objetos culturais, requerendo do psiquismo infantil e nele produzindo novas capacidades e faculdades psíquicas. (ABRANTES, 2013, p.14).

À vista disso, no ensino direcionado a crianças, a Psicologia Histórico-Cultural traz importantes bases para encaminhar ações pedagógicas, principalmente pelas contribuições de Vigotski, Elkonin e Leontiev, que desenvolveram teoricamente os princípios do desenvolvimento psíquico infantil, sua periodização e a categoria de atividade dominante. Neste contexto, a criança de até 6 anos, que é a média da idade composta pelos estudantes do 1º ano do fundamental, em face do seu período de desenvolvimento, tem-se a orientação do jogo protagonizado como atividade dominante, e este “eleva a um nível de compreensão consciente e generalizado o conhecimento da criança acerca da realidade social”. (PASQUALINI, 2006, p.159). Desta forma, a partir do jogo protagonizado, que estabelece uma maneira de simulação das situações e relações sociais, pode relacionar-se com a literatura infantil, que também proporciona uma situação imaginativa por meio de narrativas e imagens. Abrantes indica que:

A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização. Pode constituir-se como força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas à medida que mobiliza na criança processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras. (ABRANTES, 2013, p. 21).

Por conseguinte é que se propõe a literatura infantil como recurso pedagógico para a prática de ensino em artes visuais. Considerando a finalidade da educação de promover o pensamento teórico por meio da mediação de conhecimentos que

superem o pensamento empírico, e pautando-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica buscou-se com esta pesquisa a organização de uma proposta didática voltada para o 1º ano do ensino fundamental de forma a estabelecer a mediação de conteúdo de artes visuais com a obra “Eu sou um Artista”, de Marta Altés.

A dissertação se organiza em três capítulos, estruturados da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta uma abordagem mais ampla, destacando as bases da Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, focando-se especificamente à periodização do desenvolvimento infantil, e na fundamentação da importância da educação, no sentido de orientar as práticas de ensino. O segundo capítulo, articulando as delimitações da pesquisa, vai discutir a gênese e as funções sociais da arte e a especificidade do ensino de arte, para posteriormente tratar sobre a questão do recurso didático e a contextualização da literatura infantil. No terceiro capítulo são problematizados os aspectos para a estruturação da proposta de ensino referentes aos fundamentos da didática histórico-crítica que confluem para a elaboração da proposta de ensino e análise da mesma, frente à fundamentação apresentada.

No primeiro capítulo, intitulado *O desenvolvimento da criança e o ensino*, para fundamentar a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, os principais autores destacados são pertencentes à Escola de Vigotski¹, no sentido de compreender os principais fundamentos que estruturam a teoria e a periodização do desenvolvimento infantil. Ainda no âmbito da psicologia, buscam-se pesquisadores contemporâneos que articulam-se com a educação escolar, como Pasqualini (2006, 2009), Pasqualini e Eidt (2016) e Martins et al. (2020); na finalidade de caracterizar os conceitos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica para pautar o ensino utiliza-se Saviani (2003, 2012, 2017), Martins; Abrantes; Facci (2020) e Galvão, Lavoura e Martins (2019).

No segundo capítulo, *Literatura infantil e ensino de arte*, para discutir a especificidade do ensino de artes utilizou-se Salomão, Superti e Nunes (2021), Nascimento (2010), Anversa (2022) e Duarte et al (2012). Para aprofundar sobre o

¹ Em Pasqualini (2006, p. 60) “A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L.S.Vigotski, A.N.Leontiev e A.R.Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D.B.Elkonin, Davidov, Zaporojets, Galperin, entre outros.”

recurso didático e sua contextualização, os principais autores são Mendes, Fonseca e Schambeck (2012) e Saviani (2011). Para abordar o papel da literatura para o desenvolvimento psíquico da criança conta-se com as contribuições de Pasqualini e Abrantes (2013) e Abrantes (2020). Quanto à caracterização da literatura infantil, as produções das autoras Van Der Linden (2011), Cademartori (2010) e Gili (2014) são representativas para pontuar categorias e abordar questões históricas. Por fim, quanto à discussão da literatura como recurso didático, baseia-se nas contribuições de Lajolo (1982, 2009).

No terceiro capítulo, nomeado de *Proposta de ensino*, para instrumentalizar e fundamentar a organização da proposta de ensino, é abordada a tríade de ensino e aprendizagem por meio de Araújo e Lavoura (2022) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), autores que também embasam os cinco fundamentos da didática histórico-crítica, constituindo-se de uma referência atualizada em matéria de abordagens didáticas incorporadas ao método materialista histórico-dialético. A mesma fonte teórica repercute também na fundamentação para a estruturação do planejamento, finalizando com as considerações da proposta frente aos aspectos teóricos em relação ao ensino e à aprendizagem.

1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O ENSINO

Neste capítulo são apresentadas as bases teóricas necessárias para fundamentar e elaborar a prática pedagógica que se dispõe a pesquisa, envolvendo o livro ilustrado na aprendizagem de conteúdos de artes visuais para crianças do 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente será abordada a Psicologia Histórico-Cultural, sua caracterização geral e seu fundamento, que revela a intrínseca relação do desenvolvimento psíquico com o meio social, e de onde parte o processo da periodização infantil, destacando a sua organização e atividades guias de cada período. Terá foco as indicações referentes ao grupo de crianças que vincula-se na pesquisa, ou seja, o 1º ano do ensino fundamental, com contribuições de Pasqualini (2006, 2009), Pasqualini e Eidt (2016) e Martins, Abrantes e Facci (2020). Referente ao uso da literatura no processo do desenvolvimento do pensamento teórico da criança a referência teórica utilizada foi Pasqualini e Abrantes (2013).

Posteriormente é feita a contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica, com considerações quanto à prática pedagógica e orientações didáticas voltadas para um ensino vinculado à prática social, atuante no sentido da emancipação humana. Neste segmento é representativo o autor da própria pedagogia, Saviani (2003, 2011, 2012, 2017), e Galvão, Lavoura e Martins (2019), como também as considerações que relacionam a educação com o desenvolvimento do pensamento com Martins, Abrantes e Facci (2020).

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A PERIODIZAÇÃO INFANTIL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural na época de seu desenvolvimento, foi uma nova abordagem para a área, promovida por Vigotski. Caracteriza-se por ter uma base filosófica e metodológica estabelecida no marxismo, e buscou estudar as funções psicológicas complexas que não encontram respostas nas ciências naturais e na fenomenologia. Luria (2001) sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, salienta que:

(...) Vigotsky mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito,

segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguem os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo. (LURIA; 2001, p. 24).

No excerto acima percebe-se a intenção de desenvolver, com a Psicologia Histórico-Cultural, estudos mais integrados, no sentido de relacionar as ciências naturais com a fenomenologia. Dentre os muitos estudos elaborados a partir desta teoria psicológica, o desenvolvimento do psiquismo na criança é um foco de interesse. Luria (2001) descreve, considerando os aspectos instrumental, cultural e histórico², como esses elementos participam na construção do psiquismo infantil, destacando o papel da interação com o adulto como mediador de acesso à natureza social, que é histórica e culturalmente organizada, e que tem papel fundamental nos processos psicológicos instrumentais mais complexos³ em desenvolvimento na criança:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. (...) Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. (...) É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2001, p. 27).

A Psicologia Histórico-Cultural é contrária, portanto, à concepção naturalista que indica que toda infância é similar, independente do contexto, ou que o desenvolvimento

² Cada termo reflete um traço da psicologia desenvolvida por Vigotski; instrumental se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas; cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta; histórico condiz com os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento que foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. (VIGOTSKI et al., 2001, p. 26).

³ Por Pasqualini (2009, p. 33-34), Vigotski diferencia as funções psicológicas elementares, comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias) das funções exclusivamente humanas, que denominou funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato). As funções superiores têm gênese fundamentalmente cultural – e não biológica.

se baseia na idade cronológica, “a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado.” (PASQUALINI; EIDT, 2016 p.102). Portanto, nem todas as crianças, ao longo da história da humanidade e nos diferentes tipos de sociedade, apresentam o mesmo desenvolvimento. O meio tem um papel definidor da forma de pensar e nas concepções de mundo do indivíduo. Assim, “a teoria histórico-cultural, portanto, fundamentada na perspectiva materialista histórica dialética, comprehende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio ser humano” (SHUARE, 1990 apud Pasqualini, 2006, p. 78). Indivíduo e sociedade afetam-se diretamente e estão relacionados, não podendo considerá-los de forma isolada. No trecho abaixo, Pasqualini fornece um retrato claro do contraste da psicologia tradicional com a histórico-cultural:

(...) uma criança européia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, (...) da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX (...)" (p.22). Na análise do autor, a psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas in abstracto, isto é, à margem de seu meio social e cultural, desconsiderando as formas de pensamento, as concepções e idéias produzidas historicamente e predominantes nesse meio. (PASQUALINI, 2006, p. 78).

Outra importante característica sobre o desenvolvimento infantil, que diferencia com a psicologia tradicional, é a situação como ocorre; Vigotski não considera que se dá bruscamente uma mudança de comportamento, mas na forma de um processo, onde acontecem pequenas mudanças progressivas que vão desembocar na mudança de consciência e comportamento da criança. Portanto, ocorrem mudanças de forma qualitativa, que são a forma de relação da criança com o mundo. Essas pequenas mudanças são chamadas de evolução e a nova situação, ou período que se apresenta, que é a mudança brusca e notável, é chamada de revolução seguindo o modelo da lógica dialética. Pasqualini e Eidt (2016, p. 102) explicam que:

[...] no interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o mundo. Isso caracteriza a transição a um novo período do desenvolvimento.

Assim, importante notar, que cada mudança perceptiva no desenvolvimento, só é possível pela constituição das pequenas mudanças graduais e lentas, essa condição é relevante pensando-se em proporcionar situações para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Elkonin e Leontiev, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do trabalho iniciado por Vigotski sobre desenvolvimento infantil, estruturaram o processo da periodização infantil. Pasqualini e Eidt (2013, p. 103) esclarecem porque a psicologia soviética indica a nomenclatura “períodos” de desenvolvimento e não etapas. Ao contrário de uma etapa, que sugere a superação de um estado de consciência para outro totalmente novo, o período parte da incorporação do estado passado ao presente, assim como condiz a lógica dialética. Desta forma, as autoras esclarecem que o “período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição” .

Há um elemento chave que promove e orienta a transição entre os períodos, que é a prática chamada atividade. A atividade é ação humana que conecta o indivíduo ao mundo. Pasqualini e Eidt citando Davidov (1988, p. 59) na definição de atividade, expressam que atividade se constitui em ” [...] uma unidade de vida do homem que abrange em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações”. No processo da periodização infantil, a criança vivencia diversas atividades, no entanto, cada período compreende uma atividade norteadora, que possui mais destaque frente às outras. A atividade guia faz interagir com as potencialidades da criança até o momento que se torna uma situação de contradição:

Essa contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades que a impulsiona em direção ao novo período do desenvolvimento é produzida pelos avanços no desenvolvimento da capacidade de ação no mundo da criança e, ao mesmo tempo, pelas mediações sociais e culturais progressivamente mais complexas apresentadas à criança. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 104).

Assim sendo, um diferente período de desenvolvimento e consequente estabelecimento de atividade predominante é identificado quando as capacidades de ação da criança juntamente com a influência dos estímulos sociais e culturais, desempenhados pela família e entorno, marcam um novo psiquismo. Nesse sentido, é importante destacar que a Psicologia Histórico-Cultural demonstra o entrelaçamento da capacidade de ação com as atividades ofertadas ou atribuídas à criança para o

desenvolvimento como um todo. Não se faz a observação de apenas um aspecto interno cognitivo independente de todo o resto. O interno e o externo caminham juntos e são dependentes um do outro:

Na primeira infância, por exemplo, não temos uma mera ampliação na capacidade de percepção da realidade, mas uma mudança qualitativa na percepção que resulta da nova relação que se estabelece entre percepção e linguagem: à medida que a criança apropria-se das palavras, sua percepção dos objetos do mundo se torna semântica, ela passa a perceber os objetos como pertencentes a uma dada categoria (isso é um cachorro, isso é um relógio, etc.), tornando-se, assim, cada vez mais capaz de captar as relações entre eles. (PASQUALINI;EIDT, 2016, p. 105).

Serão descritas sinteticamente informações sobre a periodização que tiveram como base o material realizado por Juliana Pasqualini e Nadia Mara Eidt para o município de Bauru/SP⁴ e destinado à educação infantil. A periodização infantil é organizada com base nos seguintes elementos: época, período, atividade dominante e crise. A época é dividida em primeira infância, infância e adolescência. Partindo das épocas, cabe dividi-las, cada uma, em dois períodos. Primeiramente, na primeira infância, há a divisão entre “primeiro ano de vida” e “primeira infância”; o período da infância se compõe de “idade pré-escolar” e “idade escolar”; e a adolescência por sua vez, tem na sua composição a “adolescência inicial” e “adolescência”. Os períodos são divididos em duplas, pois Elkonin⁵ atribui que há sempre uma variação que se intercala, dividida em relações da esfera afetivo-emocional, relacionada ao social e a intelectual cognitiva, relacionada ao objeto.

(..) no primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, ocorrendo intensamente a formação de necessidades e motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas. No segundo período ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Alternadamente, portanto, ganham relevo para a criança o “mundo das pessoas” e o “mundo das coisas”. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108).

⁴ O material pode ser acessado no seguinte link:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

⁵ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um psicólogo soviético, conhecido por seus estudos sobre “a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano (...) Além desses, há trabalhos sobre o processo de aquisição do conhecimento na educação escolar, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pré-escolar e escolar, métodos de ensino e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (LAZARETTI, 2011, p. 9).

Feitas as considerações sobre as épocas e os períodos, cabe indicar sobre os conceitos das atividades dominantes e as crises. As atividades, como já descritas anteriormente, são aquelas práticas que irão orientar o desenvolvimento para um processo psíquico cada vez mais complexificado no indivíduo. A atividade guia do primeiro ano de vida é a comunicação emocional com o adulto; na primeira infância é a atividade objetal manipulatória; na infância é o jogo de papéis e a atividade de estudo; e na adolescência se estabelece a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional e de estudo. Quanto à crise, esta refere-se ao momento de trânsito entre os períodos, onde acontecem situações de contradição. Isso quer dizer que a criança “toma consciência de suas novas possibilidades de ação no mundo e das limitações que o modo atual de vida impõe, na medida em que não corresponde a essas novas capacidades” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 109). Portanto, a crise de desenvolvimento é quando a criança está no caminho da mudança de psiquismo, altera suas concepções e possibilidades de ação, mas o seu entorno ainda não lhe atribui reconhecimento destas mudanças. As autoras detalham melhor esse período do excerto abaixo:

A tensão desse momento de trânsito também se explica porque ao mesmo tempo em que a mudança é desejada, ela é também temida pela própria criança, pois significa adentrar a um novo universo de relações, ainda desconhecido. A imagem da criança que se torna pré-adolescente pode ser bastante ilustrativa dessa tensão que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 109).

A crise de trânsito deve ser observada com sensibilidade pelo professor, para atuar com atenção e planejar a possibilidade de intervir pedagogicamente, pensando em promover a transição dos períodos com mais empatia e orientação.

Partimos do destaque às orientações didáticas para a época da infância, que é onde estão localizados os alunos do 1º ano do ensino fundamental, também chamado de anos iniciais. Essa época, compreendida com a idade das crianças variando entre 6 a 7 anos, marca a idade de início escolar da criança. Neste período temos uma transição que indica as atividades dominantes como o jogo de papéis e a atividade de estudo na mudança da idade pré-escolar para a idade escolar.

No contexto da educação escolar brasileira, houve a antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental, com a Lei Federal nº 11.114/2005. Antes, a idade de 6 anos marcava a pré-escola, atualmente, marca o estágio do 1º ano do ensino fundamental. Apesar de ser considerada uma idade que não comprehende a entrada da

escola no nível de ensino do fundamental, pelos pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, Pasqualini refere-se como válidas as contribuições teóricas para pesquisa:

No tocante à presente investigação, como sinalizado anteriormente, optamos pela manutenção da faixa etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que os autores pesquisados compreendem a idade pré-escolar como fase que inclui o sexto ano de vida, apontando o início da idade escolar aos 7 anos. Esperamos que esse estudo possa também contribuir, nesse sentido, para a reflexão acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. (PASQUALINI, 2006, p. 34).

A pesquisadora nos indica que Davidov (1988), descreve sobre semelhante processo de antecipação da escolarização de crianças na Rússia em 1984, e da possibilidade de atividade de estudo para a idade de 6 anos a partir de novas formas de elaboração e introdução para realizá-la. Apesar do autor não descrever essas novas formas para a referida idade, a autora expressa que o caminho das atividades de estudo devam “lançar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico na criança” (p.165). Pautando-se em Abrantes e Martins (2006) Pasqualini descreve que:

(...) o conceito de pensamento teórico em Davidov refere-se ao pensamento que opera sobre a base de conceitos, em oposição ao pensamento empírico, o qual se sustenta em representações gerais. Ainda segundo os autores, enquanto o pensamento empírico propicia o conhecimento imediato da realidade e se pauta pelos princípios da lógica formal, o pensamento teórico pauta-se pelos princípios da lógica dialética, buscando reproduzir o processo de transformação dos fenômenos e objetos, compreendendo-os em sua relação com a totalidade e abarcando aspectos que não podem ser imediatamente captados. (ABRANTES; MARTINS, 2006 apud PASQUALINI, 2006, p.166).

