



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**  
**IFCE CAMPUS FORTALEZA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**O DEVIR DAS BORBOLETAS:**  
**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO NO DESENHO INFANTIL**

**KÉCIA MARIA ALENCAR DE SOUZA**

**FORTALEZA**  
**2022**

O DEVIR DAS BORBOLETAS:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO NO DESENHO  
INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S729d Souza, Kécia Maria Alencar de.  
O DEVIR DAS BORBOLETAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO  
NO DESENHO INFANTIL / Kécia Maria Alencar de Souza. - 2022.  
211 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus  
Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.
1. Proposta pedagógica. 2. Desenho infantil. 3. Imaginação. 4. Experiências. 5. Arte. I. Título.

CDD 700

---

KÉCIA MARIA ALENCAR DE SOUZA

O DEVIR DAS BORBOLETAS:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO NO DESENHO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Aprovado (a) em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

---

Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula (Examinador interno)  
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

---

Profa. Dra. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos (Examinadora externa)  
Programa de Pós Graduação em Artes Visuais /UFSM.

A Deus.

Aos meus pais.

Aos mestres.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo.

À minha mãe, por sempre me amar, incentivar e acreditar em mim. Sem seu apoio, eu não teria me tornado uma pesquisadora.

Ao meu filho Artur, que é sempre uma inspiração e motivação para eu seguir em frente e sempre evoluir em busca de dar uma melhor qualidade de vida a ele.

Ao meu pai, esposo e sogra por sempre me apoiarem e me ajudarem nos momentos em que mais precisei durante todo o caminhar.

Ao meu orientador, Professor José Maximiano, pois ele me tornou uma pesquisadora e acreditou na minha capacidade e nas minhas pesquisas, dando sempre seu apoio, orientação e ensinamentos. Para ele, fica minha eterna gratidão, por tanta dedicação à nossa pesquisa.

A todos os professores e coordenação do PPGARTES, que muito contribuíram com a minha formação acadêmica, e aos professores da minha banca, Professores Francisco Sebastião e Flávia Pedrosa, por toda a dedicação, consideração e valiosas contribuições para a minha pesquisa.

À minha grande amiga e parceira de estudos da Educação Infantil, Geórgia, que também sempre acreditou na minha capacidade e me incentivou a me tornar uma pessoa melhor por meio das nossas experiências de vida e, também, pelos nossos estudos e parcerias onde, muitas vezes, apoiamos uma à outra.

À minha grande amiga e parceira de estudos relacionados à arte, Mirian, que foi uma grande inspiração, modelo e incentivo a continuar a estudar e a pesquisar e, também, a acreditar em mim e nas minhas pesquisas.

Às minhas amigas, Fabíola, Rafaela e Nádia, pelo companheirismo e carinho diante toda nossa caminhada e por estarem presentes em todas as etapas da minha vida, tanto nas alegres como também nas tristes.

À minha amada turma 4 do PPGARTES-IFCE, que se tornaram grandes parceiros de estudos e queridos amigos, em especial, aos meus amigos pesquisadores Ronaldo Vieira e Daniele Jóia, por todas as trocas de conhecimentos e incentivos durante o caminho e que levarei para toda a minha vida.

“Para penetrar neste território estranho e desconhecido, primeiramente arranjar um passaporte, o qual seria a nossa própria vivência da linguagem: o ato de desenhar. Não dá para falar de processo sem nunca ter passado por ele. A possibilidade de se relacionar sensível e integralmente com o universo gráfico infantil se concretiza na medida em que o adulto reconhece em si a capacidade de exercer o ato criativo. Ao resgatar o processo de aquisição de linguagem gráfica, retomando as descobertas e as frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e práticas exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre o adulto e criança.” (DERDYK, 2015, p.55).

## RESUMO

Essa dissertação trata sobre assuntos correlacionados à imaginação cognitiva e a sua potencialidade no desenho infantil. Essa pesquisa e estudos foram embasadas nas teorias: *cognição imaginativa* de Arthur D. Efland (2004); *desenvolvimento da capacidade criadora* especificando o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977); *arte como experiência* de John Dewey (2010); *o desenho cultivado da criança e desenho na Educação Infantil* (2017; 2013), ambos da autora Rosa Iavelberg; os conceitos e fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013) e as orientações legais dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, no Ceará e em Fortaleza. O objetivo deste trabalho foi desenvolver uma proposta pedagógica que favoreça a Cognição Imaginativa. Diante disso, fizemos: investigação bibliográfica, coleta de documentos, organização de conteúdos e experiências, e executamos a construção da proposta pedagógica em formato de e-book; que teve a preocupação de atender aos dois públicos: os educadores da Educação Infantil, com foco na pré-escola e as crianças que serão contempladas pelos estudos e experiências relacionadas ao desenho infantil. Esses dados coletados foram analisados por meio das seguintes categorizações: a) experiências e teorias que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para Educação Infantil; b) o desenvolvimento de conteúdos de artes para orientar o professor de Educação Infantil, focando o desenho infantil interligado à imaginação; c) utilização de parâmetros específicos para a elaboração de material didático para artes visuais. Como resultado, conseguimos construir um material bem embasado pelas teorias da pesquisa e com sugestões de experiências interligadas a esses estudos e que possibilitam às crianças a vivenciarem, brincarem, imaginarem e consequentemente criarem e se expressarem por intermédio de desenhos. Diante disso essa dissertação, nos favoreceu o desenvolvimento dessa proposta pedagógica construída com a intencionalidade de ser um recurso que possa orientar os professores da Educação Infantil a possibilitar que seus alunos aprendam por meio de experiências cheias de significados, ludicidade e conhecimentos, vinculadas as vivências executadas, favorecendo aprendizagens permeadas de significados reais que foram vivenciados e sentidos e consequentemente favorecer a construção de desenhos infantis baseados na imaginação e criação.

**Palavras-chave:** Desenho infantil. Imaginação. Arte. Experiências. Educador.

## RESUMEN

Esta tesis trata temas relacionados con la imaginación cognitiva y su potencial en el dibujo infantil. Esta investigación y estudios se basaron en teorías: *cognición imaginativa* de Arthur D. Efland (2004); *desarrollo de la capacidad creativa* especificando el desarrollo del dibujo infantil por Viktor Lowenfeld y Brittain (1977); *el arte como experiencia* de John Dewey (2010); *el dibujo cultivado del niño* y *el dibujo en Educación Infantil* (2017; 2013), ambos de la autora Rosa Iavelberg; los conceptos y fundamentos de los Objetos de Aprendizaje de Artes Visuales de Lima (2013) y las directrices legales de los documentos que orientan la Educación Infantil en Brasil, Ceará y Fortaleza. El objetivo de este trabajo fue desarrollar una propuesta pedagógica que favorezca la Cognición Imaginativa. Ante ello, realizamos: investigación bibliográfica, recolección de documentos, organización de contenidos y experiencias, y llevamos a cabo la construcción de la propuesta pedagógica en formato e-book; la cual se preocupó por atender a ambos públicos: Educadores de Educación Infantil, con enfoque en preescolares y niños quienes serán abarcados por estudios y experiencias relacionadas con el dibujo infantil. Estos datos recolectados fueron analizados a través de las siguientes categorizaciones: a) experiencias y teorías que contribuyen al desarrollo de una propuesta pedagógica para la Educación Infantil; b) el desarrollo de contenidos artísticos para orientar al docente de Primera Infancia, con foco en el dibujo infantil vinculado a la imaginación; c) uso de parámetros específicos para la elaboración de material didáctico para las artes visuales. Como resultado, pudimos construir un material bien fundamentado en teorías de investigación y con sugerencias de experiencias vinculadas a estos estudios y que permiten a los niños experimentar, jugar, imaginar y, en consecuencia, crear y expresarse a través de dibujos. Ante ello, esta disertación favoreció el desarrollo de esta propuesta pedagógica construida con la intención de ser un recurso que pueda orientar a los docentes de Primera Infancia para que sus alumnos aprendan a través de experiencias llenas de significados, lúdicas y saberes, vinculadas a las experiencias realizadas. , favoreciendo un aprendizaje permeado por significados reales que fueron experimentados y sentidos y en consecuencia favoreciendo la construcción de dibujos infantiles a partir de la imaginación y la creación.