Outra consideração sobre a transição do ensino infantil ao fundamental é a de que “[...] uma importante constatação é que na perspectiva de Elkonin (1960a) a atividade de estudo não se inicia com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade principal.” (PASQUALINI, 2006, p.164). Portanto, a atividade de estudo já se delineia mesmo antes da entrada do ensino fundamental. Leontiev registra que o aprendizado começa com a brincadeira:

Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender na brincadeira. (LEONTIEV, 2001a, p. 64, apud PASQUALINI, 2006, p.166).

Esta exposição é importante de ser considerada, levando-se em conta que apesar de pressupor a chegada do estudante com 6 anos no estágio inicial do 1º ano do ensino fundamental, a composição dos alunos, como é comum em muitas instituições de ensino, apresenta variações de idade, algumas vezes superiores à idade de 6 anos, e outras até mesmo inferiores. Portanto, partindo de uma observação do perfil da turma, para perceber o período de desenvolvimento dos estudantes, entende-se que a atividade de jogo de papéis possa ser gradativamente substituída, objetivando a adaptação gradual à atividade de estudo.

Os estudantes que ingressam no ensino fundamental passam por esse processo de adaptação a novas organizações e hábitos que diferem da educação infantil e vão sendo inseridos na atividade de estudo principalmente pela mediação do professor, conforme Martins:

A atividade de estudo não se forma de maneira natural. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante." (MARTINS et al, 2020, posição 3587).

Na atividade de jogos de papéis ou jogo protagonizado, a criança brinca com os objetos de modo a representar ações que são de domínio adulto: dirigir um carro, cuidar de um bebê, entre outros. Isso reflete o seu alcance cognitivo em que “toma consciência de suas novas capacidades e possibilidades de ação e sente premente necessidade de agir e realizar seus desejos, participando da vida e do mundo dos adultos.” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p.129), apesar de ainda não ter condições para agir como um adulto de fato, a criança satisfaz essa necessidade da simulação da brincadeira de jogos de papéis.

Assim, a base do jogo protagonizado em sua forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (ELKONIN, 1998, p. 34 apud PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 130).

O principal ganho neste processo, além de envolver uma complexidade de funções psíquicas, é o autocontrole da conduta requerida, por vincular regras para se aproximar da realidade, e torna-se base para a formação da consciência:

Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de

cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas. Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, posição 2740).

No entanto, a atividade de jogos de papéis, como simulação das relações sociais, pode não orientar ao desenvolvimento e humanização, na condição de que “[...] for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, é possível que essa atividade reproduza, naturalmente, a alienação própria dos papéis sociais reproduzidos do cotidiano da sociedade contemporânea” (DUARTE, 2006 apud Martins et al, 2020). Desta forma, advém a intervenção do professor, para enriquecer e potencializar a brincadeira no caminho da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Pasqualini e Eidt indicam que, “cabe aos professores a organização da brincadeira infantil e o enriquecimento de seu conteúdo.[...]" (2016, p.134).

A literatura infantil mostra-se um material rico, no aspecto de promover o jogo protagonizado envolvendo personagens e enredo, e apresentando narrativas que complexificam as relações sociais e podem promover o desenvolvimento da criança:

Os conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade. (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 21).

Portanto, com o propósito de humanização e desenvolvimento da criança, revela-se a importância de envolvimento do professor, que tem o papel de enriquecer as brincadeiras e materiais como a literatura, para que possibilitem aos pequenos uma melhor diversidade de experiências e interpretação da realidade. No tópico seguinte será abordado questões pedagógicas referentes a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica para compreensão de seu contexto de formação e implicações educativas .

1.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Destacando o vínculo da educação com a Psicologia histórico-cultural, retomamos que não é possível falar de periodização do desenvolvimento psíquico sem discutir a educação, considerando que uma está implicada na outra, seja ela educação formal ou informal. Uma pessoa que nasce sem o contato social da família e da sociedade não consegue adquirir as conquistas necessárias para conviver socialmente, conquistas estas que são representadas pelas funções psicológicas superiores, e, nesse sentido, entende-se que não adquire uma condição que a torna humanizada, estagnado-se nas funções psicológicas inferiores, que de forma a equiparar-se ao desenvolvimento atingido pelos animais, limita-se a enfrentar condições de sobrevivência.

É na transformação da natureza, na origem do trabalho, que o homem adquire aquilo que lhe é especificamente humano. Como indicado por Vigotski, as funções superiores são aquelas conquistadas por meio das “transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, posição 410). Neste contexto, frente às outras formas de educação, a educação escolar atinge o lugar de dominante no momento em que as relações sociais passam a predominar sobre as naturais. Saviani detalha sobre o desenvolvimento da forma educativa preponderantemente escolar:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistêmático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. (SAVIANI, 2011, p. 7).

A educação escolar, portanto, tem importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois promove desenvolvimento ao realizar atividades que exigem do estudante um psiquismo cada vez mais complexificado, além de colocá-lo com o que há de mais elaborado na produção humana, por meio da mediação do professor. Desta forma, há um consequente desenvolvimento da capacidade de pensamento do indivíduo para lidar com conceitos, tornando-o cada vez mais apto a compreender a realidade objetiva. “Trata-se, portanto, da formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outras palavras, da

formação da imagem subjetiva da realidade objetiva." (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, posição 474). Abaixo, os autores salientam a importância de promover ações de ensino que busquem favorecer a complexificação do psíquico, vinculando conhecimentos que se qualifiquem além do que é pertencente ao cotidiano:

(...) uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. Defende também que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, posição 480).

Como visto, a compreensão do real está vinculada a formação dos processos psicológicos superiores, e desta forma, para perceber os fatores históricos e sociais que condicionam a existência humana, é necessário o indivíduo atingir processos de pensamento que o permitam compreender melhor as relações entre os fenômenos da realidade, do que de forma espontânea e empírica, uma vez que o conhecimento empírico já é alcançado espontaneamente na vida cotidiana:

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva (LURIA, 2005, p.135 apud NASCIMENTO, 2010, p. 49).

Neste contexto, a escola assume um papel importante que transforma esses conhecimentos teóricos elaborados em conhecimentos escolares de forma a serem apropriados pelos estudantes. Saviani (2008) citado por Martins, Abrantes e Facci (2020, posição 539) "afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas". Pensando em uma perspectiva de ensino que esteja associada ao método materialista histórico-dialético é que passaremos a

abordar a Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar e orientar as questões didáticas da pesquisa.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no esforço de elaborar um direcionamento pedagógico que busque uma verdadeira mudança da realidade alicerçada na prática direta do professor e do estudante. É, desta maneira, uma pedagogia revolucionária, que se propõe a modificar o que está estabelecido. Sua motivação difere do que acontece com outras teorias pedagógicas, indicadas por Saviani em duas categorias: as chamadas teorias hegemônicas, que são aquelas que mantêm o sistema político e econômico sem mudanças, desconsiderando os evidentes problemas de desigualdade que são geradas por ele, e as teorias crítico reprodutivistas, que são aquelas que se limitam a apenas tecer críticas, sem apresentar possibilidades no sentido prático. No excerto abaixo, Marsiglia fornece um contexto informativo do surgimento desta teoria:

As primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista, datam de 1979, isto é, ocorrem no período político brasileiro chamado de “abertura e transição democrática”. Esse esforço envolveu inicialmente alguns participantes do grupo da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), coordenado pelo professor Demerval Saviani. (MARSIGLIA, 2011, p. 24).

Neste contexto, o professor Dermeval Saviani é o representante do desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada com apoio dos estudantes e integrantes do seu grupo de estudos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na elaboração de uma pedagogia com base marxista. Uma característica da Pedagogia Histórico-Crítica é a de orientar especificamente a relação direta entre professor e estudante, indicando um processo pedagógico que permita ao estudante compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações. Destacando-se a diferença das acepções entre educação e pedagogia, o autor evidencia que “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2011, p. 22), diferente das teorias da educação que constroem análises mais abrangentes, relacionando educação e sociedade. Uma teoria pedagógica “busca, equacionar, de alguma maneira, o problema da relação professor-aluno, orientando o processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2011, p. 22). O autor destaca que apesar de se terem muitas teorias marxistas relacionadas à educação, não havia ainda um estudo dedicado a esta relação mais específica de

processo de ensino, que diz respeito propriamente uma pedagogia e não uma teoria da educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica comprehende muitos aspectos para o seu processo, mas um ponto que pode ser considerado de destaque para essa teoria é a questão de envolver a prática social como ponto de partida e chegada, tida como questão central no processo de ensino. Saviani discorre sobre isso de forma bastante completa no seguinte trecho:

[...] Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parta da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008, p. 11).

Desta maneira, o processo pedagógico considera o movimento da síntese, que é a percepção não ordenada, caótica da realidade; para a síntese, que consiste na percepção ordenada das determinações e relações na relação do fenômeno sociais; passando pelo processo de catarse, que considera a “efetiva incorporação, em cada indivíduo singular, dos instrumentos culturais contidos na prática social universal” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Importante não se perceber os momentos como um encadeamento rígido, e sim compreender o fundamento que os constituem, as quais são as categorias dialéticas do singular, universal e particular. Desta forma, a mediação dos elementos culturais, permitem o trânsito do que é de âmbito universal para a incorporação do indivíduo singular. Neste processo, participam a problematização e instrumentalização, de forma a compor uma mediação particular, onde se realiza a identificação de problemas na prática social, e uma instrumentalização teórica e prática para superá-los.

Neste contexto, torna-se possível identificar o movimento dialético em que a problematização e instrumentalização atuam como “[...] mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo (o singular).” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Neste fluxo que relaciona os momentos pedagógicos com as categorias do universal, o singular e o particular, fica demonstrada a integração do método pedagógico no trânsito dos âmbitos da singularidade e universalidade. No trecho abaixo os autores clarificam essa situação:

Nesse sentido, tal método pedagógico possui em seu interior a relação dialética entre o singular, o universal e o particular, permitindo expressar o movimento que explicita como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2005 apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Como consequência desse movimento dialético, cabe destacar que esses momentos do método pedagógico, da problematização, instrumentalização e catarse não devem ser vistos como ordem rígida em uma proposta de ensino onde “[...] se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam.” (SAVIANI, 2015, p. 37). Essa premissa é reforçada, no excerto abaixo, entendendo as necessidades exigidas em cada prática pedagógica específica:

[...] em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 112).

Dessa maneira, frisa-se a importância na prática pedagógica, de não conceber os momentos de forma isolada, mas articulada, tendo em vista principalmente o movimento do universal ao singular de forma orgânica.

No sentido da Pedagogia Histórico-Crítica mediar conhecimentos que condizem ao que há de mais elaborado, é que se trata como uma diretiva deste método pedagógico a vinculação de conteúdos considerados clássicos, que constituem como as formas mais desenvolvidas de produção humana. Para melhor compreender o conceito de clássico Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 108), citando Calvino na obra *Por que ler os clássicos* (1993) “[...] endossando que ele (o clássico) assim pode ser considerado quando é portador de elementos de universalidade tanto quanto de singularidade”. Portanto, no conceito de clássico está a indicação de que são referências de conteúdos que continuam atualizados no transcorrer do tempo. Araújo e Lavoura (2022) se respaldam em Gama e Prates (2020), com base no Coletivo de

Autores (1992) para trazer outros aspectos que complementam a consideração de conteúdos na Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] alguns princípios considerados indispensáveis para a seleção dos conteúdos escolares com este objetivo, a saber: **objetividade e enfoque científico do conhecimento** – o conteúdo que consegue ir além das experiências vividas na individualidade e na superficialidade, sendo capaz de captar a realidade de maneira essencial; **contemporaneidade do conteúdo** - se refere ao conteúdo que independente da época de sua criação, se manteve vivo, atual e necessário; **relevância social do conteúdo** - é o conteúdo que permita desmitificar a construção social implantada pela ideologia capitalista, reconhecendo que indivíduo e sociedade são frutos de construções humanas históricas, consequentemente, passíveis de alteração; e **adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno** determina que ação docente deve ser planejada e executada a partir da capacidade do aluno de apropriar-se do conteúdo. (ARAÚJO; LAVOURA, 2022, p. 4).

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, nos chama a atenção para a prática social, a realidade que está envolta todos os sujeitos e as contradições que são apresentadas, para que dentro dos procedimentos orientadores da própria pedagogia o aluno possa perceber, com compreensão e crítica, os agentes que influenciam na realidade e reproduzem os modos de ser e as representações que refletem a determinações da realidade, considerando a luta de classes e o estabelecimento de um ensino voltado aos interesses do sistema vigente:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 2012a, p. 31).

Essa atitude indica ao professor uma responsabilidade na seleção dos materiais e uma atenta observação quanto aos direcionamentos que são trazidos, para que em sua prática possa evidenciar essas contradições da realidade, e que junto com o exercício de leitura dos signos e reconhecimentos das subjetividades que são próprias do ensino de Artes possam gerar uma situação de catarse, que é a percepção e compreensão do que está envolvido em uma contradição. O oposto desse caminho seria considerar a literatura apenas como entretenimento, sem supor a mediação do professor em estabelecer a incorporação de conhecimentos elaborados, contribuindo desta forma para conservar os valores hegemônicos e o estado de alienação.

Contextualizando a literatura infantil para práticas educativas, vale-se destacar que a concepção de ensino pautada orienta para uma organização didática de ensino dentro da tríade forma-conteúdo-destinatário:

Ao analisar a natureza e especificidade da educação, Saviani (2005) destaca duas dimensões que constituem seu objeto: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos visando a sua humanização (conteúdo) e a organização dos meios mais adequados para se atingir progressivamente esse objetivo (forma)" (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p. 14).

Considerando, portanto, que o conteúdo é constituído pelos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos dentro do campo de conhecimento de artes, e a forma é a organização dos meios mais adequados para esse fim, cabe a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural relacionar a forma de aprendizado do destinatário em questão. Esta elaboração será melhor descrita no capítulo três, na proposta de ensino. No capítulo dois, abordaremos sobre a especificidade do ensino de arte, a fim de destacar os conteúdos relevantes em uma prática pedagógica; discutir como o recurso didático pode atuar como estratégia de ensino e discorrer contextualizações sobre a literatura infantil, trazendo discussões que a aproximam das práticas de ensino.

2. LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE ARTE

Este capítulo pretende contextualizar a especificidade do ensino de arte, iniciando com os conceitos sobre arte de Vigotski e Lukács, nas produções de Duarte et al (2012) e de Nascimento (2010). Posteriormente, aprofunda-se o ensino escolar em artes visuais, considerando as problemáticas acerca da sistematização de conteúdos em práticas de ensino de arte vinculadas a uma tendência neoliberal de ensino, pautando-se em Anversa (2022) e Salomão, Superti e Nunes (2021). Adiante, é caracterizado o objeto pedagógico, um recurso de ensino na ótica de Mendes, Fonseca e Schambeck (2012) e Anversa (2021), e também compreendido como forma na tríade didática que envolve conteúdo e destinatário, pautando-se Saviani (2011).

Nas concepções acerca da literatura infantil, discute-se a nomenclatura *livro ilustrado*, entendendo-se como uma produção literária que busca vincular papel narrativo de igual ou maior destaque para a imagem junto com ao texto com as autores Van Der Linden (2011) e Gili (2014). Posteriormente, discute-se o contexto de desenvolvimento da literatura infantil por Cademartori (2010), Azevedo (2001), e Pasqualini e Abrantes (2013). Para discutir o uso da literatura como recurso didático, apoia-se em Lajolo (1982, 2009).

Finalizando o capítulo, é apresentado o livro selecionado para a proposta de ensino, intitulado “Eu sou um artista”, da ilustradora Marta Altés, com informações sobre a narrativa e os aspectos de destaque que podem ser trabalhados como conteúdo no ensino de Artes Visuais.

2.1 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE ARTE

Considerando o desenvolvimento da arte como produção material humana, temos por princípio a ideia central de trabalho, que é uma categoria do materialismo histórico dialético, tida como fundante do ser social. O trabalho é o processo em que o homem provoca transformação da natureza, com a finalidade de adaptá-la a seus propósitos, diferindo-se dos outros animais, que vivem de acordo com as condições que lhe são dadas. Neste processo acaba por modificar a si mesmo por desenvolver novas necessidades.

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social - socialmente desenvolvido -, mais se humaniza. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48).

Por meio do trabalho o homem não apenas transforma a natureza, mas produz sua própria existência e torna-se um ser social. O desenvolvimento da arte também permeia a atividade do trabalho.

O trajeto do desenvolvimento da arte é caracterizado por Lukács por ser “[...] longo e complexo o processo que leva das primeiras formas de produção simbólica ao desenvolvimento da arte e à necessidade de produção e fruição artística.” (DUARTE, 2012, p. 3962). É a partir do trabalho que o ser humano começou a praticar atividades relacionadas a sua sobrevivência, produzindo essencialmente instrumentos utilitários. Desses instrumentos foi possível criar as condições para novos tipos de necessidade, “sendo uma delas a necessidade de comunicação, de transmissão, inclusive da vida interna ou do psiquismo humano.” (SALOMÃO; SUPERTI; NUNES, 2021, p. 211). Nesse ponto, a produção material conquistada com o trabalho vai permitir ao ser humano, dispensar sua atenção de questões relacionadas estritamente à sobrevivência, permitindo desenvolver os aspectos relacionados à subjetivação. Neste contexto, pensando na atividade artística, Nascimento (2010) indica como os instrumentos de necessidade utilitária passam a adquirir um aspecto estético:

Em um determinado momento da história da humanidade, a produção de um instrumento de trabalho (um machado, por exemplo), pôde ser não só um objeto que correspondesse a necessidades utilitárias de caça ou preparo de alimentos, mas também um objeto a ser “contemplado”. A contemplação tem aqui um significado bastante peculiar: trata-se do fato do homem ter podido olhar o objeto e se relacionar com ele consciente de que se tratava de um produto de seu trabalho; consciente de que possuía uma determinada forma, um determinado aspecto e de que tais formas e aspectos poderiam ser modificados por ele. E o importante, neste momento, é que a modificação realizada no objeto, o trabalho humano realizado no objeto, pôde adquirir certa autonomia com relação a sua função utilitária. O trabalho humano encarnado no machado não conduzia o objeto para uma melhor função na caça, mas sim para que se transformasse em um objeto decorado. (NASCIMENTO, 2010, p. 33).

A autora neste excerto, exemplifica como na produção de um objeto, foi sendo desenvolvida essa percepção para além da função utilitária, a função decorativa, que abre espaço para a percepção de contemplação. E complementa que essas manifestações artísticas, não só a decoração de objetos como também os gestos, imagens e palavras são diferenciadas por Vigotski (1995) entre instrumentos-ferramentas e instrumentos-signos. Enquanto os primeiros têm o objetivo de dominar a natureza externa, os últimos se referem a questões internas do próprio homem, com função de ter controle sobre a sua própria natureza. Vale frisar que dentro deste aspecto de questões internas do homem, a subjetividade humana é determinada pela objetividade material da realidade. Anversa (2022, p. 164) indica que tanto Lukács quanto Vigotski, nos seus estudos sobre arte, “tem como princípio epistemológico central a tese materialista de que a realidade existe independentemente da consciência”. Portanto, é a atividade do trabalho que cria uma nova situação, e que permite ao ser humano adaptar uma nova capacidade orgânica, e não que a subjetividade e consequente ocorrência de ferramentas-signos passam a existir como resultado de um aprimoramento orgânico, como explicitado por Nascimento:

Uma nova capacidade não surgiu no homem porque as capacidades orgânicas a ela vinculadas se aprimoraram. Ao adquirir novas maneiras de ver e ouvir, isto não significa que surgiram nos homens refinamentos de suas capacidades sensoriais, mas sim que surgiram novas realidades sociais, novos objetos sociais, produzidos pelo próprio homem, que permitiram às capacidades orgânicas se transformarem e se tornarem capacidades propriamente humanas. (NASCIMENTO, 2010, p. 36).

Duarte et al (2012) traz considerações que sintetizam bem as concepções de arte de Lukács e Vigotski, e também suas implicações para o ensino escolar. O autor explicita que para Vigotski a arte não atua na forma de contágio, onde ao ter contato com objeto artístico o indivíduo tem a reprodução da sensação que o artista teve ao produzir a obra:

Vigotski afirma que um poema que trate da tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema, pois nesse caso, triste seria o próprio papel da arte. Para ele o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação, para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir. (DUARTE et al, 2012, p. 3958).

Portanto, a arte, assim como ocorre na relação dos conhecimentos científicos e conhecimentos espontâneos, trata de complexificar as disposições e sentimentos cotidianos, não por disseminação e reprodução, mas sim por um processo de incorporação de superação das sensações advindas da imediatez do cotidiano em um processo que ocorre mudança de natureza qualitativa:

De maneira similar, a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (DUARTE et al, 2012, p. 3960).

Para Lukács, a arte se origina da atividade primordial do trabalho, que é o princípio que dá gênese a todas as formas mais elaboradas de atividades humanas. Ele considera que “a ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas⁶. ” (DUARTE et al, 2012, p. 3962), desta forma, como pontuado no início do tópico, a arte e a ciência tem o mesmo conteúdo, que é a realidade objetiva, mas se apresentam de formas diferentes e mais elaboradas do que as práticas cotidianas. No excerto abaixo, Assumpção (2021, p. 4) relata a metáfora criada por Lukács para representar como a vida cotidiana é enriquecida quando incorporada pelas formas superiores de objetivação:

[...] Lukács, ao explicar a gênese da arte, faz uma esclarecedora metáfora, comparando a vida cotidiana como um grande rio, do qual desprendem-se, como se fossem braços desse rio, a arte e a ciência, como formas superiores de expressão, as quais se elevam em relação à vida cotidiana, ganham uma autonomia relativa frente a ela, com as suas particularidades e especificidades, mas a ela retornam, enriquecendo-a. (ASSUMPÇÃO, 2021, p. 4).

Neste âmbito de enriquecimento da arte e ciência da vida cotidiana, comprehende-se sua participação no processo de desfetichização da realidade, no sentido de ambas serem meios para aprofundar as percepções para além da aparência cotidiana das coisas. No entanto, a ciência vai por um caminho de desantropomorfização, uma vez que busca se afastar da aparência imediata, e, por

⁶ Segundo Newton et al. (2012, p. 3961), “uma oposição pautada na equivocada ideia de que a ciência seria necessariamente a expressão de um racionalismo positivista e a arte necessariamente a expressão de um irracionalismo subjetivista”.

meio de abstrações, ir ao encontro do conceito; já a arte busca a antropomorfização, pois parte de imagens do cotidiano para trazer questões essenciais:

O outro caminho para a superação da aparência fetichista que as coisas têm na vida cotidiana é o da arte. Diferentemente, porém, da ciência, o caminho da arte não é o do afastamento em relação à aparência, em busca das leis essenciais explicadas por meio dos conceitos abstratos. Na arte a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade ou de sua comicidade. (DUARTE et al, 2012, p. 3966).

E nesse processo, partindo de imagens que integram o cotidiano do sujeito, a arte tem um viés de singularidade e universalidade, no sentido de que “toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade” (DUARTE et al., 2012, p. 3967), pois trabalha com elementos históricos universais da humanidade, que se relacionam com as singularidades do percurso de vida individual de quem a recebe.

É importante destacar também o conceito de catarse, indicado por Vigotski e Lukács, no contexto de relação de recepção do indivíduo com a obra, que difere-se do conceito de catarse da psicanálise. Para Vigotski a arte “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p. 270 apud Duarte et al, 2012, p. 3971), portanto a arte incide numa situação de confluência opostas de emoções, provocando uma desestabilização e entende-se como um “sinônimo de complexa transformação dos sentimentos; é conceito central em Vigotski para o entendimento da especificidade da arte” (ANVERSA, 2022, p.167). Para Lukács, a catarse é tida “como um momento no qual o indivíduo vê-se diante da necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo” (DUARTE et al, 2012, p. 3972), aproximando-se de uma formação humana situado em omnilateralidade, reconhecendo-se dessa forma com uma categoria ética. Portanto, destacando a diferença entre os dois autores, a catarse em Vigotski provoca uma espécie de desestabilização a nível emocional, em que está implicada uma transformação de sentimentos. Para Lukács traz como resultado um questionamento, que provoca amplitude de significação social para o indivíduo. Essas conceituações são importantes, pois indicando o efeito da arte no sujeito, auxiliam a perceber sua repercussão e estruturação social.

Portanto, entende-se que a concepção marxista de arte tem como centralidade a produção material conquistada pelo trabalho, que produziu novas necessidades e permitiu ao homem a elaboração do conhecimento artístico, e que para ambos os autores, Vigotski e Lukács - os quais fundamentam os estudos sobre arte, ela compõe uma das formas para se compreender a realidade objetiva; outro aspecto relevante é o de que o processo artístico envolve a relação de singularidade e universalidade, uma vez que o indivíduo, em seu contexto particular, acessa questões que são compartilhadas universalmente entre os sujeitos. A partir dos elementos desta breve síntese, podemos destacar sua importância como conhecimento fundamental, e desta forma passar a considerá-la no contexto de ensino escolar.

Para pensar o ensino de arte, cabe ainda entender que a arte e a escola são instâncias que respondem ao sistema vigente, portanto deve-se tomar a “compreensão da arte no capitalismo não apenas como expressão estética, mas também como mercadoria, no sentido de que não é isenta da estrutura social pela qual se situa e se concebe, ainda que também ela possa contribuir” (ANVERSA, 2022, p. 162). Dessa forma, deve-se perceber os processos que acarretam em sua desumanização. Em correspondência, no trecho abaixo as autoras chamam a atenção para a percepção da desumanização tanto do ponto de vista do artista, como de quem se apropria da obra:

[...] dentro das condições atuais de alienação, inerente à sociedade capitalista, o que tem colaborado para, na verdade, um processo de esvaziamento axiológico das obras artísticas e, consequentemente, a efetivação de processos de desumanização, do que necessariamente humanização dos indivíduos, seja do ponto de vista do artista, seja do indivíduo que se apropria de sua obra. Nesse sentido, faz-se importante situar que nem tudo que é considerado Arte, na atualidade, pode ser de fato uma “obra artística”, no sentido lato do termo [...] (SALOMÃO; SUPERTI; NUNES, 2021, p. 207).

Seguindo neste contexto da produção artística, o ensino de arte escolar atende a agenda pós-moderna, “assumindo pedagogias hegemônicas que são, antes de qualquer coisa, pedagogias alinhadas com a ideologia dominante e, claro, com a defesa do aprender a aprender⁷” (ANVERSA, 2022, p.127). Compreendendo

⁷ Anversa (2020, p.128) referindo-se a Duarte (2008) elenca os quatro posicionamentos deste ideário, a saber: (1) engrandece as aprendizagens autônomas; (2) privilegia a obtenção dos métodos de construção de conhecimento e secundariza os conhecimentos já sistematizados; (3) defende que

ainda a tendência neoliberal de ensino, percebe-se nos documentos orientadores para o ensino de artes visuais, uma falta de determinação de conteúdos como exposto abaixo:

Os documentos e textos que orientaram as reformas da década de 1990 estão sustentados pela crítica aos conteúdos escolares, considerando a escola como conteudista. Passou a ser destacada a necessidade de um ensino reflexivo, crítico da cultura e que favorecesse autonomia para o aluno por meio do desenvolvimento de competências gerais. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não (BRASIL, 2002, p.12 apud LEITÃO, 2019, p. 26).

Assim, a descentralidade dos conteúdos escolares representada pelos documentos orientadores, para promover conhecimentos, sejam disciplinares ou não, acaba por tornar fluida a questão de eleger o que ensinar. Diminuindo o foco de determinar a relevância de alguns conteúdos frente a outros.

Anversa (2022, p. 185) referenciando Vigotsky, destaca que “é preciso decifrar o que singulariza a arte, compreender sua peculiaridade, aquilo que a distingue de outras coisas. Sem isso, permaneceremos absortos pela visão utilitarista e periférica do ensino de arte”, destacando assim a importância de compreender a especificidade do campo de conhecimento para proporcionar um ensino de qualidade e em direção à emancipação humana. Destaca-se, no excerto abaixo, a consideração de que um ensino superficial traz contribuições para uma consequente desvalorização da arte socialmente:

Para Reis (2005) existe no campo educacional o domínio estratégico de um certo saber sobre arte, que, de modo geral, diz respeito a uma instância superficial porque é baseada nas demandas do mercado e institucionalizada arbitrariamente, em que, por fim, suscita o não reconhecimento do trabalho de arte como instância produtiva da sociedade. (ANVERSA, 2022, p. 184).

Estabelecidos esses fatores, em que a produção artística vem sendo vinculada ao mercado acarretando em mais desumanização e de um ensino de arte esvaziado de conteúdo, é possível compreender como vem se compondo este processo crescente de desvalorização da arte como instância produtiva da sociedade, sendo de extrema importância o aprofundamento de discussões e ações

as necessidades da própria criança são prioridade da ação educativa; (4) propõe que a função da educação é preparar os indivíduos para as mudanças de uma sociedade dinâmica.

coletivas que busquem enfrentar os desafios desse cenário, considerando que a essência do problema exige a superação da sociedade capitalista.

Feitas as devidas considerações necessárias sobre a arte e sua função, conceituar-se-á a especificidade do ensino de arte, objetivando elencar aspectos para contribuir na discussão sobre os conteúdos escolares. Como mencionado anteriormente, a arte difere-se na forma de apresentar o conhecimento da realidade objetiva, assumindo contornos diferentes da ciência e da filosofia, pois opera por meio da subjetividade e das imagens cotidianas para chegar ao que é compartilhado universalmente no gênero humano. Diante dessa especificidade revelada pela forma artística, que já ocasiona significativas discussões no que se refere a delimitar fenômenos do âmbito artístico, revela-se a complexidade nas discussões e definições dos conteúdos escolares, uma vez que documentos oficiais amparam-se teoricamente na perspectiva de manutenção do sistema vigente; e, por outro lado, o repertório de pesquisas focadas especificamente aos conteúdos de artes visuais no âmbito escolar apresentam-se em um processo inicial, tendo em vista a escassez de materiais que são encontrados com esse objeto de pesquisa. Em outras palavras, pressente-se a falta de referências em que se possa pautar os conteúdos de artes visuais em uma perspectiva marxista.

Portanto, pela limitação de espaço da pesquisa não proporcionar uma discussão mais aprofundada referente a conteúdos escolares, serão indicadas considerações, com base nos autores estudados, do que convém na seleção de conteúdos de artes visuais em uma perspectiva materialista histórico-dialética, sem estabelecer conteúdos determinados.

No que tange a conteúdos escolares de arte, podem ser desdobrados os aspectos que são necessários para a elaboração do pensamento artístico-estético, na qual o estudante possa apreender as formas de representações, dentro do âmbito de artes visuais, dentre as mais elaboradas que constituem a produção material humana. Neste sentido, apreender estas formas elaboradas de representação, supõe realizar a desfetichização da realidade e enriquecer os sentimentos que não se obtêm no cotidiano. No trecho abaixo, Anversa (2021) pontua características que constituem o ensino de artes visuais, destacando o caráter histórico e também lúdico, no contexto infantil:

O trabalho pedagógico no âmbito das Artes Visuais deve possibilitar às crianças experiências com arte efetivas, por meio do contato com manifestações artísticas de diferentes sujeitos, espaços e tempos, desenvolvendo as bases da consciência estética através da apreciação e da criação artística, promovendo a compreensão essencial da representação simbólica enquanto meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, pensamentos, emoções, desejos, etc. Para a efetivação destes pressupostos, os conteúdos e recursos precisam estar permeados por experiências lúdicas, onde as crianças consigam estabelecer relações entre a sintaxe visual, a recepção/leitura da arte e a criação. (ANVERSA, 2022, p. 188).

Outro aspecto é o de que o ensino de arte, ao desenvolver a sensibilidade estética também desenvolve a capacidade criadora, uma vez que “a criação de uma imagem artística pressupõem a presença, no homem, da imaginação altamente desenvolvida como capacidade graças a qual ele pode ver o todo antes das partes e fazê-lo corretamente” (DAVIDOV, 1988, p. 220 apud NASCIMENTO, 2010, p. 66), destacando que o pensamento artístico-estético é uma forma específica de pensamento teórico⁸. Tornando mais explícita essa relação da arte com a sensibilidade estética e a capacidade de imaginação com o ensino de arte escolar, temos que:

A arte precisa ser ensinada na escola para que as crianças possam desenvolver a sensibilidade estética e suas capacidades criadoras, inclusive como condição para imaginar e criar de forma coletiva a superação do capitalismo. Para Vigotski (2009) a imaginação é uma função psicológica superior que precisa da mediação de objetos culturais e da linguagem para se desenvolver. Neste sentido a capacidade imaginativa e criadora tem relação com o aprendizado sobre arte na escola. (SALOMÃO; SUPERTI; NUNES, 2021, p. 219).

Além da aquisição do pensamento artístico-estético, que permite desenvolver a sensibilidade estética e capacidades criadoras, incorpora-se a percepção do conhecimento artístico em contexto as relações construídas da sociedade. No trecho abaixo, destaca-se uma limitação na abordagem desse aspecto, o qual fica caracterizado com teor mais informativo do que contextualizado:

Por conseguinte, a importância do conhecimento específico em arte, amplamente defendida pelos pressupostos da Abordagem Triangular e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é ainda abordada sem avançar na compreensão do caráter social, humano e ontocriador do

⁸ De acordo com Nascimento (2010, p. 70) O pensamento estético- artístico é uma forma específica de pensamento teórico, que “Ao produzir ou ao apreciar uma obra de arte o sujeito deve analisá-la a partir desse todo, a partir dessa unidade fundamental e não de uma simples justaposição de seus diversos componentes.”

trabalho artístico, desvinculando a arte da realidade material e social de onde emerge. (ANVERSA, 2022, p. 178).