**Palabras clave:** Dibujo infantil. Imaginación. Arte. Experiencias. Educador.

## LISTA DE FIGURAS

|                |     |
|----------------|-----|
| Figura 1.....  | 63  |
| Figura 2.....  | 64  |
| Figura 3.....  | 142 |
| Figura 4.....  | 143 |
| Figura 5.....  | 145 |
| Figura 6.....  | 146 |
| Figura 7.....  | 147 |
| Figura 8.....  | 148 |
| Figura 9.....  | 150 |
| Figura 10..... | 151 |
| Figura 11..... | 152 |
| Figura 12..... | 153 |
| Figura 13..... | 154 |
| Figura 14..... | 155 |
| Figura 15..... | 156 |
| Figura 16..... | 157 |
| Figura 17..... | 158 |
| Figura 18..... | 160 |
| Figura 19..... | 161 |
| Figura 20..... | 163 |
| Figura 21..... | 164 |
| Figura 22..... | 165 |
| Figura 23..... | 166 |
| Figura 24..... | 167 |
| Figura 25..... | 168 |
| Figura 26..... | 168 |
| Figura 27..... | 169 |
| Figura 28..... | 170 |
| Figura 29..... | 172 |
| Figura 30..... | 173 |
| Figura 31..... | 174 |
| Figura 32..... | 174 |
| Figura 33..... | 175 |
| Figura 34..... | 176 |
| Figura 35..... | 176 |
| Figura 36..... | 178 |

|                |     |
|----------------|-----|
| Figura 37..... | 179 |
| Figura 38..... | 181 |
| Figura 39..... | 182 |
| Figura 40..... | 182 |
| Figura 41..... | 183 |
| Figura 42..... | 184 |
| Figura 43..... | 185 |
| Figura 44..... | 186 |
| Figura 45..... | 187 |
| Figura 46..... | 188 |
| Figura 47..... | 190 |
| Figura 48..... | 191 |
| Figura 49..... | 192 |
| Figura 50..... | 193 |
| Figura 51..... | 194 |
| Figura 52..... | 195 |
| Figura 53..... | 197 |
| Figura 54..... | 198 |
| Figura 55..... | 199 |
| Figura 56..... | 201 |
| Figura 57..... | 202 |
| Figura 58..... | 203 |
| Figura 59..... | 204 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>13</b>  |
| <b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA AS CRIANÇAS.....</b>                                                                                                                                                                    | <b>24</b>  |
| 2.1 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....                                                                                                                                                                                      | 25         |
| 2.1.1 Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....                                                                                                                                                                                                  | 25         |
| 2.1.2 Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).....                                                                                                                                                                                       | 30         |
| 2.1.3. Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....                                                                                                                                                 | 34         |
| 2.2 COGNIÇÃO IMAGINATIVA E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIADORA INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE AS ABORDAGENS DOS TEÓRICOS ARTHUR EFLAND E VIKTOR LOWENFELD.....                                                                                     | 44         |
| 2.2.1 Cognição Imaginativa.....                                                                                                                                                                                                                   | 46         |
| 2.2.2 O desenvolvimento da capacidade criadora: o desenho infantil na visão de Viktor Lowenfeld .....                                                                                                                                             | 59         |
| 2.2.3 A relação entre a cognição imaginativa e o desenvolvimento da capacidade criadora: análises sobre o desenho infantil .....                                                                                                                  | 73         |
| 2.3 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS .....                                                                                                                                                                                                | 87         |
| <b>3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO DESENHO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY E ROSA IAVELBERG .....</b>                                                                                                                                           | <b>97</b>  |
| 3.1 O CONCEITO DE ARTE COMO EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY E POSSÍVEIS ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO DESENHO DAS CRIANÇAS.....                                                                                                   | 97         |
| 3.2 CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO CULTIVADO DA CRIANÇA E DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ROSA IAVELBERG: DAS ABORDAGENS TEÓRICAS ÀS SUGESTÕES AOS EDUCADORES .....                                                                                  | 113        |
| 3.3 A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY E DO DESENHO CULTIVADO DAS CRIANÇAS E DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ROSA IAVELBERG: REFLEXÕES SOBRE AS CRIAÇÕES INFANTIS QUE TENHAM SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS ..... | 131        |
| <b>4 O DEVER DAS BORBOLETAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO NO DESENHO INFANTIL .....</b>                                                                                                                                             | <b>140</b> |
| 4.1 O DEVER DAS BORBOLETAS SOB A ÓPTICA DA TEORIA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS (OAAV) .....                                                                                                                                        | 140        |
| 4.1.1 CARACTERÍSTICAS:.....                                                                                                                                                                                                                       | 141        |
| 4.1.2 REQUISITOS:.....                                                                                                                                                                                                                            | 149        |
| 4.2 O DEVER DAS BORBOLETAS: VOANDO E ENTRELAÇANDO .....                                                                                                                                                                                           | 161        |
| 4.2.1 O voo imaginativo das borboletas .....                                                                                                                                                                                                      | 162        |
| 4.2.2 A expressividade das borboletas.....                                                                                                                                                                                                        | 171        |
| 4.2.3 As borboletas e suas experiências.....                                                                                                                                                                                                      | 179        |
| 4.2.4 Contribuições para as borboletas.....                                                                                                                                                                                                       | 196        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>206</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>209</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Minha formação inicial é em Pedagogia e minha experiência como professora é na Educação Básica: Educação Infantil, com crianças de 3, 4 e 5 anos. No início da minha profissão, utilizava a Arte como atividade meio, auxiliando na transmissão de outros conteúdos, como Matemática e Português. Além disso, também, tinha práticas educativas que não favoreciam o desenvolvimento cognitivo das crianças, como por exemplo: estimulá-las a pintar algum desenho já pronto. Então, comecei a observar, no ano de 2017, a maneira como abordava o desenho na Educação Infantil e percebi também que, algumas vezes, o usava como um passatempo ou como registro de alguma experiência ou um desenho dirigido, onde orientava ou propunha o tema (exemplo: família, animais preferidos, etc.). Felizmente, em 2018, vivenciei uma experiência muito significativa que me fez repensar a minha concepção de Ensino de Arte na Educação Infantil: “O Projeto Ateliê” na Rede Municipal de Educação do município de Fortaleza. Nesse projeto, tive a oportunidade de ter formações e acesso a estudos e teorias que não conhecia e que consideram todas as linguagens das crianças, como a Arte e utilizamos os estudos da proposta pedagógica de Mallaguzi por meio da autora Edwards (2016) e de teóricos como Júlia Oliveira-Formosinho (2007).

Diante disso, sentimos a necessidade de explicar que utilizamos as minhas experiências e vivências prévias com o desenho infantil como educadora, pois é uma maneira de aproximar as teorias e estudos abordados por essa pesquisa às práticas educativas nas Instituições Escolares de Educação Infantil. Atualmente, o projeto “tem o intuito de potencializar as múltiplas linguagens infantis, legitimar a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garantir os direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer-se e conviver) previstos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) e estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ”. Por meio deste projeto, os professores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Fortaleza passaram a ter outro posicionamento como educadores e começaram a respeitar as crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem, considerando-as como cidadãs de direitos e deveres e que se mostravam, a cada experiência e vivência significativa com a Arte, como pessoas criativas, inteligentes, questionadoras, críticas e cada vez mais participativas em uma sociedade contextualizada com o mundo real, ou seja, o contexto e experiências de vida delas.

A partir das experiências e vivências por meio das formações, estudos e análises que o projeto favorecia, passei a “enxergar” um mundo de oportunidades de desenvolvimentos das crianças, com elas no centro do processo de ensino e aprendizagem e, também, no ano de 2020

comecei um mestrado em Artes, na linha de ensino e aprendizagem, proporcionando que a pesquisa e os conhecimentos embasassem minha prática pedagógica, objetivando a formação de crianças protagonistas de suas aprendizagens, desenvolvendo suas autonomias e criatividades, expressando-se, principalmente por intermédio dos desenhos.

As experiências citadas anteriormente na Educação Infantil nos permitiram constatar que as crianças entram com facilidade no mundo da imaginação e possuem espaços mentais para desenvolver suas criatividades a partir das suas vivências. Neste sentido Efland (2004) relata que existem muitas diferenças nos estágios de desenvolvimento e aprendizagem onde variam as representações disponíveis para o ser humano construir conhecimento, começando na infância até a fase adulta e que a aprendizagem das crianças depende muito dos sentidos, mas que não há conhecimento considerado muito complicado para as crianças, desde que respeitados os limites e características dos estágios de desenvolvimento.