Portanto, considera-se que o ensino de arte deve contemplar uma formação que permita o desenvolvimento do pensamento estético-artístico, a capacidade criadora⁹ e um conhecimento contextualizado, que não se encerra superficialmente na vinculação de dados determinados sobre obras e artistas, mas sim articulado com as determinações sociais e históricas que está implicado.

Esses três fatores se aproximam muito das abordagens que já são desempenhadas no ensino de artes, indicadas por Anversa (2022): o fazer, conhecer e expressar. No entanto, essas três abordagens assumem, na prática cotidiana, como também em muitas pesquisas da área, orientações que não incorporam concepções do materialismo histórico-dialético e desta forma, inviabiliza uma formação comprometida com a apreensão da realidade e a emancipação humana.

Portanto, com a finalidade de traçar uma diretrividade para a compreensão de formação em artes e seleção de conteúdos, apoia-se nessas três abordagens, a do fazer, conhecer e expressar, em contextualização com o método materialista histórico-dialético, como partes de uma totalidade que compõem os elementos necessários para um sujeito conseguir aprender o conhecimento artístico em profundidade. Deste modo, essas três abordagens devem pautar os conteúdos no ensino tornando o estudante apto a aprofundar sentimentos, tendo contato com manifestações artísticas elaboradas e obtendo instrumentos que o permitam aprofundar significados; ter habilidades de reconfiguração do existente e conhecimento de técnicas e ferramentas buscando o desenvolvimento da criação; e conhecimento contextualizado das manifestações artísticas, que permitam o estudante ver a arte como resultado das condições sociais. No tópico a seguir será discutido sobre recursos didáticos, buscando compreender o seu uso em processos de ensino.

2.2 O RECURSO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

⁹ Importante pontuar que o aspecto de criação não é concebido como algo natural e espontâneo do indivíduo.” Sendo assim, a criação é apoiada na memória e o processo de reprodução engendra o processo de criação, pois a imaginação modifica e reelabora os elementos retirados da própria realidade, recombinando-os.” (ANVERSA, 2021, p.185). Dessa forma a criação é um processo que necessita de mediação para alcançar desenvolvimento no indivíduo.

A literatura infantil no contexto da prática educacional pode atuar como recurso didático. Portanto, na tríade dos aspectos didáticos a literatura se estabelece como uma forma de auxiliar no processo de aprendizagem do conteúdo ao destinatário. Para contextualizar melhor o recurso didático, explora-se o conceito de objeto pedagógico, discutido pelas autoras Mendes, Fonseca da Silva e Schambeck (2012), que descrevem a prática de oficinas de arte com vinculação de objetos pedagógicos para experiências inclusivas e contextualizam esse elemento da seguinte forma:

Definimos como objeto pedagógico todo instrumento criado pelo professor e/ou aluno ou, ainda, um material já pronto, adaptado para uma determinada atividade, com o objetivo de ampliar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. Esses objetos podem ser utilizados em diversos contextos: na sala de aula ou em outros espaços educativos, como museus de artes, instituições culturais, em projetos de organizações não governamentais e em propostas que possam ser criadas como espaços educativos tendo a arte como fio condutor. (MENDES; FONSECA; SCHAMBECK, 2012, p. 33).

Importante destacar que o recurso didático demonstra o esforço de aproximar um conhecimento elaborado, de forma a torná-lo mais acessível ao estudante. É uma maneira de promover a aprendizagem vinculando algum aspecto que condiz com a especificidade do destinatário da prática educativa.

Saviani (2011), comentando sobre forma e conteúdo, a respeito da falsa percepção de que a pedagogia histórico-crítica coloca sua importância apenas no conteúdo sem se preocupar com a forma, reafirma que, uma vez que é pedagogia, está implicada a importância dos processos e métodos de transmissão dos conteúdos aos estudantes que torne possível a sua assimilação. No excerto abaixo o autor destaca sobre a questão de foco da pedagogia ser centrada sobre a forma:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (SAVIANI, 2011, p. 65).

Portanto, o recurso didático torna-se um material didático alternativo, que não se insere nas formas tradicionais de ensino e torna-se um fio condutor para o acesso ao conhecimento elaborado. Neste contexto, a literatura revela-se um recurso pedagógico

de excelência, pois contempla a atividade dominante de desenvolvimento psíquico infantil dos jogos de papéis e articula processos educativos e também humanizadores, como indicado por Abrantes:

Atendo-se para o fato de que a criança é um ser em formação, a literatura a ela destinada, de modo mais ou menos explícito, articula-se a processos educativos. Nesse sentido, partimos do princípio da necessidade de humanizar a vida das crianças com o apoio sentimental e intelectual que permeia as relações sociais mediadas pelo livro infantil. (ABRANTES, 2020, p.152).

Sobre o acesso da literatura infantil, pode-se afirmar que é um material que por vezes pode ser encontrado em grande parte das instituições de ensino, no entanto nem sempre contextualiza o que vai de encontro ao conteúdo de ensino. Neste sentido, Vasconcelos e Lavoura (2022) revelam a dificuldade de veiculação de materiais alternativos e a consequente predominância do livro didático como único recurso para a organização e execução do saber escolar, sem desconsiderar que o livro didático pode ser de auxílio ao trabalho docente, mas que não consegue oferecer suporte a todas as situações. Desta forma, a veiculação de materiais alternativos nas práticas de ensino é dificultada, pois a condição de precarização no trabalho do professor de educação básica, na situação de assumir uma carga horária elevada a fim de manter a renda adequada, interfere na seleção ou produção desses materiais:

Nessas circunstâncias, buscar formas ou caminhos pedagógicos contra hegemônico é sempre difícil, demanda do professor ainda mais disposição, tempo e até dinheiro, pois em muitos casos os custos com o material alternativo ficam sob a responsabilidade dele mesmo. (VASCONCELOS; LAVOURA, 2022, p. 6).

Apesar da literatura infantil ser recurso de alto potencial didático para o público infantil, convém considerar que o alcance do professor para seleção, obtenção ou mesmo confecção deste material não é uma realidade, tendo em vista o tempo e os custos envolvidos. A oferta mais acessível se encontra no acervo da escola, onde por vezes o material encontrado não viabiliza o conteúdo intencionado para a prática pedagógica. No próximo tópico será abordado um breve histórico do desenvolvimento da literatura infantil a fim de contextualizá-la, como também será destacada a questão do uso da literatura em práticas de ensino.

2.3 CONCEPÇÕES ACERCA DA LITERATURA INFANTIL

Vale-se de princípio definir e contextualizar o objeto de pesquisa ao qual nomeamos literatura infantil. Apresentando a característica de ser uma obra literária que geralmente encontra sua recepção no público infantil. Apesar da escolha de referenciamos de modo amplo o objeto em questão, usando a nomenclatura literatura infantil, diversos estudos, mais preocupados com a questão da relação de imagens e textos, contextualizam uma importante diferença que distingue essas produções e as diferencia na nomenclatura. Sophie Van der Linden aborda a questão das diferentes formas de nomear o livro com imagens não só no Brasil:

Designação pouco conhecida do grande público, não há em muitos países um termo fixo para definir o livro ilustrado infantil. Conforme o contexto, em francês recebe o nome de “album” ou “livre d’images”, em Portugal, “álbum ilustrado”, em espanhol “álbum” e em língua inglesa “picturebook”, “picture book” e “picture-book”. (LINDEN, 2011, p. 23).

Em nota de rodapé, a publicação indica que no Brasil as denominações usadas como “livro ilustrado”, “livro de imagem”, “livro infantil contemporâneo” ou mesmo “picturebook” são utilizados sem muito critério, confundindo-se com “livro com ilustração” ou “livro para criança”. Silvana Gili, na dissertação nomeada *Livros ilustrados: textos e imagens*, conceitua o termo livro ilustrado no universo de livros destinados ao público infantil:

[...] devido ao tipo de produção editorial muito peculiar que considera e que é, igualmente, o foco desta dissertação – o picturebook. No Brasil, o termo foi traduzido como livro ilustrado, pois não havia, até 2011, nenhuma publicação que tratasse dessa produção em específico. A pesquisadora Renata Nakano registra a utilização, no Brasil, de diversos termos para nomear esse mesmo objeto – livro ilustrado (com e sem hífen), picture-book, livro-imagem e álbum ilustrado são alguns exemplos de tentativas de nomear esse objeto literário através do tempo. Essa dificuldade em encontrar um consenso na nomenclatura pode ser relacionada à própria natureza multiforme desses livros, que têm como característica principal o protagonismo das ilustrações em sua constituição. [...]. (GILLI, 2014, p. 24).

Portanto, apesar de não evidenciado ao grande público, o termo “livro ilustrado” define uma proposta de livros que tem como característica a relação de texto e imagens serem intrínsecas. “Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita a apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (LINDEN, 2011, p. 8). Diferem-se dessa forma dos livros com ilustração, que segundo Linden (2011) são aquelas obras onde o texto tem preponderância no

livro e a ilustração simplesmente acompanha de modo ilustrativo ou decorativo, portanto o texto é autônomo e ele é quem sustenta a narrativa.

Complementando a caracterização, a autora indica que o livro ilustrado pertence ao domínio da literatura infantil, mas não é compreendido como um gênero: “De fato, o livro ilustrado engloba vários gêneros pertencentes às categorias da literatura geral. Nele encontramos tanto contos de fadas como histórias policiais ou poesia” (idem, 2011, p. 29). Portanto, o livro ilustrado fica caracterizado como aquela produção, que independente do gênero literário que possa ter, é destinado ao público infantil e traz a imagem, a parte visual, vinculada ao elemento textual, que a torna imprescindível para compreensão e leitura do livro. Importante considerar que o livro só de imagens sem o texto, também é considerado livro ilustrado, sendo identificado no Brasil como livro-imagem.

A literatura infantil é um recurso didático amplo, que pode apresentar mais do que um aspecto para estruturar uma proposta didática. Nesta pesquisa, o aspecto analisado para elaborar a proposta didática foi o trazido pela narrativa, por favorecer a mediação de conhecimentos abstratos da educação em arte. Portanto, dentre relações possíveis da literatura infantil com ensino de arte, o ponto de interesse da pesquisa foi a sua forma de comunicação mais acessível para o público infantil, e com mais especificidade, a forma em que na sua narrativa podem ser traçados paralelos ou pontos de partidas para tratar conteúdos em aula. Durante a exploração bibliográfica realizada, foram encontradas muitas produções acadêmicas que relacionam a literatura infantil e o ensino de arte, vinculado à leitura de imagem. Apesar da imagem ser intrínseca e não só ilustrar, como também participar do texto ou da narrativa na leitura de um livro ilustrado, destaca-se a possibilidade de atividades vinculadas à narrativa para aproximar conteúdos relativos à arte para as crianças.

Para tanto, vale remontar a contextualização das histórias destinadas às crianças. A origem dos contos remonta à oralidade e ao imaginário da cultura popular. Azevedo (2001) traça um histórico da literatura infantil, citando Escarpit, que indica que antes do século XVII não havia nenhuma literatura própria do gênero infantil, justamente porque não havia a concepção de criança na sociedade, vista como um adulto em processo de maturação. Havia adivinhas, rimas infantis e jogos de palavras, mas que não se configuravam em literatura direcionada a crianças. E as narrativas populares eram contadas por adultos e para adultos:

A autora refere-se às narrativas populares, por ex. fabliaux (narrativas breves, alegres, anônimas, em geral abordando pequenos casos da vida cotidiana - adultérios, espertezas etc. muito populares no período medieval.); contos maravilhosos (de fadas ou de encantamento); fábulas; lendas etc., frisando que, basicamente, eram dirigidos a adultos e contados por adultos. Faz ainda uma interessante associação entre a cultura popular, o que era produzido pelo e para o povo, e o que era oferecido às crianças. Diz textualmente Denise Escarpit que, neste período,: “Decir ‘popular’ equivale a decir ‘bueno para los niños.’” (AZEVEDO, 2001, p. 2).

Os conteúdos dos contos populares advinham da visão de mundo da imaginação do contexto cotidiano e das tradições, inspirados em antigas narrativas míticas em um contexto social mais comunitário, conforme salienta Azevedo (2001) a sobrevivência desses contos ao longo dos séculos foi graças a transmissão oral, desempenhada por contadores de histórias, jograis e menestréis, em âmbito de vida comunitária contraposto ao atual, em que destaca-se o aspecto da vida privada e aos interesses individuais.

Foi a partir de mudanças sociais na Europa, marcando a ascensão da burguesia e tendo a estruturação das instituições família e escola, que se criaram as condições propícias para destinar uma literatura específica às crianças. A partir daí, a criança passa a ser vista de forma diferenciada do adulto:

A partir desse momento, a criança passa a ser considerada um ser com necessidades e características diferentes dos adultos e, principalmente, um ser que necessita de uma educação diferenciada para a vida adulta. Perrault coletava as narrativas populares e adaptava-as, tornando-as viáveis ao público infantil, acrescentando-lhes valores que correspondiam ao gosto da classe à qual era destinada, a burguesia. Essa coleta dos contos provinha de duas condições: o conto folclórico que na época era destinado aos adultos e que após a adaptação eram direcionados ao público infantil e o caráter de advertência, em que os personagens que desobedecessem a regras estabelecidas tivessem uma punição (CADEMARTORI,1986 apud RODRIGUES et al., 2013, p. 4).

Charles Perrault é considerado o pioneiro da literatura infantil, fazendo adaptações dos contos tradicionais, de narrativas folclóricas excluindo passagens de conteúdo obsceno, incestuoso e de canibalismo (RODRIGUES et al., 2013). Também são nomes de destaque nesse princípio da literatura infantil os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm na Alemanha, o dinamarques Hans Christian Andersen, o italiano Collodi, o inglês Lewis Carroll, o americano Frank Baum e o escocês James Barrie.

Portanto, o aparecimento da literatura destinada ao público infantil levanta uma questão entre a oposição didática e estética, “[...] sendo que a origem dessa literatura tem uma ligação estreita com a Pedagogia; dessa forma, confunde-se muito seu caráter artístico com sua função didático-pedagógica.” (SILVA, 2010, p. 136). No contexto da educação, a literatura infantil onde se encontram os livros ilustrados como tantos outros tipos de livros destinados às crianças, é incentivada e promovida por programas do governo e comumente associada a práticas de ensino. Quanto a esta associação, por seu caráter pedagógico, sofre desvalorização como gênero literário por não ser promovida em seus aspectos estéticos.

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema de educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos. (CADEMARTORI, 2010, p. 13).

Neste ponto, cabe destacar que esta pesquisa não abarca uma análise referente aos aspectos que definem uma produção quanto à qualidade do âmbito literário, considerando que este seja um importante aspecto a ser construído na formação do professor que relaciona literatura com suas práticas pedagógicas. Na situação do livro ilustrado para a formação de bases de um pensamento teórico, Pasqualini e Abrantes apontam uma condição para que a literatura infantil possa ser relevante no ambiente de ensino:

Ao se reconhecer na literatura infantil uma forma de arte, pressupõe-se a possibilidade de se revelar à criança, pelo trabalho da imaginação, “imagem” teórica da realidade em várias de suas particularidades. Essa possibilidade se apresenta na medida em que as histórias transcendam relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social, ou seja, na medida em que as determinações referentes a objetos e acontecimentos abordados literariamente não se apresentem de modo estático e unilateral, mas os revelem em suas contradições para apresentar criativamente superações que negam as circunstâncias. (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 21).

Dessa forma, como indicado no trecho, um ponto de grande importância na seleção do material, é o de observar e analisar se a narrativa pode ser interessante para revelar dinamismo e diversidade de relações dos fenômenos e acontecimentos da prática social e não promove visão alienante da realidade.

Cabe pontuar a discussão que teve bastante repercussão, no âmbito que se refere ao uso da literatura no ambiente escolar, trazida por Marisa Lajolo. A autora, que é referência brasileira em pesquisas sobre literatura, coloca em discussão aspectos que devem ser considerados no uso de textos com estudantes, no ensaio intitulado “Texto não é pretexto”, elaborado em 1982. No artigo, é adotada a perspectiva de que as atividades escolares realizadas a partir de textos de literatura desvinculam a sua própria natureza, que é proporcionar práticas “[...] que o violento o menos possível, [...] que respeite sua natureza específica de texto, qual seja, o constituir ponto de encontro entre autor e leitor.” (LAJOLO, 1982, p. 53). A autora refere-se ao uso do texto para desdobramentos de modelo, exemplo, vocabulário, estilos literários e procedimentos estilísticos, além do que, em muitas situações os professores se vêem coagidos a trabalhar com textos sem qualidade, que incutem morais e ideologias, como textos relacionados ao patriotismo, e nestes casos, cabe um trabalho de buscar pontos no trabalho pedagógico que tirem o foco destes aspectos impróprios. Por fim, a autora conduz à situação de que é inevitável o trabalho com textos no âmbito escolar, em um sentido que propicie ao estudante uma postura analítica frente a literatura. Lajolo (1982, p. 61) explicita que

todas estas atividades são mais ou menos inevitáveis: não só o material de que se dispõe para o "ensino de literatura" repete ao infinito este tipo de abordagem do texto, como - e principalmente - o que se espera de um curso de literatura é que ele transforme os alunos em sherlocks competentes na caça e identificação de estilemas românticas ou realistas, castroalvices e metáforas.

Tendo essa consideração, Lajolo sugere que se estabeleça sempre uma contextualização do professor com o estudante no sentido de referenciar de forma crítica as condições pedagógicas que impõem-se aos textos literários. E finaliza primando que seja evidenciado o sentido do texto, frente às operações analíticas que participam das práticas pedagógicas:

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. E é essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 1982, p. 62).

Envolta das questões e discussões abertas ao artigo, Marisa Lajolo se retifica em texto publicado em 2009, “*O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*”, considerando equivocadas suas afirmações ao artigo anterior. Argumenta que o texto não é algo autônomo, que blinda a relação com elementos do seu entorno, assim como autor e leitor não são constituídos de pura individualidade no momento de produzir e recepcionar o texto:

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscreve-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor. (LAJOLO, 2009, p. 104).

Pontuando essa noção de relações que são produzidas pelo texto, com o interação entre a história coletiva e individuais, Lajolo estabelece a concepção de contexto, onde ressalta o sentido de “entrelaçamento”, “trama” e “trabalhar junto”, que revela “[...] recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores.” (LAJOLO, 2009, p. 108). A autora comenta que é inevitável o afastamento da literatura como gênero original no espaço da escola, mas que tal fato é natural, uma vez que a literatura possui essa condição de migração, e não obstante, a situação não ocorre apenas no espaço escolar. Revela, então, uma mudança de concepção, entendendo que a literatura na escola contribui no processo de criticidade frente a estes materiais no cotidiano:

E hoje, acredito que a forma de alunos aprenderem a ler artigos de jornal, contos e letras de música é, exatamente, distanciaram-se das situações comuns de circulação destes gêneros. Nesse distanciamento, é mais fácil desenvolverem categorias críticas de leitura para que, em situações comuns, exteriores à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos da leitura que fazem de tais textos. (LAJOLO, 2009, p. 106).

Considera-se nesta discussão um fator relevante para a pesquisa, uma vez que se utiliza de material literário para apoio em questões de ensino e considerando que se encontra incluída na disciplina de artes, que de sobremaneira envolve a formação estética e complexificação do que é do âmbito dos sentimentos. A

acepção mais recente de Lajolo, de que a literatura é contexto, sendo definida por múltiplos fatores tanto do ponto de vista do escritor, como do leitor, e o entendimento de que vinculá-la a atividades na escola, apesar deste fato fazê-la assumir determinados contornos próprios da prática educativa e não propriamente condizentes com a recepção estética, mas que produzem criticidade e elaboração por parte do estudante para a vida cotidiana, caminha com as acepções da Pedagogia Histórico-Crítica. Na perspectiva dessa teoria pedagógica, a literatura enriquece o ensino, pois mesmo sendo colocada em situações que não priorizem sua fruição, ressalvando que essas situações de ensino são também necessárias para uma formação que se pretende humanizadora, ela potencializa acionar sentimentos pelo seu caráter poético, que um outro texto meramente funcional, pode não proporcionar da mesma forma. Reconhece-se que esta questão deva ser discutida, pois envolve também o aprofundamento de outras abordagens que extrapolam a limitação desta pesquisa. No entanto, convém reconhecer a importância de haver práticas de ensino especificamente orientadas ao aprendizado e aprimoramento da fruição estética, tanto de produções literárias como as relativas às artes visuais, mas que o seu uso em atividades com fins pedagógicos em função de conteúdos relacionados não seja dispensada, uma vez que contribui para o enriquecimento do aprendizado e desenvolvimento da humanização do estudante, assumindo que não se pode separar a dimensão estética de um produto artístico, ao mesmo tempo sem desconsiderar que essa apreensão estética necessita de aprendizagem por meio de atividades diretivas de ensino, para que supere a superficialidade e alcance níveis de aprofundamento.

2.4 Contextualização do livro: eu sou um artista

Diante da elaboração de proposta de prática pedagógica pretendida pela pesquisa, vinculando a literatura infantil para o aprendizado de conteúdos de ensino de artes visuais, apresenta-se neste tópico o material escolhido para a proposta. Cabe assinalar que a organização e as fundamentações específicas da prática pedagógica estão reservadas para aprofundamento no segundo capítulo. A obra literária escolhida é intitulada “Eu sou um artista”, da autora e ilustradora Marta

Altés. A partir das informações do site da autora e site especializado¹⁰, tem-se as informações de que o livro foi originalmente publicado em 2013, pela Macmillan Children's Books, no Reino Unido, e no mesmo ano no Brasil pela editora Ciranda Cultural. Recebeu publicação também nos idiomas coreano, francês, espanhol, catalão, grego, italiano, holandês, taiwanês e chinês. A autora e ilustradora do livro, Marta Altés nasceu em 1982, em Barcelona, Espanha. Tem formação em Design Gráfico e fez mestrado em ilustração de livros infantis pela Cambridge School of Art na Inglaterra. Atualmente, vive em Londres e trabalha como ilustradora, e desde 2012 trabalha também como docente em tempo parcial na mesma instituição que qualificou seu mestrado. Abaixo, na figura 1, segue imagem da capa do livro pela editora brasileira:

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: <https://www.cirandacultural.com.br/produto/eu-sou-um-artista-8528>

Na história do livro participam dois personagens: um menino e sua mãe. É a voz do menino que narra a história, demonstrando que assume a função de artista no espaço de sua casa, transformando os objetos existentes por meio de pinturas e desenhos, rearranjando-os em novas configurações, criando elementos que não

¹⁰ O site da ilustradora pode ser encontrado no link: <https://marta-altes.com/>; e a referência do site especializado: <https://arteref.com/arte-no-mundo/marta-altes/>

haviam antes, como é o caso de um buraco na parede; e também age ressignificando elementos que são cotidianos, como a cenoura no prato (FIG 2).

Figura 2 - Página 10 e 11 do livro “Eu sou um artista



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Em todas as situações a significação para a produção artística do menino ou da ressignificação do elemento cotidiano não é literal ou destaca a função utilitária, ela é representação para uma outra imagem, que a narrativa demonstra que é a visão de artista. O menino, por sua vez, demonstra atenção com o comportamento de sua mãe, que é representada de forma a expressar preocupação e atordoamento diante de sua atividade artística, e tenta mudar essa sua disposição, empenhando-se em produzir uma obra de arte especialmente em sua homenagem (FIG. 3).

Figura 3: página 30 e 31 do livro “Eu sou um artista”



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Apesar de não estar literalmente representado na história, é sugerido na última página como desfecho da história, a reação da mãe, com a figura do gato assustado olhando em direção à posição esquerda, que é a direção onde se encontra a ilustração da mãe na página anterior. O leitor comprehende que a solução apresentada pelo menino, que foi de transformar ou utilizar como suporte para grafismos os objetos de todos os cômodos da casa, não vai alterar e sim reforçar o comportamento da mãe. O livro relaciona a percepção de “arte”, do ponto de vista materno como bagunça, uma atividade não funcional que gera desordem no cotidiano; e no ponto de vista do menino, como produções de interpretação subjetiva.

A escolha do livro se deu pela potencialidade em vincular conteúdo para artes visuais de forma a superar concepções empíricas, ser considerado apropriado para a faixa etária - quanto a aspectos do vocabulário e narrativa, e por apresentar complexidade, demonstrando situação que revela contradição. Alguns dos conteúdos que podem ser explorados são: a reflexão sobre a produção de arte pelo artista; os diferentes tipos de manifestações artísticas (desenho, pintura, apropriação), que são indicados nas produções do protagonista; e o contraponto com a relação de fazer arte e bagunça, que é uma compreensão empírica sobre o processo artístico e cotidianamente reforçada na fala de muitos adultos para

crianças, entre outras questões que podem ser descobertas na leitura e interpretação da história.

O livro propõe à criança assumir o papel do protagonista, que é o narrador, e mostra potencialidade para indicar a representação de imagens e objetos transformados pelo menino como forma artística, construindo a percepção do conceito de representação, que é o conteúdo escolhido para a estruturação da prática pedagógica desta pesquisa. Apesar de muito elementar esse aspecto no livro, revela um ponto que pode vir a ser o primeiro passo na percepção da arte quanto a sua desvalorização social: a premissa de que a produção artística do menino é um incômodo por prejudicar o sentido prático dos objetos da casa dentro da história, o que pode desdobrar na percepção de que as produções artísticas mantêm-se próximas aos indivíduos apenas quando apropriadas economicamente no sistema, tornando-se objetos utilitários, sendo transformadas em produto.

O livro também revela potencialidade para desenvolver conteúdos sobre espaços que integram o meio artístico como ateliês e museus, na sugestão de desdobrar a relação conflituosa apresentada pela narrativa sobre a utilização do espaço comum doméstico para produção artística. Assim, feita a contextualização do livro escolhido para a proposta pedagógica, no capítulo que segue será discutido os aspectos didáticos que vão organizar as diretrizes do trabalho de ensino.

3. PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo serão apresentados os elementos para a organização do trabalho docente, tendo por base principalmente Galvão, Lavoura, Martins (2019), Araujo, Lavoura (2022), em quem se tem a caracterização da tríade de ensino, o método que orienta os fundamentos da didática histórico-crítica e organização do planejamento de ensino, e por fim a proposta de ensino, que pretende conjugar as especificidades da pesquisa com as orientações teóricas abarcadas.

3.1 A TRÍADE DESTINATÁRIO, FORMA E CONTEÚDO

Frente ao estabelecimento de selecionar conteúdos, materiais, considerar tempo de duração da aula e grupo de alunos, se impõe como um primeiro passo para a organização de uma situação de ensino o estabelecimento da tríade de ensino. A tríade é composta de três aspectos que são o conteúdo, a forma e o destinatário, e visa a organização do trabalho docente. Essa organização, considera o que há de mais elementar ao se iniciar o planejamento pedagógico, “A tríade (...) se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.” (MARTINS, 2012, p. 232). Portanto os elementos da tríade são interdependentes e irão, em relação uns com os outros, de forma dialética, estabelecer as peculiaridades de determinada situação de ensino.

Quanto ao destinatário, trata-se do sujeito a quem se destina o ação de ensino, neste sentido há considerações teóricas que relacionam-se ao âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, que traz a indicação de sujeito concreto para o destinatário e da Psicologia Histórico-Cultural, que comprehende o seu desenvolvimento psíquico. Na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica são estabelecidos dois âmbitos para o mesmo aluno, o aluno concreto e o empírico:

[...] enquanto o aluno empírico é a forma e desejos do real imediato que o indivíduo apresenta diante do professor, acessível pela aparência; o aluno concreto é aquele para além da aparência, acessível somente por meio de uma análise tanto da sociedade em que ele vive como também da maneira como ele se insere nessa sociedade, cuja suas ações e desejos são frutos da aglutinação de diversos valores e ideologias incorporadas no seu eu. (ARAÚJO; LAVOURA, 2022, p. 11).

Nesta perspectiva, de acordo com Saviani (2012b) o aluno concreto apresenta-se como resultado das determinação de diferentes fatores sociais, e nesse contexto necessita de conhecimentos sistematizados, pois a sociedade lhe exige esse domínio, em contraponto ao aluno empírico, que pauta-se em necessidades superficiais e momentâneas determinadas pela forma e desejos do real imediato, e nesse sentido, seus interesses refletem essas condições. Esta conceituação de aluno concreto e empírico indica como a escolha dos conhecimentos não deve partir do aluno empírico, que manifesta interesses imediatos, e sim do aluno concreto, que reconhece a necessidade do conhecimento construído historicamente. No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, podemos nos aproximar ainda mais das características do sujeito da aprendizagem, considerando a teoria da periodização do desenvolvimento infantil apresentado no primeiro capítulo. A partir dele, compreendemos os estágios de desenvolvimento do pensamento e quais são as atividades guia que orientam para o desenvolvimento desse pensamento. Como vimos, o destinatário desta pesquisa comprehende a criança que integra o 1º ano do ensino fundamental, que está em processo de transição das atividades guia correspondentes ao jogo de papéis e da atividade de estudo.

Sobre o conteúdo, retomando a especificidade do ensino de arte, foi visto que a arte constitui, junto com a ciência e a filosofia, conhecimentos complexificados, que extrapolam os domínios dos conhecimentos empíricos que são pertencentes ao cotidiano. No entanto, a arte difere-se da ciência e da filosofia, no sentido de que não se processa no sistema de raciocínio, mas pelos sentidos, referindo-se às emoções e sentimentos e assimilando o material que participa o próprio cotidiano, tornando-se um meio para alcançar a complexificação dos mesmos. Como definido no segundo capítulo, os conteúdos que comprehendem a formação em arte relacionam-se com o desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade criadora e de seu conhecimento contextualizado. Conjugando com as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, que indica como norteador para a seleção de conteúdo o grau de elaboração e a determinação de clássico indicado por Saviani, também Gama e Prates (2020) citados por Araújo e Lavoura (2022) complementam indicando quatro aspectos: 1) orientações de objetividade e enfoque científico do conhecimento; 2) a contemporaneidade do conteúdo; 3) relevância social do conteúdo e 4) adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.

Por fim, o elemento que refere-se à forma dentro da tríade, diz respeito à organização e à efetivação da prática de ensino elaborada pelo professor, de modo a mediar o conteúdo ao destinatário. É o modo como organiza-se o trabalho pedagógico como um todo:

É a maneira como o trabalho pedagógico deverá ser planejado, organizado, executado e avaliado tendo em vista as finalidades pretendidas. É nesta categoria que todas as demais se materializam, pois é aqui que percebemos quais são as atitudes no agir do professor, qual corrente ou teoria pedagógica o orienta, consequentemente, quais saberes são mais valorizados por ele e, o quanto ele consegue contextualizar com as condições sócio-históricas e que implicam no seu trabalho educativo. (ARAÚJO; LAVOURA, 2022, p. 6).

Dada a vinculação da forma com o conteúdo e o destinatário, e a Pedagogia Histórico-Crítica como método, é importante destacar que não há a prescrição de uma única forma de conduzir uma prática educativa. “A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. Ademais, conforme já destacado, a forma e o conteúdo se organizam em torno no aluno concreto [...] e não do aluno empírico [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.103). Portanto, a forma é um elemento fluido que vai ter definição na sua necessidade de se adaptar ao conteúdo e também ao aluno. Considerando a formulação dos cinco momentos na elaboração do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, quais sejam: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final indicados por Saviani (2012a), observa-se que foram assimilados de forma equivocada por alguns autores, fato esse contextualizado no tópico seguinte, sendo interpretados como uma formalização esquemática que “tem levado todo e qualquer professor(a) a formular seu planejamento de ensino sequenciando esses cinco “passos” didáticos em tempos e espaços rigorosamente delimitados” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.78). Importante lembrar que cada situação de ensino vai definir contornos diferentes, pois sempre está em mediação orgânica com o conjunto, e o que garante o alinhamento com o método materialista histórico-dialético é o real conhecimento dos fundamentos teóricos por parte do professor. A seguir, será elucidado os cinco momentos do método, a fim de fundamentar a organização da prática educativa.

3.2 MÉTODO: FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir desse contexto, apresentam-se os fundamentos teóricos para a organização da prática de ensino. Terá como embasamento o livro “*Fundamentos da didática histórico-crítica*”, elaborado pelos autores Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins. Os autores abordam questões tratadas pela obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, de João Luiz Gasparin, de forma a reconfigurar e transpor os limites que a proposta do autor impõem ao processo didático pautado no materialismo histórico-dialético, apresentando-se com uma referência mais contemporânea para referir-se ao contexto do trabalho pedagógico.

Os autores propõem a formulação de cinco fundamentos da didática histórico-crítica concebidos como elementos nucleares e ressaltam a compreensão de método pedagógico como “um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139). Os cinco fundamentos são caracterizados da seguinte maneira:

1º) A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada;

2º) Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico;

3º) A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos;

4º) A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética;

5º) A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

A seguir abordar-se-á cada fundamento, de modo a compreendê-los para facilitar sua compreensão. Sobre o primeiro fundamento, “*A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada*”, destaca-se a necessidade de compreensão ontológica, ou seja, da forma mais ampla e fundamental, sobre a questão do ensinar, em outras palavras, refere-se a direcionar, como primeira orientação em um plano de ensino, o que caracteriza, de forma mais essencial o ato de ensinar, de forma ao professor não

perder de vista as finalidades educativas. Esta questão é colocada como prioridade, deve ser tomada de princípio, antes da questão de “como se deve ensinar”. Desta forma, o processo do ensino fica compreendido na concepção de atividade humana e não apenas como procedimento do trabalho educativo.