Diante disso, expomos que um simples traçado pode se transformar no que a criança desejar. Dessa forma, percebemos algumas semelhanças da criança com o artista, pois ambos são acessíveis aos processos criativos e as experiências e enxergam o mundo a sua volta de uma maneira, com significados diversos. A sensibilidade e a percepção de ambos os fazem ressignificar o mundo, ajudando-os a expressá-lo nas Artes. Então, a educação deve ser trabalhada em um ambiente lúdico que favoreça a produção de processos de aprendizagem ricos e relevantes de significados, favorecendo a compreensão e facilitando a introdução de experiências artísticas, no caso o desenho infantil, sem o “mito” de que a Arte está na Educação Infantil somente para ser meio de conseguir ensinar algum conhecimento, como exemplo, quando é colocado para as crianças pintarem um desenho pronto para desenvolver a coordenação motora ou conceitos matemáticos por meio de atividades em folha onde as crianças precisam pintar também ou ouvirem música e dançarem para assimilar conteúdos. É necessário que o ensino de Arte seja contextualizado em todas as fases do desenvolvimento dos indivíduos e isso inclui inicialmente a infância, que por intermédio da etapa da Educação Infantil, que é a base inicial do ensino–aprendizagem da Educação Básica, começa a formar seres pensantes, críticos e transformadores da sociedade em um lugar mais humano, justo e igualitário para todos viverem.

Diante disso, para possibilitar práticas artístico/educativas no ensino de Artes que são integradas com a contemporaneidade do ensino artístico crítico e contextualizado, necessitamos orientar os professores, com a possibilidade de prepará-los para serem facilitadores de experiências para as crianças, utilizando a Arte como fim e focando a imaginação.

Para embasar teoricamente esse trabalho, voltado a inspirar e conduzir os educadores

foram abordados nessa pesquisa os seguintes estudos: *Cognição imaginativa* de Arthur D. Efland (2004); *desenvolvimento da capacidade criadora* especificando o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977); *arte como experiência* de John Dewey (2010); *o desenho cultivado da criança e desenho na Educação Infantil* (2017; 2013), ambos da autora Rosa Iavelberg; os conceitos e fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013), e as orientações legais dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.

Com relação à abordagem da cognição imaginativa de Artur Efland, ela surgiu nessa dissertação devido aos nossos estudos e pesquisas sobre Arte, desenvolvimento infantil e desenhos das crianças. Consequentemente, sentimos a necessidade de nos aprofundar em conhecimentos que explicassem o desenvolvimento cognitivo que as Artes e o desenho podem favorecer às crianças. Começamos, então, a estudar esta abordagem, onde o autor faz um estudo histórico sobre os teóricos que desenvolveram investigações sobre a cognição em seu livro “*Arte y cognición: la integración de las artes en el currículo*”<sup>1</sup>(2004) e, consequentemente, ele sentiu falta de uma teoria cognitiva que trabalhasse o desenvolvimento artístico de modo que a área de conhecimento Artes fosse entendida como um campo que trabalha o desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, desenvolveu uma abordagem que considera a Arte, também, como área de desenvolvimento cognitivo e que é desenvolvida juntamente com a subjetividade, experiências de narrativas e metáforas.

Sentimos necessidade, também, de aprofundarmos estudos sobre o desenho infantil e o desenvolvimento artístico da criança. Consequentemente, buscamos obras do teórico Viktor Lowenfeld e Brittain, como o livro “*Desenvolvimento da Capacidade Criadora*”, que analisa o desenvolvimento do desenho infantil por fases baseadas na idade. Para melhor compreensão desta teoria de estudo, relataremos de forma resumida algumas características do desenvolvimento do desenho infantil de acordo com o autor, analisando de forma mais aprofundada dois estágios, que abrangem o público infantil a ser contemplado pela pesquisa. As contribuições teóricas de Lowenfeld e Brittain irão colaborar como meio de auxiliar as educadoras a favorecerem e facilitarem o desenvolvimento do desenho infantil e para o entendimento e análise delas sobre as produções gráficas das crianças e-suas importâncias.

Retratar as contribuições dos estudos de Lowenfeld e Brittain foi muito relevante para o desenvolvimento deste trabalho, principalmente como forma de orientar, por meio da proposta pedagógica, às educadoras a analisarem os desenhos infantis e entenderem, de acordo com essa

---

<sup>1</sup> Arte e cognição: a integração das artes no currículo.

teoria, a fase em que a criança se encontra no seu desenvolvimento do desenho e compreender o seu processo criador, respeitando suas experiências e fazendo com que elas contribuam futuramente para a sociedade em que vivem, de forma criativa, mas também com posicionamentos pensados e refletidos. Enfim, formar as crianças para que se desenvolvam como seres humanos sensíveis e que possam entender tudo que os cercam e também modificar se necessário.

Consideramos importante também ter o embasamento teórico do livro “*Arte como Experiência*” de Dewey (2010), pois relata que há uma relação bem próxima e dependente entre estética e beleza presente no mundo e vivenciamos esta relação por intermédio das nossas experiências com o universo e tudo que faz parte dele, e também dos livros de John Dewey, “*Experiência e Educação*” (1979) e “*A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*” (2002) para fundamentar as experiências e vivências infantis no contexto educacional e com o foco no desenvolvimento integral das crianças.

As contribuições teóricas da professora e escritora Rosa Iavelberg também são muito relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois a autora, por meio do livro: “*O desenho cultivado da criança*” desenvolve uma metodologia baseada na construção do desenho como instrumento simbólico, expressivo e cultural, onde focaliza a criança como protagonista de suas criações e que representa o mundo de forma individualizada, mas que também têm interferências da cultura e do meio, como a influência de outras crianças desenhando. Outra obra da Rosa Iavelberg que foi estudada, foi o livro “*Desenho na Educação Infantil*” que é direcionado aos professores da Educação Infantil, onde a autora, por meio da sua experiência como formadora de educadores procura aproximar os estudos e pesquisas relacionados ao desenho na Educação Infantil e a sua história à reflexões sobre as práticas pedagógicas, sugerindo percursos possíveis para possibilitar o desenhar com interações sociais e considerando e respeitando os conhecimentos prévios e as experiências do cotidiano das crianças.

Como a natureza da criança é lúdica e utiliza muito a imaginação e a criatividade, trabalhar com a Arte utilizando experiências cheias de significados, principalmente por intermédio do desenho, favorece e estimula o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Diante desse cenário, levantamos o seguinte problema: **como desenvolver uma proposta pedagógica que favoreça a Cognição Imaginativa e o desenvolvimento da imaginação das crianças da Educação Infantil?**

Problematizando criticamente, encontramos modos de construções e desenvolvimento da questão, percebendo possibilidades e diante desses questionamentos construímos o objetivo

geral desta dissertação: desenvolver uma proposta pedagógica que favoreça a Cognição Imaginativa e o desenvolvimento da imaginação das crianças na Educação Infantil. E apresenta como objetivos específicos:

- analisar os documentos orientadores da Educação Infantil: Base Nacional Curricular Comum, Documento Curricular Referencial do Ceará e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza;
- estabelecer relações entre teorias e abordagens que se complementam e que favorecem a imaginação cognitiva;
- fundamentar e favorecer as experiências das crianças com o desenho infantil, com uma abordagem imaginativa e criativa;
- disponibilizar uma proposta pedagógica aos professores da rede pública municipal de Fortaleza, que incentive a imaginação na Educação Infantil.

Apontamos as seguintes expectativas de pesquisa: 1) a proposta pedagógica desenvolverá a imaginação cognitiva das crianças da Educação infantil, possibilitando oportunidades das crianças criarem, aprenderem e vivenciarem, por meio de experiências, uma das linguagens das artes, no caso o desenho; 2) Há também uma hipótese que não desenvolve a imaginação cognitiva devido as dificuldades de algumas educadoras de atualizarem suas práticas pedagógicas e que estão “acomodadas” com um ensino tradicional, onde elas são o centro do processo educativo, dificultando uma relação dialógica com as crianças.

Sendo assim, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa sobre ensino de Arte, do tipo bibliográfica e documental (LAKATOS, 2003) e abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2003). Segundo Pimentel (2006, p.312) a pesquisa sobre ensino de Arte pode favorecer muitas mudanças nas práticas educativas: “O conhecimento da teoria pode contribuir em muito para a abertura de novos caminhos e possibilidades, uma vez que é cada vez crescente o entendimento de que, para ensinar arte, não basta somente ter habilidade, mas sim conhecer, saber arte e conhecer, saber ensinar/aprender.”

Concordamos com o posicionamento da autora Lúcia Pimentel (2006), pois ela resume a importância da pesquisa sobre ensino de Arte e que ela faz parte do processo de ensino/aprendizagem em Arte, uma vez que os professores necessitam conhecer as teorias e conhecimentos que embasam uma prática educativa reflexiva e passível de análises para estar em constante busca de melhorias e evoluções. Contextualizamos essa sua contribuição para a realidade dos professores, também, da Educação Infantil, uma vez que não basta ter somente didática ou saber ensinar, mas também é necessário, sempre, estar em processo de formação

com estudos que embasem o seu fazer pedagógico.

De acordo com Lakatos: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” Achamos necessário relatar, de acordo com Lakatos, as fontes dos documentos dessa dissertação e suas classificações, utilizamos arquivos públicos, com documentos oficiais como os documentos orientadores da educação Infantil, nas esferas federal, estadual e municipal, que foram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil, o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Haverá outros tipos de fontes nesse estudo, como os arquivos particulares, os escritos e fotográficos, os diários e as memórias resultantes das minhas práticas educativas como professora de Educação Infantil. Esses foram os tipos de documentos que foram utilizados nessa dissertação / Proposta Pedagógica, de acordo com as contribuições teóricas de Lakatos, que foram os escritos com documentos oficiais, que foram os documentos norteadores da Educação Infantil que foram citados acima e os arquivos particulares colhidos por meio da nossa experiência como educadores da Educação Infantil.

Diante disso, o autor Yin (2016) apresenta algumas características representativas da abordagem qualitativa:

Esta dissertação se enquadra na abordagem qualitativa, uma vez que é baseada em estudos com textos e também são consideradas as relações sociais do público que pretendemos atingir, nesse caso, alunos e educadores. Concordamos com a definição do autor Robert K. Yin (2016), pois ele relata que essa abordagem não tem um consenso entre os autores, mas o autor relata cinco características da pesquisa qualitativa:

Em vez de tentar chegar a uma definição singular de pesquisa qualitativa, você pode considerar cinco características, listadas abaixo e em seguida discutidas individualmente:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.29)

Contextualizando essas características para a realidade da nossa pesquisa, podemos avaliar que nos enquadrámos apenas em algumas, devido a pesquisa ser bibliográfica. No entanto, como o objetivo geral é desenvolver uma proposta pedagógica, onde temos como público os educadores e, indiretamente, as crianças alunas desses professores, então nos enquadrámos nas características 3, 4 e 5, pois falam do contexto que as pessoas vivem, da contribuição dos conceitos existentes para ajudar a explicar os comportamentos humanos e baseado em várias fontes de evidência, no caso os estudos de quatro teóricos que embasam toda

a dissertação e a proposta pedagógica.

A pesquisa foi concretizada com a construção de uma proposta pedagógica intitulada “O Devir das Borboletas”, em formato *e-book*, que propiciará aos professores da Educação Infantil da Rede pública do Município de Fortaleza estudos com o desenho e, conseqüentemente, poderão possibilitar experiências às crianças com o desenho e com fundamentação teórica na abordagem da *Cognição Imaginativa* de Efland (2004); o *desenvolvimento da capacidade criadora* especificando o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977); nas contribuições teóricas de John Dewey, como *a arte como experiência*; o *desenho cultivado da criança* e *desenho na Educação Infantil* (2017; 2013); ambos da autora Rosa Iavelberg; nos conceitos e fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013) e nas orientações legais dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.

Esses teóricos permearam o embasamento necessário para a construção de uma proposta pedagógica que considera as crianças da Educação Infantil como protagonistas da sua aprendizagem, onde elas poderão usar suas imaginações, autonomias e criatividade para se expressarem utilizando o desenho. Esta proposta pedagógica que se transformou em um *e-book* para orientar os professores seguiu, também, as orientações legais, segundo a Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil (BNCC), que é o documento atual que norteia e orienta as experiências e vivências das crianças nas Instituições Escolares. Todas essas experiências devem ser baseadas em campos de experiências e direitos de aprendizagem, de acordo com a BNCC, onde relataremos um pouco sobre eles para melhor entendimento. Os campos de experiências são divididos em cinco: CAMPO 1 - O eu, o outro e o nós; CAMPO 2 - Corpo, gesto e movimento; CAMPO 3 - Traços, sons, cores e formas; CAMPO 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação; CAMPO 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A área de conhecimentos Artes está incluída no campo de experiência 3 (Traços, sons, cores e formas) e tem correlações com os outros campos de experiências, com a finalidade de desenvolver as crianças cognitivamente, afetivamente e socialmente e baseadas nas vivências dos seus cotidianos. Já os direitos de aprendizagem, que são abordados, também na BNCC, das experiências na Educação Infantil, são seis: Direito de conviver; Direito de brincar; Direito de participar; Direito de explorar, Direito de expressar e Direito de conhecer-se.

Conseguimos visualizar que as experiências expressivas com as crianças na Instituição Escolar de Educação Infantil, ou em outro meio do seu cotidiano, podem possibilitar a utilização da cognição imaginativa de Efland como abordagem dessas vivências, utilizando

metáforas e experiências de narrativas como recurso que auxiliarão as experiências, buscando favorecer oportunidades das crianças se expressarem por meio dos desenhos e proporcionando momentos propícios de abertura às suas criações/criatividades; ilustrações dos processos imaginativos e vividos para materialização em suas produções e por intermédio desses desenhos sendo possíveis várias análises e interpretações e podendo haver a ocorrência de metáforas visuais.

Por conseguinte, os estudos do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain poderão auxiliar na análise dos desenhos das crianças permitindo para além de entendermos em qual fase do desenho a criança se encontra, e sim articularmos quais as especificidades imaginativas e criadoras se apresentam nestas etapas. Já, os estudos de John Dewey sobre as experiências embasam a importância das vivências realizadas pelas crianças e são fundamentadas pelas orientações legais dos documentos que orientam os professores, como a Base Nacional Curricular Comum, o Documento referencial para a Educação Infantil no estado do Ceará e a proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza, sinalizando que estamos no “caminho certo” e embasados pela legislação existente. Já as contribuições da escritora, artista e educadora Rosa Iavelberg possibilita o entendimento do desenho infantil em uma abordagem social onde o desenho é cultivado e vivenciado com as experiências das crianças e seus pares, possibilitando a criação dos desenhos infantis que tenham significado para as realidades e contextos que as crianças vivenciam, e seus estudos, também, colaboram como forma de orientações para os educadores possibilitarem o desenvolvimento do desenho infantil. Já os fundamentos e características dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais embasaram a construção do *e-book* com a proposta pedagógica.

Cabe salientar, também, que os registros e pesquisas que fiz no momento em que estava como professora e observadora em sala de aula, como as transcrições das falas das crianças em um diário de campo e a escrita de todo o processo de aprendizagem verificado, com fotos das experiências vivenciadas pelas crianças e os desenhos delas nortearam, também, a construção da proposta pedagógica, que apresentará 7 experiências fundamentadas por esses estudos e vivências ao longo da minha trajetória e práticas como professora da Educação Infantil. Essas experiências serão apresentadas por meio da apreciação de obras de artistas que utilizam a imaginação e a criatividade nas suas produções, nas contações de histórias e nas vivências planejadas, possibilitando que as crianças expressem o que foi significativo para elas, registrando em seus desenhos, o que favorecerá a criação e a imaginação das crianças, que serão baseadas na abordagem da cognição imaginativa de Efland e nas contribuições dos outros teóricos que permeiam essa dissertação, onde elas poderão expressar-se em formas de

metáforas, representando as narrativas contadas ou suas próprias experiências de narrativas. Nessas propostas de experiências, também há momentos onde as crianças poderão vivenciar de forma criativa e terem contato com os elementos estudados, como o contato com a natureza, a experimentação com objetos diferentes, passeios relacionados ao tema abordado, brincadeiras, dentre várias outras vivências, sendo estimuladas sempre a criatividade e a imaginação delas e gerando a construção de desenhos com elementos vivenciados e experienciados, tendo espaço para criações de desenhos cheios de identidade, autonomia, inventividade e promovendo a expressão da imaginação.