A partir desta perspectiva, e considerando que o ensino compõem uma unidade contraditória com a aprendizagem é que se pautam os aspectos definidos como a finalidade de ensino, objetos de ensino, ações e operações. Aspectos esses que são necessários para o trabalho educativo organizado pelo professor, e que façam surgir a possibilidade de desenvolvimento de pensamento para a compreensão da realidade por parte do aluno:

[...] é preciso que cada professor em sua área de conhecimento e disciplina curricular consiga identificar os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica, delimitando a finalidade de ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu(s) objeto(s) de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 140).

O segundo fundamento, definido como *“Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico”*, diz respeito a pensar o método pedagógico como movimento em uma lógica dialética. Indica pensar, portanto, a prática inicial e final, a problematização, instrumentalização e catarse não como passos delimitados e ordenados, mas sim como categorias lógicas que expressam o movimento das relações a nível singular e universal, como melhor explicitado no excerto abaixo:

Dessa assertiva, cumpre-nos compreender e expressar como os elementos universais da prática social se concretizam na singularidade dos indivíduos por meio da catarse, ao mesmo tempo em que tais indivíduos singulares se constroem em meio a universalidade da prática social, tendo a problematização e a instrumentalização como mediação. (LAVOURA, 2018 apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 142).

Desta forma, demonstra-se que os momentos devem ser compreendidos na concepção maior do movimento da universalidade da prática social e singularidade dos indivíduos. Assim como no método de análise de Marx, exige-se a identificação

de uma célula essencial que revela sua natureza universal, e a partir daí se distingue suas manifestações concretas na realidade. Na situação de ensino, a célula essencial é identificada com a categoria de transmissão dos conhecimentos sistematizados. “A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143).

No terceiro fundamento, “*A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos*”, desdobra-se a concepção da responsabilidade do professor de selecionar o conteúdo e transformá-lo em saber escolar, que é a forma de sistematização do conhecimento objetivo, de modo a ser transmitido e assimilado pelos estudantes. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) o ensino é considerado um “bom ensino”, quanto mais puder impregnar o pensamento do aluno com as mediações reais dos conteúdos, de forma a expressar a forma de ser do objeto do conhecimento , disto parte que “o ler uma realidade de forma crítica [...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar” (OLIVEIRA, 1996, p. 63-64 apud GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p.145). Desta maneira, relaciona-se a apropriação do conhecimento para alcançar uma leitura crítica da realidade.

O quarto fundamento, que declara que “*A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética*” se refere a entender um ensino que lida com o desenvolvimento dos processos de pensamento dos alunos de forma não linear e baseado em etapas, mas sim de forma espiralada, representação que melhor expressa esse processo de compreensão da realidade:

[...] processo de organização do ensino em ciclos de escolarização, ciclos estes que expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 148).

Esses ciclos se desenvolvem a partir da percepção sincrética da realidade, relacionada à aparência imediata do objeto de estudo, que de forma processual busca a percepção de suas generalizações essenciais. Mencionados pelos autores

supracitados, são separados por quatro ciclos, denominados: Ciclo de Identificação da realidade; Ciclo de Sistematização dos dados da realidade; Ciclo de Ampliação dos dados da realidade e o Ciclo de Aprofundamento dos dados da realidade. Cada ciclo compreende como principal exercício o Identificação/constatar; sistematização/interpretar; ampliação/compreender; aprofundamento/explicar. No movimento de compreensão da realidade representado pela espiral de forma ascendente, destacando o aumento da compreensão do indivíduo, entram também dois elementos, que são o eixo sincrônico, referindo-se ao estado de estrutura atual de determinado objeto do conhecimento, e o diacrônico referente ao seu processo envolvendo determinantes históricos:

[...] O eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente a gênese e as contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico). (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 150).

Exemplificado a constituição do eixo de ensino, agora passaremos para a explanação da dinâmica de ensino. A dinâmica do ensino compreende a articulação de três elementos, que são: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. No trecho abaixo os autores esclarecem as definições de cada elemento:

O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências a sua relação de reciprocidade com a **organização escolar**, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a **normatização escolar**, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151).

A partir do eixo e da dinâmica de ensino histórico-crítico, propõem-se uma didática que está mais alinhada aos princípios do método histórico-dialético, uma vez que os eixos da lógica formal como a “[...] fragmentação, unilateralidade, etapismo, terminalidade e linearidade são confrontados e superados pelos princípios da lógica dialética, tais como movimento, totalidade, contradição, transformação e

mudança qualitativa (COLETIVO DE AUTORES, 2012 apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 153).

Por fim, o quinto fundamento, que refere-se a assertiva “*A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento*”, refere-se a considerar o ensino e a aprendizagem como dois indicadores diferentes em um mesmo processo, que é a atividade pedagógica.

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral ao particular, do não cotidiano ao cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende a ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende a ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 156).

Esses dois movimentos contrários, de ensino e aprendizagem, reforçam a importância da educação não ser considerada equilibrada nos pólos entre professor e estudante, pois enquanto o professor parte inicialmente da síntese, que é a visão organizada da realidade social, o estudante parte da síncrese, uma perspectiva caótica da realidade, trazendo como consequência a ação educativa para a atuar no sentido de homogeneizar o acesso ao conhecimento.

Os fundamentos aqui apresentados têm demonstrada a sua importância pois compõem a estrutura do planejamento e participam das ações de ensino da proposta educativa vinculada à literatura infantil. No tópico a seguir, será contextualizado sobre o planejamento e sua organização diante do objetivo da pesquisa.

3.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO

O planejamento de ensino se constitui de um processo de organização do professor de forma a pensar todos os elementos envolvidos no processo educativo, ajustando sua prática e tendo em vista a relação do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, o planejamento não se configura simplesmente numa programação de ações, cada elemento a ser considerado no planejamento está justaposto às concepções de educação que foram construídas pela vivência e formação do professor, como indicado por Anversa:

Ao planejar estão pressupostas uma gama de concepções. Está contida, na ação de planejar, as concepções de criança, de desenvolvimento, de ser humano, de sociedade, de educação, de intencionalidade do ato pedagógico, da função social da escola, dos conteúdos curriculares, de objetivos do ensino, de sujeito da aprendizagem e suas necessidades, das condições de trabalho, etc. Em síntese, o professor nunca planeja isento de concepções, imune ao que acredita, ao que já internalizou. Contudo, há diferenças entre conceber um planejamento e programar ações. (ANVERSA, 2022, p. 208).

Desta forma, temos que um planejamento pautado na Pedagogia Histórico-Crítica assume distinções. Essas distinções referem-se justamente ao método, que como já indicado, prioriza práticas em que se estabeleça a progressivo desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, para que seja capaz de articular conceitos; a vinculação de conhecimentos elaborados que permitam compreender a realidade como forma histórica, em constante transformação e resultado de múltiplas determinações, a centralidade do professor como sujeito mais capacitado para atuar na mediação de conteúdos; e que pese como objetivo maior um trabalho educativo que vise a emancipação do estudante frente a uma realidade que propicia uma condição de alienação:

Consideramos que pensar o planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica pode contribuir para que haja uma melhora qualitativa nas práticas educativas, visto que pautada nela, a prática pedagógica é pensada levando-se em consideração todo o processo ensino e aprendizagem (seleção dos conhecimentos; escolha das melhores formas de tratá-lo; conhecimento acerca do processo de desenvolvimento do educando). O planejamento de ensino é visto de forma contínua, a longo prazo, ou seja, para pensar o presente (o aqui e agora) leva-se em consideração o vir a ser, a finalidade formativa que espera-se alcançar, que em última instância é o desenvolvimento dos sujeitos em suas máximas possibilidades. (MACÁRIO; GAMA, 2017, p. 5).

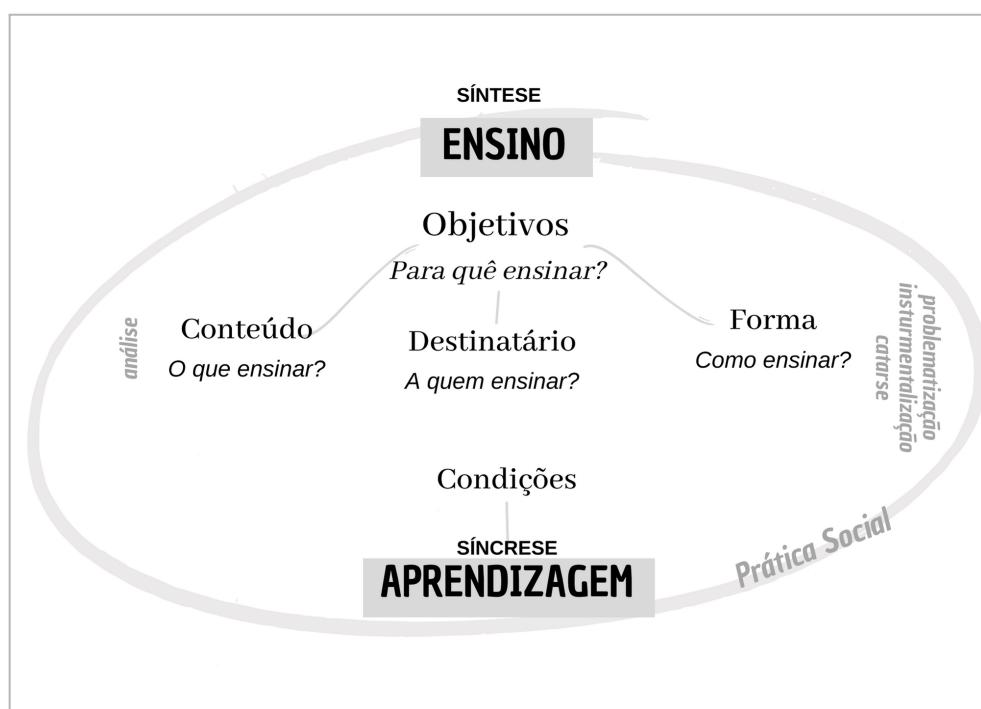
De acordo com a didática e Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange às especificidades da elaboração do planejamento, temos primeiramente a definição dos elementos da tríade de ensino: o destinatário, o conteúdo e a forma. Tendo em consideração o primeiro fundamento da didática, da qual situa a importância da dimensão ontológica do ato de ensinar, os elementos da tríade seguem orientados pelo elemento mais geral que é o que indica a delimitação das finalidades:

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem

ensina), e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições). (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 141).

Indica-se abaixo a configuração visual dos elementos envolvidos no planejamento, demonstrando a unidade contraditória do ensino e da aprendizagem, situados no interior da prática social:

Figura 4: Dimensão ontológica da didática histórico-crítica baseada em Galvão, Lavoura e Martins



Fonte: Elaboração da autora.

Transpondo-se essa organização para o caso específico da pesquisa, os elementos são adaptados tendo em vista o foco do ensino dirigido ao ensino de artes visuais; enquanto objetivos do ensino de artes visuais dentro da compreensão da pedagogia histórico-crítica, situa-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, que compreende a elaboração e maior aprofundamento dos sentimentos que estão a nível cotidiano; a capacidade criadora, engendrada pelo pensamento estético artístico, e o conhecimento contextualizado, que avança no campo da superficialidade das informações e fornece historicidade e crítica nas manifestações artísticas presentes na sociedade.

Quanto ao conteúdo, vinculado aos objetivos para a prática de ensino proposta nesta pesquisa, considera-se que dentro das manifestações artísticas os três âmbitos estão incluídos, compondo partes de um todo, no que se contempla em condições para a formação artística total. Portanto, a partir da seleção de um conteúdo referente a um fenômeno envolvendo o campo de arte, é possível contemplar o sentido da sensibilidade estética, trabalhar elementos que constituem e propiciam a capacidade de criação e promover o conhecimento contextualizado sobre tal fenômeno artístico. No entanto, pelas condições de ensino e aprendizagem, esses três âmbitos não podem ser mediados pelo professor de forma simultânea, e dependendo da forma como se apresenta esse conteúdo há prevalência de um ou outro âmbito.

Podemos exemplificar na situação de uma visita ao museu, que pela forma elaborada especialmente para incidir sobre os sentidos do público, vai favorecer justamente a sensibilidade estética, promovida em conjunto com a mediação do professor. Considerando-se uma hipotética exposição de artes visuais, apresentada sob a forma do livro didático, ou mesmo uma reprodução de uma obra feita em impressão em folha de tamanho padrão A4, com dificuldade exerce o mesmo efeito, pois apesar de materializada ao estudante, sua forma de apresentação não vai contemplar da mesma maneira os sentidos como no espaço da exposição. O trabalho de sensibilidade estética requer esforço por parte do professor, para prover contexto adequado dentro do ambiente escolar, de modo a favorecer a mediação que relate o particular ao geral no aluno e contribua no aprofundamento dos seus sentimentos cotidianos. Neste sentido, consegue-se antever os desafios para o ensino de arte propiciar uma formação completa aos estudantes de escola pública, devido à estrutura e limitações impostas a mesma, gerando ampla discussão a ser explorada no espaço de outras produções teóricas.

Voltando-se às especificidades da pesquisa, a partir do material utilizado como recurso didático, indicado pelo livro de literatura infantil, depreende-se, sem desconsiderar as três potencialidades de abordagem do ensino e artes visuais, considera-se propício o desenvolvimento de uma prática de ensino do âmbito de conhecimento contextualizado, atendo-se principalmente para a narrativa apresentada.

Após análise do material, foi observado o encontro de questões para trabalhar a conceituação de artista, no contexto de artes visuais, pautando sua importância

social e fazendo referência a sua produção artística, como produção material vinculada a ideia do trabalho. Em outras palavras, o planejamento vai em busca de viabilizar que a criança entenda o artista, como quem produz de forma comprometida e intencional uma produção artística, reconhecendo e valorizando essa função; diferente do modo cotidiano e corriqueiro de indicar como artista como quem produz de forma despretensiosa um trabalho manual, que por vezes acarreta em bagunça, como é trazida na narrativa do livro. Como conteúdo, portanto, quer-se trazer a concepção de artista como o sujeito que determina seu trabalho em função da produção artística, fazendo um contraponto com a concepção popular, que indica como características artísticas ou reconhecidamente um sujeito artista aquele que se envolve ou possui habilidades manuais.

Esse é tido como um ponto importante como conteúdo, que atende a categoria de clássico, recordando o conceito de clássico como: “consoante a Saviani (2013b), o que perdurou ao tempo, pois é essencial enquanto referência ao mundo em que vivemos é necessário para se compreender o atual estágio de desenvolvimento em que nos encontramos” (ANVERSA, 2022, p. 209). Reconhecendo que não é toda manifestação estética ou manual que vai ser identificada como arte, e que o trabalho do artista não é despretensioso ou realizado espontaneamente, objetiva-se construir o caminho para a percepção de que arte não se vincula com atividades manuais espontâneas, afirmando a compreensão de que é um conhecimento elaborado e que deve ser valorizado socialmente, valorizando sobremodo a necessidade de se ter uma formação em arte para trabalhar como artista e também para fruir a produção artística. Também contribui em proporcionar uma introdução, ou contextualização ao estudante, que em grande parte passa a iniciar sua formação escolar em artes visuais, ainda que já possa tê-la na educação infantil, mas que inicia a mediação sistematizada dos conhecimentos de artistas e de suas produções vinculadas à atividade de estudo. Portanto, terá uma contextualização sobre a figura do artista, para que seja vinculada à apresentação dos diversos artistas e produções ao longo do ciclo escolar.

Quanto ao destinatário, como já citado anteriormente, consiste no estudante do 1º ano do ensino fundamental. A criança que ingressa nesse estágio, tem a particularidade de anteriormente estar no contexto da educação infantil, que integra rotinas e práticas bastante diversas, e portanto em processo de adaptação às condições que se apresentam no novo ciclo, de forma que passe a desenvolver

gradualmente comportamentos propícios à atividade de estudo, no entanto, dentro da periodização infantil, o seu modo de entendimento da realidade, principalmente no período do início do ano letivo, ainda é em maior parte, compreendido pelas formas lúdicas, e deste modo, segue-se a orientação da atividade-guia dos jogos protagonizados.

A forma, que o elemento que faz a articulação entre destinatário e conteúdo, por meio dos fundamentos da didática histórico-crítica, tem no caso específico desta pesquisa, o estabelecimento do uso da literatura infantil como recurso didático, e como afirmado no segundo capítulo, representa um material que ganha destaque dado ao processo de desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que representando uma narrativa, mesmo não sendo literalmente encenada por cada criança, promove de forma semelhante a simulação de uma situação social desempenhada nos jogos protagonizado, em que a criança assimila comportamentos sociais, gerando desenvolvimento psíquico na perspectiva de autocontrole da conduta, que é base para a formação da consciência.

Retomando o embasamento teórico, a atividade do jogo protagonizado deve assumir direcionamento por parte do professor para que se obtenha aprendizado, enriquecendo a atividade e evitando que se realize a reprodução de relações sociais alienantes. Neste sentido, a literatura infantil assume um recurso didático enriquecido, uma vez que se configura como expressão estética que contribui para a humanização, e dentro do domínio de conteúdo de artes visuais, o livro selecionado favorece assimilação de um conteúdo de caráter abstrato, compondo o âmbito do conhecimento contextualizado.