Esta pesquisa pode ajudar a possibilitar o conhecimento em Artes pelos professores e, conseqüentemente, oportunizar esse conhecimento às crianças também, favorecendo que os educadores possibilitem os meios necessários para elas se expressarem em produções estéticas, como o desenho e a pintura, construindo uma base que as tornem futuros adolescentes e adultos sensíveis, criativos e com senso crítico, o que facilitará e melhorará o trabalho dos professores do Ensino Fundamental e Médio.

No capítulo 2, abordaremos a *cognição imaginativa* de Arthur Efland e o *desenvolvimento da capacidade criadora* de Viktor Lowenfeld e Brittain. Relataremos um subcapítulo sobre a *cognição imaginativa* de Efland contextualizando com a Educação Infantil e a produção de desenhos infantis. Falaremos em outro subcapítulo sobre as contribuições de Viktor Lowenfeld e Brittain acerca do desenvolvimento da capacidade criadora, focando o desenvolvimento do desenho infantil, dando ênfase às fases que englobam as crianças da pesquisa. Também faremos uma correlação pontuando as divergências e convergências entre a abordagem da cognição imaginativa de Efland e o desenvolvimento da capacidade criadora de Lowenfeld e Brittain. Abordaremos um subcapítulo com as partes principais dos documentos que orientam os professores da Educação Infantil, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para Educação Infantil e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa da Educação Infantil, a qual garante os direitos de aprendizagem das crianças baseadas em campos de experiências essenciais para o desenvolvimento integral delas. Esse documento foi construído com a contribuição dos educadores que estão favorecendo experiências para as crianças nas Instituições Escolares e é voltado para as especificidades regionais do estado do Ceará. Também estudaremos a atual Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município de Fortaleza, que se encontra na sua versão preliminar e que também foi construída com as contribuições dos professores que estão atuando na Educação Infantil, com foco no próprio município. Esse subcapítulo fundamentará a pesquisa com documentos legais e atuais. Também haverá um subcapítulo falando da teoria

dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais, de forma contextualizada com a Educação Infantil, com o propósito de formar e preparar os professores, com o auxílio da tecnologia, para uma melhor aprendizagem.

No capítulo 3, explanaremos sobre a experiência estética do desenho infantil por intermédio das contribuições de John Dewey com seus estudos sobre a arte como experiência, a experiência e a educação, e a criança e o currículo, embasando seus estudos para a realidade da Educação Infantil, destacando as criações das crianças e seus desenhos. Logo após, comentaremos sobre as contribuições teóricas de Rosa Iavelberg sobre a construção do desenho como ferramenta simbólica, expressiva e cultural, onde considera e respeita a criança como autora de suas criações, onde a mesma representa o mundo de forma individualizada, mas que também têm interferências da cultura, do meio em que vive e das suas interações sociais. Ela também sugere análises, críticas e caminhos possíveis para possibilitar o desenhar com socializações e utilizando os conhecimentos prévios e as experiências do cotidiano das crianças. Essas sugestões de contribuições aos educadores poderão favorecer a compreensão do pensamento da criança por meio da linguagem gráfica do desenho. Em seguida, faremos uma correlação sobre as contribuições dos escritos de John Dewey da arte como experiência e dos estudos e ensinamentos sobre o desenho infantil de Rosa Iavelberg. Como foi necessário explicar às experiências das crianças com o desenho infantil e suas respectivas vivências na escola, neste capítulo mudamos a voz da dissertação para a da pesquisadora, que por meio de relatos e análises da sua experiência profissional significaram e contextualizaram a construção do capítulo com inter-relações entre as teorias abordadas e as experiências vivenciadas relacionadas ao desenho infantil.

Nessa pesquisa elaboramos uma proposta pedagógica para o ensino de Artes Visuais com ênfase no desenho infantil que resultou na construção de um Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais, que é um *e-book* intitulado “O Devir das Borboletas: uma proposta pedagógica sobre a imaginação no desenho infantil”. Esse nome foi pensado e refletido como uma metáfora comparando a transformação das lagartas em borboletas às criações infantis que utilizam as imaginações, onde as crianças antes eram como “lagartas”, com desenhos estereotipados, onde o educador ensinava o que se devia desenhar e até que cor deveria pintar o desenho e com a proposta foi favorecido a criação de desenhos baseados nas imaginações das crianças e nas suas experiências com tudo que as cercam e vivenciam, onde as comparo agora com borboletas, onde elas criaram asas com a liberdade de imaginarem e poderem “voar” para onde quiserem e projetarem em suas mentes o que preferirem, representando em seus desenhos. Eu, como educadora enxergo o “Devir das Borboletas” como um material didático com teorias e

experiências que favorecem o processo de aprendizagem do professor da Educação Infantil, com estudos contextualizados com as práticas em sala de aula e com vivências que possibilitam o educador a possibilitar construções de desenhos infantis que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade das crianças, respeitando os conhecimentos prévios delas e valorizando as experiências que as crianças vivenciam na escola e no seu cotidiano.

Com base em todas as teorias estudadas nessa pesquisa foi construído a proposta pedagógica em formato de *e-book*. e nesse material digital há explicações desses estudos que alicerçam essa pesquisa e, conseqüentemente, fundamentam as experiências propostas e que são relacionadas às Artes na Educação Infantil, favorecendo vivências e construções de desenhos infantis permeados de significados, imaginação e criatividade. Essa proposta pedagógica foi pensada para auxiliar a formação dos educadores e favorecer que eles possibilitem experiências significativas<sup>2</sup> na Educação Infantil que respeitem a imaginação, a liberdade, a autonomia, a criação e a expressão infantil por meio do desenho.

O capítulo 4 constará com a análise da proposta pedagógica construída em formato de *e-book*, que é o produto resultante desta pesquisa. Ela constará de um subcapítulo que investigará o produto de acordo com a teoria dos Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAVs) do autor Lima (2013), enfatizando alguns elementos desse estudo, que no caso foram as características e os requisitos. O segundo subcapítulo analisa os conteúdos abordados nessa proposta, nele estaremos analisando as sugestões de experiências do Devir das Borboletas que foram baseadas nos registros de algumas práticas minhas em sala de aula, das minhas observações, planejamentos e análises e correlacionando com as teorias estudadas na pesquisa, dando a importância da prática na sala de aula e também dando relevância aos estudos dos autores que foram abordados nessa dissertação.

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação estamos utilizando o termo “experiências significativas” no sentido de valorizar vivências e saberes que tenham importância para as crianças, respeitando seus conhecimentos prévios e considerando o cotidiano e a realidade delas.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA AS CRIANÇAS**

Neste capítulo, abordaremos estudos, contribuições e análises referentes à etapa da Educação Infantil do ensino básico, focando no ensino de Artes Visuais, como o desenho infantil, para crianças.

Assim, para um melhor entendimento desta etapa da Educação, analisaremos alguns pontos principais dos documentos orientadores para a Educação Infantil, a fim de sabermos princípios, eixos estruturantes e organização.

Além disso, nos debruçaremos sobre a Abordagem da Cognição Imaginativa de Arthur Efland e a contextualizaremos com as especificidades, características e necessidades da Educação Infantil, buscando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor por meio das criações infantis, relacionadas às Artes Visuais, como o desenho.

De modo complementar, será desenvolvido um subcapítulo sobre as contribuições teóricas dos professores Viktor Lowenfeld e Brittain, referentes ao desenvolvimento da capacidade criadora infantil, focando no desenho. Por isso, faremos análises dessas contribuições que, conseqüentemente, servirão de base, juntamente com a Imaginação Cognitiva de Arthur Efland, para a construção do Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais - uma proposta pedagógica para as professoras da Educação Infantil com a finalidade de possibilitar o estímulo à imaginação, à liberdade de criar e à autonomia das crianças, utilizando o desenho como recurso de expressão.

Ademais, discorreremos sobre a relação entre a abordagem da Cognição Imaginativa de Arthur Efland e as contribuições teóricas do desenvolvimento da capacidade criadora de Viktor Lowenfeld e Brittain, permitindo análises sobre o desenho infantil baseadas nos dois estudos, fazendo comparações entre as teorias e analisando as divergências e similaridades, possibilitando a nossa análise crítica sobre os estudos das duas teorias para as experiências com o desenho na Educação Infantil.

Por fim, no último subcapítulo desta seção, estudaremos os fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais aplicando as teorias e embasando a construção da proposta pedagógica que será desenvolvida e disponibilizada em forma de e-book para as professoras da Educação Infantil.

## **2.1 Os documentos orientadores para a Educação Infantil**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que orienta a Educação Nacional, instituiu-se novas concepções sobre a Educação Infantil mantidas até hoje e se passou a considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a Lei, na seção III art. 29, “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Conforme esse artigo, é direito da criança que a educação seja uma garantia dos seus desenvolvimentos integrais. Desse modo, acreditamos que as crianças da Educação Infantil devem ser estimuladas a serem protagonistas das suas aprendizagens, tendo a liberdade de usarem suas imaginações e criatividade para se expressarem, utilizando o desenho ou outra expressão que seja mais significativa para elas. Portanto, é importante que os educadores possibilitem os meios necessários para a expressão artística por meio de produções estéticas, como o desenho e a pintura, tornando possível o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças e, também a construção de uma base inicial que poderá torná-los futuros adolescentes e adultos sensíveis, criativos, com senso crítico e capazes de atuarem de maneira construtiva e significativa na sociedade em que vivem.

Além da LDB, há outros documentos com as orientações legais para a primeira etapa da Educação Básica, como a Base Nacional Curricular Comum – BNCC; o Documento Referencial Curricular do Ceará para a Educação Infantil; e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Logo, descreveremos os pontos principais de cada documento citado referente à Educação Infantil. Achamos necessário explicar que a Educação infantil é dividida em Creche (bebês – faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas, contemplando a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos) e Pré-escola (crianças pequenas – faixa etária 4 a 5 anos e 11 meses).

### **2.1.1 Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento na esfera federal que orienta a Educação Básica em todas as suas etapas e em todo o território do nosso país. Nos nossos estudos, focaremos na etapa da Educação Infantil, enfatizando a pré-escola. A organização da Educação Infantil é explicada na BNCC:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2017, p. 35)

Atualmente, como foi explicado acima, a Educação Infantil é integrada à Educação Básica e é dividida em duas partes: creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 5 anos), explicando a obrigatoriedade da pré-escola:

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p 36)

Com a obrigatoriedade da oferta de vagas para crianças na pré-escola no âmbito da Educação Básica, visualizamos e analisamos a importância que é dada à Educação Infantil como etapa fundamental no desenvolvimento de uma educação formadora de seres pensantes e atuantes na sociedade desde os primeiros anos.

Segundo a BNCC, a criança é um ser em constante desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e possuidor de direitos que devem ser respeitados:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). (BRASIL, 2017, p 37)

Um conceito muito importante relatado neste documento é a indissociabilidade do educar e cuidar no processo educativo na Educação Infantil, o qual é muito importante para fundamentar e embasar as práticas de todos os adultos responsáveis pela educação das crianças, sejam pais ou educadores. Ou seja, quem educa cuida, e quem cuida educa. Tanto a educação como os cuidados na Educação Infantil são muito importantes para o desenvolvimento das crianças e não devem ser divididos ou menosprezados, pois são indissociáveis em todas as práticas educativas e experiências das crianças e devem ser possibilitados pelos adultos responsáveis, seja professor, assistente de Educação Infantil ou pais.

Este documento relata e explica todos os direitos de aprendizagem das crianças que estão fundamentados legalmente pelos documentos orientadores da Educação Infantil e devem ser respeitados e proporcionados às crianças. Esses direitos são seis (conviver,

brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Segue a descrição desses direitos feita pela BNCC:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar (BRASIL, 2017, p.38)

Tais direitos permeiam as experiências da Educação Infantil. Algumas experiências possibilitam as vivências de um ou mais direitos e outras podem possibilitar até os seis ao mesmo tempo, gerando um processo de aprendizagem que favorece o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças.

Consoante a organização da BNCC, a Educação Infantil tem eixos norteadores das suas práticas educativas, que devem ser baseados em interações e brincadeiras, ou seja, as crianças aprendem e se desenvolvem brincando e socializando umas com as outras. A BNCC explica:

Ainda de acordo com as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p.37)

Tanto a Base Nacional quanto as Diretrizes Curriculares relatam, em vários pontos, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que devem se basear nas interações e brincadeiras. Assim, seguindo esses documentos, avaliaremos o momento que a Educação enfrentou, em meio a uma pandemia mundial causada pelo novo coronavírus (COVID-19). De antemão, pelas especificidades dos desenvolvimentos das infâncias, não há como ter um ensino de qualidade para a Educação Infantil que seja exclusivamente remoto, pois, como vimos, para aprenderem e se desenvolverem, as crianças necessitam das socializações e das brincadeiras. Nesse contexto

interagimos com as famílias e crianças por intermédio de um ensino virtual com sugestões de experiências que sejam possíveis desenvolver as crianças, na medida do possível, e dentro de suas casas, sem a presença dos coleguinhas.

Por isso, a Educação Infantil foi bastante prejudicada com a pandemia, mesmo tendo sido necessário conforme indicado por especialistas e divulgado pelas grandes mídias, o isolamento social. No atual momento, a Educação Infantil voltou a ter o formato presencial, e nós educadores de crianças estamos nos esforçando, com planejamentos e práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral dessas crianças, focando em recuperar o tempo perdido com a pandemia e favorecer a aprendizagem baseadas em experiências e respeitando os direitos de aprendizagem das mesmas.

Outro ponto da BNCC da Educação Infantil que não pode deixar de ser analisado são as organizações elaboradas para as experiências das crianças, que são divididas em alguns campos:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.37)

Os campos de experiências foram organizados e divididos em categorias que respeitam as especificidades e necessidades do desenvolvimento integral das crianças, não sendo por disciplinas, permitindo que as crianças se desenvolvam nas experiências e vivências que muitas vezes são permeadas por mais de um campo.

Os campos de experiências são estruturados em cinco categorias: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segue abaixo os conceitos da BNCC sobre esses campos de experiências:

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.

**Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

**Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem... Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (BRASIL, 2017, p. 40, 41, 42 e 43)

Nesta dissertação, apesar de o campo de experiência mais voltado para esses estudos ser traços, sons, cores e formas, as experiências acabam abrangendo mais de um campo de experiência nas vivências que as crianças experimentam, consequentemente favorecendo um desenvolvimento de forma integral (cognitiva, social, afetiva e motora), no qual as crianças são protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil resume o principal objetivo da Educação Infantil para desenvolver as crianças:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p.43)

Sendo assim, é necessário que os profissionais da Educação Infantil, como professores, assistentes de Educação Infantil e coordenadores conheçam, estudem e baseiem as experiências favorecidas para as crianças nestes documentos orientadores, pois eles apresentam estudos sobre as especificidades das infâncias, possibilitando que as crianças aprendam, se

desenvolvam, brinquem, socializem, descubram, investiguem e ampliem seus conhecimentos, sempre levando em conta um conhecimentos prévio e significativo do entorno em que vivem, considerando que são seres atuantes, críticos e transformadores da sociedade.

### **2.1.2 Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**

O Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) foi desenvolvido por meio de um grande processo participativo e conjunto que contou com as contribuições de muitos sujeitos, englobando todos os municípios do estado do Ceará, por intermédio de gestores, professores, e estudiosos. A construção do DCRC, também, foi baseada por consultas públicas, onde os professores e professoras puderam se manifestar e contribuir e, também teve a colaboração de especialistas pertencentes as várias etapas e componentes curriculares. O DCRC foi criado com o objetivo central de ser um documento curricular de referência para a escola e que possibilite a garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos das etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de maneira que respeite e que possibilite o acesso ao conhecimento das especificidades, das tradições e das culturas locais do estado do Ceará, consequentemente gerando uma educação de qualidade, significativa e com identidade regional para os alunos. Importante salientar que o documento foi construído alicerçado nos princípios, conceitos e estudos da Base Nacional Curricular Comum. Seu objetivo é:

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às/aos estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, por meio das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também, temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Esse documento está alinhado à determinação pedagógica assumida pelo estado quanto à aprendizagem na idade certa, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes. (CEARÁ, 2019, p. 20)

Um dos importantes pontos abordados é a inclusão, pois, como citado acima, o objetivo do referencial é oportunizar o conhecimento a todos, independentemente de serem do meio urbano ou rural. Assim, há a tentativa de uniformizar e igualar as desigualdades do acesso ao conhecimento no Ceará, valorizando as tradições culturais e populares do estado. Isso permite uma educação contextualizada com a nossa realidade e especificidades, oportunizando ainda que seja mais significativa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente as crianças.