Abaixo, demonstra-se a organização dos elementos principais estabelecidos para o planejamento de ensino, dentro do contexto da proposta de ensino que parte a pesquisa:

Figura 5: Proposta de ensino considerando estrutura da didática histórico-crítica



Fonte: Elaboração da autora.

Desta maneira, a organização quanto ao ensino, indica como objetivos gerais para o ensino de artes as três abordagens: que são o desenvolvimento da sensibilidade estética, a capacidade criadora e o conhecimento contextualizado. Destacando que na proposta pedagógica desta pesquisa, toma-se como foco para estruturar o conteúdo, o conhecimento contextualizado. Como conteúdo, apresenta-se o papel e significado de artista. No destinatário, localizamos o estudante que se encontra no 1º ano do ensino fundamental. Na elemento da forma, está a articulação que envolve o destinatário, o conteúdo e os fundamentos da didática histórico-crítica. No pólo oposto, onde localiza-se a aprendizagem, quanto às condições que referem-se à aprendizagem, está a referência da situação de estágio de pensamento do destinatário e atividade guia predominante.

3.4 PROPOSTA EDUCATIVA

Neste tópico, será demonstrada a proposta de ensino, focando principalmente no detalhamento da forma, elemento composto da tríade e planejamento de ensino, ao qual irá conjugar os outros elementos que compõem a mesma organização, com

os fundamentos da didático histórico-crítica. Relembrando a advertência ao estudo da didática histórico-crítica, sobre não pautar a metodologia de forma linear e cronológica, com um modelo em passo-a-passo, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.116) citam “Parafraseando Lênin, afirmamos não existir a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, mas sim uma didática concreta para cada situação de ensino concreta”. Dessa forma, a demonstração a seguir não deve servir de prescrição, tendo em vista que cada situação de ensino envolve variantes que se alteram, decorrentes de seu contexto. Os autores afirmam que o caminho para desenvolver aulas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica devem ser assegurados com o “fecundo domínio de seus fundamentos teóricos e, notadamente, das categorias dialéticas de singularidade-universalidade- particularidade”. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 116).

Retomando brevemente os aspectos que compõem a construção desse planejamento de ensino, como conteúdo tem-se a compreensão de artista como sujeito que, por meio do trabalho, obtém uma produção material; o destinatário é o estudante do 1º ano do ensino fundamental, que, como condições de aprendizagem, vincula-se com a atividade do jogo protagonizado, e estabelece-se como objetivo de ensino o fator de conhecimento contextualizado, para a percepção de valorização e importância social da arte. O livro de literatura infantil será vinculado como recurso didático para viabilizar esta compreensão no estudante. O livro em questão, intitulado “ Eu sou um artista”, retomando de forma resumida a história, narra a situação de uma criança que se reconhece como artista, e utiliza como base e suporte para sua produção os materiais que encontra em casa. Isso causa conflito com sua mãe, que se aflige com a desordem.

Tem-se como estrutura, então, a seguinte formulação da proposta educativa:

Justificativa: A importância de conhecer o papel do artista e os processos de produção de arte para entender o sistema artístico e fazer relações na sociedade.

Objetivo geral: Promover superação de percepções empíricas em relação ao trabalho artístico, com foco no conhecimento contextualizado em artes visuais.

Objetivos específicos:

- Proporcionar ao estudante o reconhecimento de características que identificam um artista dentro da sociedade, considerando o tempo histórico de forma simplificada com foco na mudança dos processos e produtos artísticos;
- Registrar percepções dos estudantes, por meio dos relatos e registros gráficos de modo a analisar o processo de aprendizagem;
- Utilizar o livro ilustrado “Eu sou um artista”, de Marta Altés, como recurso didático para mediação do conteúdo com a turma de estudantes.

Conteúdo: O papel e significado de artista, buscando uma contextualização do artista como sujeito que produz materialidade, na produção em artes visuais, historicamente caracterizado na sociedade.

Avaliação: A avaliação das aulas é um elemento para análise do professor sobre os fatores que contribuíram ou prejudicam a prática educativa. É importante que em toda aula seja observada a participação dos estudantes nas propostas e como se desenvolveu nas ações planejadas. Considerar situações que podem ter apresentado dificuldades para a aprendizagem. A forma da avaliação será preferencialmente escrita ao fim de cada encontro, a fim de que proporcione dados para análise e reflexão da prática educativa.

Encontro 1 - Coleta de percepções empíricas

Objetivo: Apresentar aos estudantes o tema do conteúdo e coletar percepções empíricas sobre o sujeito artista.

Metodologia:

1º momento: Apresentação da organização da aula, onde haverá diálogo sobre o que é um artista, informando que será aprofundada a definição e a função do artista.

2º momento: Levantar as seguintes questões: O que é um artista? Como um artista faz arte? Ser artista é uma profissão? Você já viu um artista fazendo arte? Qual lugar o artista usa para trabalhar? O que ele faz depois que um trabalho de arte está pronto? Essas e outras perguntas serão apresentadas em forma de interação,

próximas de um jogo, para criar curiosidade nos estudantes, e são descritas mais detalhadamente no item abaixo.

3º momento: Ao final do processo de abordagem das perguntas, pontuar que através da brincadeira, foi possível conversar e aprender sobre o que é ser artista, pensando sobre os conteúdos que pertencem a área de artes, para proporcionar consciência aos estudantes de que o espaço escolar é um espaço de aprendizado e a brincadeira está vinculada a ele.

Jogo:

- 1) Anuncia-se ao grupo que seremos pesquisadores, e vamos começar um processo de descoberta para entender melhor o que significa um artista. Para tanto, precisamos encontrar perguntas, que irão auxiliar nesse entendimento.
- 2) As perguntas vinculadas à proposta serão colocadas em papéis. Cada pergunta será guardada em um envelope.
- 3) Será escolhido um aluno, para que aguarde no lado de fora da sala. E então, combina-se com os estudantes que permanecem na sala, um local para esconder o envelope.
- 4) O estudante é chamado, e deverá tentar descobrir onde se encontra o envelope. As outras crianças ajudarão, indicando a proximidade, com a vinculação de calor, ou seja, se estiver muito próximo, é dito que está quente, se mais afastado, é dito que está frio. Como na tradicional brincadeira “quente-frio”.
- 5) Ao encontrar o envelope, este será lido pela docente, que conduzirá os estudantes na construção de uma resposta, ou com a participação de relatos de experiência.

Recursos didáticos: Papéis com perguntas; envelopes.

Avaliação: Registrar os relatos dos estudantes, por meio de anotações ou gravação de áudio, para que possam ser confrontadas com as percepções finais dos mesmos, na finalização da proposta pedagógica. Por meio de observação, avaliar o funcionamento do jogo e analisar as ações que podem ser ajustadas ou modificadas.

Encontro 2 - Apresentação do livro

Objetivo: Compreender a narrativa apresentada pelo livro “Eu sou um artista”, de Marta Altés e destacar questões trazidas pelo livro para compreensão do conteúdo.

Metodologia:

1º momento: Contextualização do encontro anterior, destacando oralmente pelo docente, as perguntas e as respostas que foram trabalhadas. Apresentação do livro aos estudantes. Neste momento, procura-se chamar a atenção dos mesmos, perguntando sobre opiniões ou sugestões sobre a história a partir dos indícios da ilustração da capa.

2º momento: Leitura do livro com a turma. Será organizada a sala de forma que fique mais acessível a visualização das imagens do livro para cada estudante. Pode ser pensada uma organização em círculo ou em forma de fileiras de cadeiras próximas umas das outras, sem as mesas. Para uma turma numerosa, pode ser viável o uso de projetor, para apresentar as imagens do livro de forma ampliada numa apresentação. Pretende-se realizar uma leitura, pensando no interesse e atenção das crianças, com modulação de voz e ênfase nos gestos de acordo com a narrativa. Atenta-se aos detalhes das ilustrações, chamando atenção para situações trazidas na história e respondendo perguntas que possam surgir dos estudantes.

3º momento: Remontar a história do livro e demonstrar aos estudantes pontos importantes da narrativa: a transformação dos objetos cotidianos da casa ressignificados pelo menino artista; a diferença de significação para ele e para sua mãe dada aos produtos desta transformação. Propor as seguintes perguntas à turma e construir possíveis respostas com eles:

- Porque esse menino da história diz que é artista?
- Como a mãe dele se sente com as coisas que ele faz em casa?
- Fazer arte é a mesma coisa que só fazer bagunça?
- Qual seria a solução para deixar a mãe dele mais tranquila?

- O melhor lugar para os artistas mostrarem para as pessoas os seus trabalhos de arte é dentro de sua casa?

Encenar algumas passagens do livro para chegar a conclusão de que: artistas partem da realidade, mas que na arte é possível dar outros sentidos e usos para os objetos. Abaixo são descritas ações derivadas da história do livro e organizadas para serem feitas coletivamente em sala de aula .

Propostas para identificar situações em que há um trabalho de artista no segundo encontro

Situação 1: O objetivo é constatar que o artista faz uso de variados materiais, que não são necessariamente reconhecidos como materiais artísticos. Será demonstrado a partir da cena do livro na qual os personagens utilizam a maquiagem para diferentes funções (FIG 6 e 7).

Figura 6: Páginas 4 e 5 do livro “Eu sou artista”



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 7: Páginas 6 e 7 do livro “Eu sou artista”



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Organização: Realizar a impressão de imagens de materiais cotidianos, e de trabalhos de arte que se utilizam desse recurso em sua materialidade. A ideia é contrapor a função de uso cotidiano, com seu uso para função em trabalho artístico.

Desenvolvimento: A partir da situação apresentada pelo livro demonstrar aos estudantes que os artistas podem utilizar materiais cotidianos para produzir arte. O professor deve trazer imagens de materiais que são de uso cotidiano e também utilizados por artistas em suas produções. Aqui cabe o repertório do professor, para apresentar referências de imagens e seus desdobramentos nas produções de arte. Para demonstrar a situação, mostra-se à turma a imagem de um pote de geléia, e interroga-se quais são os usos que fazemos da geléia. A expectativa é que as crianças relacionem com a alimentação, uso culinário. Então revela-se a imagem da obra de Vik Muniz, que constrói uma figura utilizando geléia e manteiga de amendoim. Deve-se demonstrar que os artistas constroem seus trabalhos pensando em dar outros significados para aqueles materiais de uso cotidiano.

Figura 8: After Warhol: Double Mona Lisa (Peanut Butter and Jelly)



Fonte: <https://arteref.com/arte-do-dia/vik-muniz-engajamento-social-atraves-de-uma-arte-inovadora/>

Situação 2: Alimentos organizados no prato com significados diferentes. Num mesmo prato, que contém apenas uma cenoura, o artista observa “a solidão da cenoura”, e a mãe vê “um jantar não terminado” (FIG. 2).

Organização: Retomar a situação do livro, materializando a cenoura no prato, utilizando um prato e cenoura reais. Propor aos estudantes que criem outras situações com as cenouras em forma de desenho, dentro dessa situação da narrativa, de jantar não terminado.

Desenvolvimento: Apresentar ao grupo uma cenoura sozinha no prato e simular a situação apresentada no livro, a mãe que considera um jantar não terminado e o menino que considera a solidão da cenoura. Demonstrar para os alunos que a cenoura não sente solidão, é um sentimento humano. No trabalho de arte o artista usa metáforas para trazer significados. Construir com os estudantes hipóteses que fizeram o personagem da história reconhecer a solidão da cenoura. Propor que

elaborem com desenhos, outras situações, como a dança das cenouras, o passeio das cenouras, a cenoura que fez um machucado. Destacar que os artistas, nos seus trabalhos de arte, tem uma forma de perceber algo além do que se vê.

Situação 3: A partir de um buraco que foi feito na parede, o artista vê uma janela para o mundo, o não artista limita-se a ver um buraco na parede (FIG. 2). Procura-se demonstrar com essa situação a postura de observador do artista, da sensibilidade de perceber o que ocorre ao seu entorno.

Organização: Deverá ter algo que componha a representação de um buraco na parede, algumas sugestões são: papel kraft com algum comprimento, que possa simular uma parede, e seja recortado uma abertura para criar um buraco; um círculo de cor sólida para ser colado na própria parede da sala.

Desenvolvimento: Retoma-se a situação narrada no livro, podendo contar com a participação das crianças na retomada da cena. De forma semelhante a cenoura, busca-se demonstrar que o artista quer ver além do que está dado. Comparando a situação da personagem da mãe, que limita-se a ver um buraco na parede, o artista ressignifica o mesmo como uma janela para o mundo. Procura-se dar ênfase que o artista se inspira, tira as ideias para seus trabalhos das coisas que acontecem no mundo, a sua volta, e por isso está sempre atento, buscando perceber as coisas que acontecem, e também as formas e cores que compõem seu cotidiano. Propor aos estudantes, a construção de lunetas ou binóculos, para que seja, como indicado no livro, suas próprias janelas para o mundo, e que vejam com atenção seu entorno. Propor um passeio pelos espaços da escola. Ao retornar a sala, conversar sobre o que viram. Essa prática pode ser desdobrada em registros como desenhos e pinturas, para representarem o que foi visto.

Recursos didáticos: Livro ilustrado “Eu sou um artista”, de Marta Altés, materiais que possam auxiliar nas encenações propostas.

Avaliação: Observar e analisar o desenvolvimento das ações, tentando perceber situações que não favoreceram as propostas, ou não atingiram os objetivos. Essa

avaliação é feita por meio de registro escrito ao final do encontro, para que posteriormente possam ser pensadas estratégias.

Encontro 3 - Revisão do conteúdo e percepção histórica

Objetivo: Retomar o que foi trabalhado no encontro anterior; propor percepção histórica de transformação da atividade de artista.

Metodologia:

1º momento: Destacar o ponto principal da aula anterior: o artista utiliza os materiais cotidianos (como a maquiagem), observa (como a solidão da cenoura no prato) e produz (o buraco na parede) de um jeito não convencional, ou seja, de forma artística. A maquiagem é produzida com a intenção de que seja usada no rosto, mas para o personagem do livro, é usada como material para um trabalho de arte, destacando-se a questão de ressignificação de materiais; a cenoura no prato não é vista como uma refeição, mas como uma metáfora para a solidão, o buraco na parede não é apenas um buraco, é uma abertura para ver o mundo, tendo foco a postura observadora do artista para com as coisas ao seu redor.

2º momento: Descrever às crianças o ambiente pré-histórico, e propor que se imaginem nesse ambiente e tempo histórico. Interessante reproduzir áudio com sons da natureza. Nesse contexto, fazê-las pensar, como podem conseguir desenhar, ou pintar? Explicar as limitações de material que encontravam-se nesse tempo. Construir com os estudantes as possibilidades do trabalho artístico. Mostrar imagens do que é encontrado de produção, como pinturas rupestres e outros registros, feitos com materiais orgânicos animais como sangue, excrementos e gordura. Posteriormente, descrever o momento histórico com mais desenvolvimento, como o Renascimento, em que encaminha-se o aperfeiçoamento de materiais, mas ainda não era uma produção como a encontrada atualmente, os artistas precisavam fabricar seus próprios materiais como tintas e pincéis. No momento atual, os materiais são produzidos em larga escala e são facilmente encontrados para comercialização, além dos artistas utilizarem materiais de uso cotidiano. Por fim, promover o exercício de imaginação com os estudantes, para construir um cenário

futuro, e conduzir as implicações que as tecnologias e o aspecto digital vão influenciar no trabalho dos artistas. Pontuar que a produção de arte altera-se conforme a situação do tempo histórico vivido.

3º momento: Neste momento pode-se confrontar as percepções empíricas dos estudantes, com suas percepções atuais, após as atividades desenvolvidas. Retomar as perguntas feitas no primeiro encontro, e avaliar se há mudança nos conceitos, se conseguem vincular o que foi realizado de ações de ensino em sua fala.

Recursos didáticos: áudio para ambientar sons da ação proposta.

Avaliação: De forma semelhante ao encontro anterior, a avaliação detém-se na observação e registro das situações, de como ocorreram, ou de algum evento que possa ter interferido no alcance dos objetivos. A preferência é do registro escrito, para que posteriormente se fomente análise.

3.4.1 Considerações sobre a proposta educativa

Após a exposição da proposta educativa, propõe-se relacionar os cinco fundamentos da didática histórico-crítica para ressaltar as bases compreendidas na sua estruturação. Quanto ao primeiro fundamento, referente à dimensão ontológica do ensino, que estabelece a indicação dos objetivos de ensino, o destinatário, o conteúdo, a forma e as condições de aprendizagem do destinatário, foram contemplados no tópico anterior, sendo um fundamento que estabelece uma organização mais ampla da tríade de ensino.