Faremos, então, um recorte da etapa de Ensino da Educação Infantil referente a este

documento. O mesmo volta a retratar os princípios e conceitos que regem a Educação Infantil, como os eixos norteadores, que são as brincadeiras e interações sociais, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências que são abordados na Base Nacional Curricular Comum.

A BNCC explica e valoriza a importância das múltiplas linguagens (corporal, gestual, verbal e plástica) como forma de comunicação e expressão das crianças. Atualmente, as práticas pedagógicas necessitam ser baseadas em experiências e vivências que possibilitem o protagonismo infantil, estimulando os próprios meios de investigar das crianças bem como de se apropriar dos conhecimentos, principalmente os que são significativos para elas, isto é, para o contexto em que vivem e para suas realidades e cotidianos.

Ao acreditarem que os bebês e as crianças pequenas têm potencial, que se comunicam expressando seus interesses e desejos por meio de múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica e verbal), professoras e professores entendem que as práticas pedagógicas não podem ser centradas na sua figura. Nessa perspectiva, compreendem que ao promoverem a vivência pelas crianças de valiosas **experiências** significativas, proporcionarão a expressão de seu protagonismo nas suas tentativas de conhecer as coisas. (CEARÁ, 2019, p.115).

Posto isso, pressupõe-se que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil nas escolas do Ceará deixou de ser direcionado a um ensino tradicional, centrado no professor e passou a valorizar a criança como centro do processo educativo, no qual há uma relação dialógica, e todos, professores e alunos, estão na mesma posição, em uma linha “horizontal” e não “vertical”. Assim como Paulo Freire (1996) defende em suas abordagens, o educador ensina e ao mesmo tempo aprende, e o educando aprende e também ensina, em uma relação constante de ensino-aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo.

Com a evolução das pesquisas, as crianças passaram a ser consideradas como seres sócio-históricos, que tem seus conhecimentos prévios, são atuantes na sociedade e possuidoras de direitos e deveres. Ao mesmo tempo, estão em constante desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, interagindo e aprendendo com seus pares, sejam outras crianças, professores ou adultos.

Como sujeitos sócio-históricos as crianças atuam, produzem, reproduzem os contextos culturais na interação com seus pares, com crianças mais velhas, com familiares, com professoras, professores ou com outros adultos e, por meio da brincadeira, do desenho, das suas narrativas, do conhecimento físico e social criam significados e compreendem o mundo em que vivem. Por meio das interações, as crianças ampliam suas experiências sociais, culturais, afetivas e seu aprendizado, como também revelam as suas singularidades, pois só o fato de ser criança não significa dizer que vivenciem de modo semelhante a infância. (CEARÁ, 2019, p.115)

Abaixo, colocamos uma citação do documento, no qual há a explicação e o relato de exemplo de diferenças culturais entre as crianças, como uma criança que vive na capital e outra

que vive no sertão. Ambas têm contexto de vida e cotidianos permeados pelas tradições culturais locais a que estão sujeitas. Todas essas especificidades e diferenças devem ser consideradas no processo educativo, em busca de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade. As diferenças das tradições culturais locais, conseqüentemente, possibilitam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para as crianças, uma vez que considera a realidade e os costumes que elas vivenciam.

Deste modo, o cotidiano de meninos e meninas de uma cidade do interior do Estado, por exemplo, difere do cotidiano de crianças que vivem em uma capital. As culturas familiares, os gostos e hábitos alimentares, as músicas e opções de lazer, as brincadeiras e manifestações culturais são reflexos do contexto sócio-histórico e compõem o repertório vivencial das crianças. Por exemplo, as crianças de uma localidade brincam de uma determinada brincadeira — por exemplo, a “macaca” — e outras, de cidades diferentes, brincam de “amarelinha”. As regras para essas brincadeiras podem ser as mesmas, ou recriadas de acordo com os contextos onde estão inseridas, revelando os saberes, modos de ser, de compreender e de se relacionar das crianças. Estas especificidades não se restringem apenas a uma questão geográfica, mas podem ocorrer em uma mesma localidade, comunidade. Portanto, precisam ser consideradas, para que, desde a Educação Infantil, todas as crianças vivenciem uma educação inclusiva e para a diversidade. (CEARÁ, 2019, p.115)

O DCRC faz questionamentos que orientam as práticas dos educadores da Educação Infantil e baseiam as experiências com valorização ao cotidiano e realidade das crianças, pois elas já trazem conhecimentos prévios, incluindo suas próprias vivências e saberes contextualizados com suas próprias experiências.

Para além disso, a BNCC nos coloca um desafio, que é implementar as experiências das crianças como fundamento para o seu cotidiano. Isso quer dizer que o foco do currículo equaciona, continuamente, aquilo que a criança traz de suas experiências de vida, com o repertório científico, tecnológico e artístico-cultural que constituem as práticas sociais, possibilitando a atividade criadora das crianças e dos adultos no cotidiano da unidade.

O desenvolvimento da criança ocorre em diferentes contextos sociais, ao longo de sua experiência, nas práticas culturais de sua comunidade, assim como nas experiências possibilitadas nas instituições de Educação Infantil. Os contextos nos quais as crianças vivem são plurais, assim, considerar as que vivem na zona rural, nas cidades, no litoral, as ribeirinhas, indígenas, quilombolas, é reconhecer contextos peculiares que refletem os modos de ser criança e de viver das diferentes infâncias, inclusive no cotidiano das unidades de Educação Infantil.

Nessa direção, fortalecer um olhar historicamente contextualizado para as crianças e seus modos de viver a infância possibilita superar perspectivas que buscam universalizar padrões de desenvolvimento infantil e que excluem aquilo que é mais bonito do desenvolvimento humano, a sua diversidade. (CEARÁ, 2019, p.115)

O documento está bem embasado na valorização das diferenças e características locais do nosso estado, da história, das especificidades, permitindo uma educação que ressalte as tradições e variações locais, que formam crianças diversas, evitando um ensino padronizado e que desconsidere os múltiplos contextos e experiências delas.

Para a Educação Infantil, os objetivos desse documento estão permeados de inclusão e

respeito às diferenças, tendo como foco desenvolver crianças que respeitem o próximo, as tornando seres humanos pensantes e críticos, mas também solidários e bondosos, capazes de atuar no mundo a sua volta de forma transformadora, humanitária e justa. Assim, essas crianças poderão, no futuro, atuar para que todos tenham os seus direitos assegurados, transformando, consequentemente, a sociedade em um lugar melhor para todos viverem.

A construção pela criança, desde pequena, de atitudes respeitadas com os outros, com a natureza; da capacidade de, com equilíbrio, lidar com relações de “poder”, traz a esperança de se ter um mundo mais justo e solidário para convivermos. Sem dúvida, esses são objetivos muito importantes e que apontam para uma renovação muito positiva em nossa cultura. Trabalhar para torná-los realidade é um dos desafios das professoras e professores e, gestores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. (CEARÁ, 2019, p.116 e 117)

Com essa finalidade, o documento cita a Declaração de Salamanca (1994), a qual garantiu os direitos de Educação para todos, independentemente das diferenças locais ou das diferenças entre as crianças.

A educação inclusiva, movimento configurado com a Declaração de Salamanca (1994) e legitimado no discurso oficial do contexto educacional brasileiro, direito expresso na Constituição Federal de 1988, implica em garantir a equidade de direitos à educação de qualidade para todos e o respeito às diferenças, como aporte inerente ao homem (SILVA, NUNES, CAVALCANTE, 2016).

Tal conquista demanda, além da continuidade das políticas educacionais voltadas para esse fim, o compromisso político com o desenvolvimento integral da criança, conviver com a diversidade e com as singularidades. Conforme se expressa no documento (BRASIL, 2005, p. 23), “[...] o campo da inclusão tem seu fundamento na concepção de diferenças, algo de ordem da singularidade dos sujeitos.” (CEARÁ, 2019, p.137)

Outrossim, o Documento Curricular Referencial para o estado do Ceará cita um dos objetivos da Educação Infantil na BNCC como sendo a garantia de acesso, permanência e aprendizagem na escola para todas as crianças se desenvolverem integralmente, respeitando as diferenças.

No âmbito da Educação Infantil deve-se garantir o acesso e permanência de todas as crianças, tendo em vista o princípio da “equidade” que pressupõe “a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola”, por meio de “um patamar de desenvolvimento integral que todas as crianças têm direito” BNCC (BRASIL, 2017). (CEARÁ, 2019, p.137)

A seguir, o documento relata mais detalhadamente o desenvolvimento das crianças, com as interações com os meios e pessoas e em ambientes propícios e estimulantes à aprendizagem, como deve ser a escola de Educação Infantil.