No segundo fundamento, referente à transmissão de conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico, comprehende-se que os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, quais sejam a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, não são categorias estanques, mas “categorias lógicas (...) que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.142), e estão relacionadas à célula nuclear do método, que é a transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, observa-se o objetivo da prática de ensino corresponder a transmissão de conhecimento, buscando identificar as categorias nos procedimentos, lembrando não serem percebidas de forma linear e estruturada, condizente com o método dialético. No primeiro encontro, pode-se constatar condições propícias à problematização, quando os estudantes têm que expor e comparar suas percepções de artista com os colegas, como também nos encontros seguintes, quando são confrontados com perguntas sobre as situações propostas; a instrumentalização é intencionada quando se estabelece a leitura do livro e na comparação de situações que permitem indicar critérios para identificar o fazer do artista do segundo encontro, assim como na explanação do terceiro encontro que tende a afirmar a transformação e condicionamento desse fazer com os períodos históricos. A cada momento em que há esforço de explicitar e reforçar o conceito estudado, confrontando de modo a superar a percepção empírica, pode-se encontrar a instrumentalização. Considerando que a catarse é um processo complexo, que almeja ser alcançado com os acúmulos de conhecimentos do percurso escolar e com o desenvolvimento teórico do pensamento do estudante, a prática educativa orienta-se a contribuir para o processo catártico, mas não considera que esta prática isolada seja capaz de possibilitar ao estudante o alcance deste momento durante os três encontros. No entanto, tem por objetivo que o destinatário da proposta educativa conquiste uma melhor percepção a respeito do trabalho artístico, e essa análise pode ser realizada comparando-se as percepções empíricas com a já instrumentalizada ao longo dos encontros. Com o terceiro encontro, complementa-se essa percepção já mais desenvolvida do estudante, abarcando uma dimensão que não se refere apenas à realidade presente e sim a uma percepção de construção e mudança decorrente ao longo do tempo. As práticas sociais, indicadas pelo conjunto das relações humanas na sociedade, são remetidas em todos os encontros, mas são enfocadas especialmente no primeiro encontro, ao destacar a realidade observada pelos alunos frente ao conteúdo, e na narrativa do livro, que mesmo constituindo-se como uma situação ficcional, relaciona-se com práticas vinculadas ao cotidiano.

O terceiro fundamento que remete ao pleno domínio do objeto de conhecimento por parte do professor, foi fundado na determinação do conteúdo pela análise do livro e no espaço da pesquisa, uma vez que está relacionado com a concepção de arte marxista e especificidade do ensino de artes visuais, ao entender

a arte como produção material humana que é determinada pelas condições históricas, contrapondo-se a concepção idealista de arte, que lhe confere manifestação autônoma, desvinculada de condicionamentos sociais.

O quarto fundamento referido ao eixo e dinâmica do ensino, entende o processo de aprendizagem por eixo espiral crescente do qual reflete o movimento de aquisição de conhecimento por sucessivas aproximações, contrapondo-se ao modelo pautado na lógica da linearidade e etapismo. O eixo acompanha o processo de apreensão do saber escolar pelo aluno, determinado em diferentes graus de generalização do pensamento, dentro do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, que são estabelecidos pelo identificar/constatar; sistematizar/interpretar; ampliar/compreender; aprofundar/explicar. Nesse contexto, dado o estágio de desenvolvimento das crianças do 1º ano do fundamental ser considerado ainda em processo, o alcance de compreensão com os fenômenos de estudo localiza-se nos ciclos iniciais de identificação dos dados do real, mas que ao longo do tempo escolar, com o desenvolvimento do pensamento relacionado a ações que estabeleçam as atividades de estudo, junto ao trabalho diretivo do professor, é esperado que seja alcançado o nível mais amplo do ciclo.

O eixo ainda comprehende a dimensão do sentido sincrônico, referente a estrutura atual do fenômeno, e diacrônico, referente ao processo de historicidade. Nesse sentido, de forma muito inicial e simplificada, a abordagem de exercício de imaginar o artista do passado e do futuro no terceiro encontro, tende a atender essa dimensão. E com as progressivas ações de ensino no decorrer do período escolar, esta dimensão, assim como a percepção do trabalho artístico vai ganhando aprofundamento, elevando os graus de desenvolvimento do pensamento do estudante para alcançar o pensamento teórico.

Ainda referindo-se ao quarto fundamento, está a dinâmica do ensino histórico-crítico, referente ao trato com o conhecimento, à organização escolar e a normatização, onde observa-se que a proposta de ensino assume essas condições que referem-se à relevância do conteúdo, às condições espaço-temporais necessárias para aprender e aos sistemas de normas, padrões e regimentos.

No quinto fundamento, tem-se a consideração de que a prática educativa abrange o ensino e aprendizagem como uma unidade contraditória, que retoma a importância do ensino para igualar a percepção de mundo do estudante em direção da síncrise à síntese. Por fim, considera-se o esforço de imprimir as ações

metodológicas práticas que se aproximam do jogo protagonizado, relacionando-o em situações implicadas na narrativa do livro, como forma de mediação com a criança e o conteúdo e orientando ao desenvolvimento do pensamento teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi o de elaborar uma prática de ensino orientado teoricamente pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, articulado com a literatura infantil e circunscrito no ensino de artes visuais. Isso teve como resultado um planejamento de proposta educativa compreendido por um direcionamento conceitual, em matéria de articulações de conteúdo, com ações permeadas por atividades envolvendo os estudantes em contexto com os objetivos de mediação de ensino. Considera-se relevante a sua elaboração em forma de planejamento, uma vez que permitiu esmiuçar, discutir e fundamentar os desdobramentos que articulam o conteúdo, o destinatário e a forma, e nas questões de âmbito teórico referentes à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. Pressupõe que um próximo passo para a consolidação da pesquisa, seria desenvolvê-la de forma prática, de modo a observar como a proposta teria repercussão efetiva nos estudantes, tendo em conta a unidade da prática educativa que é constituída de ensino e aprendizagem. Também, considera sua contribuição para o ensino de artes visuais, no sentido de elaborar uma proposta que busca desvincular o trabalho artístico com a visão empírica e estereotipada de arte como brincadeira de criança ou bagunça, por meio das caracterizações dos indicativos do fazer do artista, pautando-se na narrativa do livro utilizado. Destacando-se como um conteúdo importante na valorização da arte, tanto dentro da escola, como socialmente. Pauta-se portanto, que o ensino de arte, deva orientar, mesmo com as crianças dos anos iniciais, a construção da percepção da importância da arte na sociedade, buscando a construção de uma percepção da realidade menos alienada.

Como importante consideração da didática histórico-crítica, a elaboração de prática educativa não é prescrita, e altera-se para atender uma determinada realidade. Portanto, o mesmo planejamento construído na pesquisa pode não atender a outro grupo de estudantes, uma vez que a quantidade de crianças e perfil do grupo são variáveis que determinam as maneiras de planejar as atividades educativas. No entanto, essa consideração não impede que a proposta sirva de base para posteriores ações práticas e referências para pesquisas, em que explicitando as circunstâncias da realidade de ensino, podem ser indicadas

alternativas e refinamentos, colaborando para aprofundar os estudos que envolvem o ensino de arte e a literatura infantil na perspectiva histórico dialética.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, na compreensão teórica dos fundamentos, composta pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, tiveram alto grau de importância para integrar as bases de apreensão do método marxista adaptado aos referidos campos de conhecimento, desvelando no desenvolvimento do pensamento da criança e na organização da prática educativa de forma integrada. Considerando a densidade da teoria e uma insuficiente formação inicial da pesquisadora sobre a mesma, foi tido como um processo desafiante a apreensão do método e dos conceitos envolvidos, que cabe pautar, continua em processo, uma vez que o materialismo histórico-dialético não abarca apenas uma teoria, mas comprehende uma concepção de mundo que conjuga todos os aspectos pertencentes à realidade humana. Desta forma, reconhece-se como um trabalho bastante complexo a prática educativa, dentro do contexto da realidade de ensino compreendida na sociedade, precarizada e alienante, que repercute na instituição escolar e nos agentes de ensino. Mesmo reconhecendo como complexo, é imprescindível todo o esforço nesse sentido, para colaborar com mudanças de percepção dos indivíduos e integrar efetivas transformações sociais.

O foco de integrar a literatura infantil como recurso didático na proposta de ensino em artes visuais, permitiu uma análise da amplitude potencial desse recurso, que determinado pela mediação do professor, auxilia o estabelecimento da conexão das crianças com o conteúdo, contribuindo no processo de transformação de conhecimento teórico em saber escolar. A determinação do livro em conjunto com as finalidades educativas foi um fator fundamental na elaboração da prática educativa, entendendo a importância da análise do professor ao selecionar esse material para articular com a síntese do conteúdo.

Neste processo de participação da literatura com a proposta educativa, um importante fator foi o estabelecimento dos objetivos de ensino de arte escolar. O desenvolvimento teórico de uma perspectiva de ensino de arte baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético ainda está em processo para referências bem estabelecidas, o que torna o trabalho educativo para uma plena formação em arte ainda não bem delimitado. Neste sentido, estabeleceu-se a totalidade de um domínio na formação em artes visuais, pelo qual agrega a importância de contextualização de conhecimentos necessários para que o

indivíduo, além da leitura de manifestações artísticas e processos de criação, considere as determinações sociais e históricas que estabelecem a arte na sociedade. Cabe esta pontuação, considerando que esse é um aspecto pouco explorado nas pesquisas de ensino de arte, principalmente com crianças, mas que tem importância junto aos outros âmbitos para integrar a formação artística.

Desta maneira, o material selecionado foi analisado em sua manifestação estética e narrativa, como preponderantemente a estabelecer o trabalho educativo a nível conceitual e não de âmbito sensível, ou referente à criação. Não desconsiderando que o trabalho de formação integral em artes visuais deva abarcar esses âmbitos, mas justificando que o foco na prática da ação educativa desta pesquisa com o material envolvido e a organização de ensino, incidiu precisamente sobre esse aspecto.

Da articulação entre os elementos que integraram a construção da proposta de ensino, que sejam: o destinatário e o conteúdo estabelecido pelo livro e o método materialista histórico-dialético que compõem a forma dentro da tríade, a compreensão da didática histórico-cultural foi bastante importante para sintetizar as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo-a como movimento e não uma orientação rígida de etapas e ao estabelecimento de conteúdos em sua forma mais elaborada e imprescindíveis na orientação da realidade; a Psicologia Histórico-Cultural, para considerar a forma de assimilação de conhecimento por parte das crianças, e para basear o entendimento de um desenvolvimento psíquico submetido às mediações de um par mais desenvolvido.

Desta forma, a elaboração da proposta de ensino caracterizou-se por procedimentos à semelhança da atividade de jogos protagonizados, entendendo a participação do conjunto de estudantes e seguindo diretrividade na realização, buscando o alcance na percepção da intenção educativa envolvida, que foi o de reconhecer o sujeito denominado de artista como a pessoa que trabalha com arte, e a implicação de que arte difere-se de outras manifestações do cotidiano.

No primeiro encontro de aula, foi estruturada uma prática próxima de um jogo, buscando engajar os alunos num diálogo para conceituar a definição de artista. Esse momento também permeia uma coleta de percepções, a considerar a síntese referente ao conteúdo que emergem os estudantes e é considerada um processo de problematização, uma vez que, ao exporem suas percepções junto a dos colegas, assim como os questionamentos feitos pela professora, podem antagonizar suas

próprias percepções. No segundo encontro é apresentada a narrativa do livro, e são selecionadas situações do mesmo, de modo a evidenciar a diretividade do conteúdo e sobremaneira instrumentalizá-los, apresentando diretrizes que os possibilitem identificar e constatar aqueles elementos que indicam o fazer artístico. No terceiro encontro, busca-se reforçar os conceitos trabalhados, reconstruindo com as crianças oralmente as atividades feitas na aula anterior, incluindo uma ação que os inicie a percepção de transformação histórica quanto às práticas do artista, contemplando o eixo sincrônico e diacrônico do eixo e dinâmica de ensino histórico-crítico pertencentes aos fundamentos da didático histórico-crítica, ainda que de forma simples. Posteriormente, no confronto com as percepções iniciais busca-se analisar a aprendizagem, representada na integração do que foi mediado com a vida dos estudantes. As práticas sociais, como observado na didática histórico-crítica, estão imersas na vida dos estudantes, mas na proposta de ensino sofrem um recorte, quando proposto a percepção de artista dos alunos no encontro inicial e na apresentação da narrativa do livro, que apesar de ficcional, reflete uma situação que encontra paralelo com o cotidiano, bem como podem permear as falas das crianças que compartilham as próprias vivências do seu cotidiano.

Como explicitado no último capítulo, a formação do estudante é processual e abarca o tempo do processo de escolarização, a proposta de ensino sozinha não dá conta de tornar o estudante consciente de todas as determinações sociais envolvidas no referido conteúdo, mas visa contribuir para que tenha esse alcance, tendo em vista o processo de generalização do pensamento.

A pesquisa visa contribuir no esforço de professores e pesquisadores, para aproximar os fundamentos do materialismo histórico-dialético no ensino de artes visuais, no sentido de colaborar com este âmbito que está no processo de construção teórica, com consequente escassez de referenciais teóricos. Considerando sua delimitação da pesquisa, ao lidar com as crianças dos anos iniciais do fundamental para a disciplina de artes, pauta a importância da mediação de conteúdos que colaborem com o seu desenvolvimento, envolvendo práticas de ensino que se aliem à sua forma de compreensão da realidade. Neste sentido, a literatura infantil contribui nas duas frentes, consistindo em recurso que tem potencial para vincular conteúdo para o ensino e contendo uma forma que qualifica e favorece a aprendizagem das crianças, ampliando a formação artística e contribuindo com o máximo desenvolvimento dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Há vaga para Flicts: A literatura infantil tem cabimento na formação humana.** Revista Terceira Margem 44 (online), v. 24, n. 44, p. 148-166, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/38390>. Acesso: 07 set 22.
- ANVERSA, P. Estágio em Artes Visuais na Educação Infantil: processos pedagógicos em debate.** Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v. 27, n. 2, p. 180-199, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/37272>. Acesso: 07 set 22.
- ANVERSA, P. Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil.** Tese (Doutorado)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamenweb/vinculos/0000a1/0000a1fb.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ARAÚJO, F. V.; LAVOURA, T. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.: Organización del trabajo docente: la triada contenido-forma-receptor en la pedagogía histórico-crítica.** Revista Cocar, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/5166>. Acesso: 7 set 2022.
- ASSUMPÇÃO, M. C.. Possibilidades didáticas para o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica a partir da estética de György Lukács.** Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 54, p. 89-105, 2021.
- AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares.** In: Presença Pedagógica- Belo Horizonte -Editora Dimensão-Nº 27 -mai/jun 1999 e em Cadernos do Aplicação. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>. Acesso: em 9 maio 2022
- CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2010.
- DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares.** IN: Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFPA-João Pessoa, p. 3953-3979, 2012.
- GALVÃO, A; LAVOURA N. T; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GILI, S. R. **Livros ilustrados: textos e imagens.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128753>. Acesso em: 20 jul 2022.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, R. (Org.) *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

LAZARETTI, L. M. D. B. **Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113668/ISBN8539301881.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set 2022.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre, RS: L & PM, 2019.

LEITÃO, J. O. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Dissertação de mestrado. UNESP, 2019.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MACÁRIO, K. D. S; GAMA, C.N. **Problemáticas significativas da prática pedagógica: o planejamento à luz da pedagogia histórico-crítica.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38337>. Acesso em: 15 jan 2023

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.** 2011. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf Acesso em: em 11 jan 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2012, v. 16, n. 40 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>. Acesso em: 9 jan 2023.

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2020. E-book Kindle. 7688 posições.

MATOS, N. S. D; SOUZA, J. F. A; SILVA, J. C. **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

MENDES, G. M. L.i; SILVA, M.C.R. F. SCHAMBECK, R. F.. **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. **Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. Germinal: marxismo e educação em debate,** [S. l.], v. 5, n. 2, p. 13–24, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9696. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas.** In: PASQUALINI, J. C. TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru, SP: 2016, v. 1, p. 101-148.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Tese de doutorado. UNESP. São Paulo, 2006.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em Estudo. 2009, v. 14, n. 1, p. 31-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jun 2022.

PIMENTA, J. A.; CARDOSO, M. J. P. B. **O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Revista Temática, UFPB, v. 16, n. 10, p.181 - 190, outubro 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/55798>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RODRIGUES, S.L.I. et al. **Literatura infantil: origens e tendências.** XV Seminário Internacional de Educação do Mercosul, Unicruz, 2013. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>. Acesso em: 09 mai. 2022.

SALOMÃO, F. R; SUPERTI, T.; NUNES, R. L.. **Por que Ensinar Arte na Escola? Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista GESTO-Debate, v. 5, n. 01-12, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Marxismo e pedagogia**. Revista HISTEDBR on-line, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455>
Acesso em: 12 jan 2022.

SAVIANI, D. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de, v. 201, n. 2, 2012b. Disponível em:
https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf.
Acesso em: 12 fev. 2023.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12463. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade**. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866, [S.I.], v. 2, n. 2, jun 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em:
<https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 09 maio 2022.

UTTA, B. P.; UTTA, A. K. S. A.; GONZÁLES, F. E. **O materialismo histórico dialético como método para a pesquisa em educação**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61495>. Acesso em: 18/07/2022

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. (21-37)