As crianças se desenvolvem e aprendem de forma integrada e integral, em todos os aspectos (cognitivo, físico, emocional etc.) na interação com o meio (em especial, com as pessoas, adultos e com outras crianças), em ambientes estimulantes, ricos e desafiadores, e, vivenciando experiências, produzem diferentes formas de representar o mundo, as pessoas, de criar, de brincar, de movimentar-se. Apesar de as crianças dependerem física, emocional e socialmente dos adultos, são capazes de construir conhecimentos e cultura. (CEARÁ, 2019, p.142)

O principal objetivo da Educação Infantil é possibilitar que as crianças se desenvolvam integralmente, em todos os aspectos (cognitivo, afetivo, social e motor), sendo respeitados todos os direitos de aprendizagem, os campos de experiências que são citados na BNCC para a Educação Infantil, de forma que as crianças sejam protagonistas das suas experiências e aprendizagens.

A Educação Infantil precisa, então, assegurar para todas as crianças, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e as condições para que essas crianças, sejam o foco do planejamento curricular, desempenhem papel ativo e protagonista na vivência das experiências. Isto quer dizer que, as experiências precisam ser vivenciadas pelas crianças, em sua inteireza, pois são elas, as crianças, que, de forma singular, na interação com seus pares e com os adultos, significam e dão sentido às suas descobertas na apropriação do mundo e da cultura.

A garantia desses direitos se concretiza nas experiências que estão organizadas em campos, que se apresentam de maneira circular e interligados e que colocam no centro do processo educativo, as interações e a brincadeira. Esses campos partem das experiências das crianças, de suas ações cotidianas e abrigam seus saberes e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, bem além das áreas disciplinares. São considerados, portanto, “conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, relacionados aos sistemas simbólicos da nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar progressivamente aprendizagens mais seguras” (BRASIL, 2017, p. 39). São, portanto, de acordo com Zuccoli (2015) “os mundos cotidianos de experiência da criança” e referem-se às experiências vivenciadas pelas crianças, dentro e fora da Educação Infantil. (CEARÁ, 2019, p.142)

Os direitos de aprendizagem e as experiências que permeiam a Educação Infantil foram retratados nesse documento de maneira muito significativa e valorizando as realidades, os contextos diferentes, as especificidades de cada cidade do estado do Ceará, das tradições culturais cearenses de todas as regiões, seja da capital, sertão, litoral ou serra. O principal objetivo desse documento é ampliar a “voz” e a “vez” das crianças e de suas realidades dentro da escola e na Educação como um todo, respeitando os cotidianos e as experiências das crianças, fazendo com que a aprendizagem seja significativa para elas.

### **2.1.3. Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**

A Proposta Curricular foi desenvolvida por uma coletividade formada por professores, coordenadores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e também contou com consulta pública a todos os profissionais da educação e comunidade escolar que puderam contribuir nesse processo. A construção desse documento foi auxiliada, também, por meio de uma consultoria da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, por intermédio da Doutora Marisa Vasconcelos Ferreira. Esta proposta tem como objetivo orientar as práticas educativas

desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil do município de Fortaleza por meio de uma proposta pedagógica baseada em estudos recentes sobre a primeira infância.

Já a Proposta Pedagógica é o documento norteador de todas as ações curriculares desenvolvidas na instituição de educação infantil, devendo expressar, claramente, as concepções, os princípios e os valores que pautam essas ações. Nesse sentido, algumas reflexões são válidas para pensar, planejar e avaliar as práticas curriculares de todas as instituições de educação infantil da nossa Rede, tais como: quais as concepções sobre crianças e infâncias; o que significa educar e cuidar na educação infantil e como se integram na prática docente; qual a contribuição dos professores para a educação dos bebês e das crianças; qual a contribuição da educação infantil para a sociedade e que ser humano almejamos para viver nessa sociedade. (FORTALEZA, S/D, p. 6)

É necessário que as instituições escolares de Educação Infantil saibam da importância da proposta pedagógica e definam suas práticas educativas baseadas nela. Assim, o fazer pedagógico dos educadores deve ser orientado a partir de estudos sobre as experiências com crianças, no entanto, cada instituição precisa avaliar e discernir o que é comum na proposta para todas as escolas e quais as especificidades de sua instituição, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças.

A instituição, ao elaborar, revisitar a sua Proposta Pedagógica, define o projeto curricular a ser realizado naquele espaço educacional, podendo ter ampla contribuição na formação da sociedade, afinal, “nossas escolhas e ações não são neutras, são permeadas de valores” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 116). Assim, a Proposta Pedagógica é considerada o documento de identidade da instituição, pelas escolhas que faz a partir dos princípios que sustentam todas as práticas pedagógicas da Rede, compartilhando dos aspectos comuns no delineamento das suas trajetórias, das suas singularidades, legitimando, assim, o que é diverso na Rede. (FORTALEZA, S/D, p. 7)

Na Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, também, descreve as concepções de criança, assim como tem, também, em outros documentos orientadores da Educação Infantil, no caso a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e o Documento Curricular Referencial do Ceará.

Esta proposta vem reiterar e assumir a concepção de criança vigente nos documentos curriculares da educação infantil, como: [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, art. 4º) Destacamos que é na complexidade das relações que a criança se humaniza, se subjetiva enquanto ser. É por meio das interações estabelecidas, principalmente, na primeira infância, que uma individualidade vai se constituindo. A criança produz cultura, identidade e é (co)construtora de seu conhecimento na medida em que vive e convive com pessoas, objetos, natureza. Assim, os espaços de vida coletiva exercem influência nas subjetividades que se constituirão nesse ambiente. (FORTALEZA, S/D, p.8)

Com base nisso, o escrito fala da importância e necessidade de se ter um currículo voltado para as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, é

preciso que os educadores tenham um planejamento das práticas educativas voltado a possibilitar experiências e respeitar todos os direitos de aprendizagem.

Para falarmos sobre currículo, é necessário compreender com quais bebês e crianças o currículo é construído e quais infâncias estão envolvidas no processo. Significa considerar os contextos das pessoas envolvidas e suas demandas no planejamento das ações educacionais com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. Queremos encorajar os educadores, em suas inquietações profissionais, para que busquem respostas nas vivências diárias, nas especificidades das demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nas relações com seus pares. O currículo da instituição de educação infantil precisa ser capaz de nos aproximar dos bebês e das crianças, desde a creche até a pré-escola, considerando as especificidades da faixa etária, e compreendendo os bebês na sua essência potente, as crianças nas suas subjetividades e complexidades e os educadores como responsáveis pelo processo educativo que visa garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Uma compreensão de currículo que não se apresenta como manual de instrução, mas também que não se entrega ao espontaneísmo das práticas do professor, que se furta de participar das aprendizagens das crianças e de ampliar repertórios e novas possibilidades de experiências. Ao invés dessa perspectiva, deve ser instaurada uma compreensão de currículo sustentada na escuta ativa das crianças, no bem-estar de todos, no acolhimento das crianças e suas famílias, com uma abordagem amparada pelos princípios da diversidade, autonomia, participação e globalidade. (FORTALEZA, S/D, p.10)

O material descreve como primordiais seis princípios para a constituição de uma proposta pedagógica nas instituições, os quais foram baseados nas experiências da rede municipal da Educação Infantil, por meio das observações e registros que os distritos educacionais fizeram do contexto das Instituições Escolares de Educação Infantil e nas formações dos educadores da Educação Infantil. Inclusive, o documento foi aberto para consultas públicas online, nas quais os educadores poderiam sugerir mudanças ou incluir algo que estivesse faltando. Os seis princípios norteadores são: princípios éticos, políticos, estéticos, da globalidade, da autonomia e da diversidade. Porém, temos uma crítica na determinação de tais princípios. Nos parece que foi feita uma mistura dos princípios filosóficos pré-existentes (éticos, políticos e estéticos) - bastante diversos e amplos, que compreendem várias questões voltadas para as linguagens - com as características específicas do desenvolvimento da criança na primeira infância definidas e estudadas por Formosinho (2011) (globalidade, autonomia e diversidade).

Além disso, destacamos que a proposta sugere que os princípios norteadores não são fixos, deixando a liberdade para os gestores e educadores designarem esses ou outros princípios de acordo com a realidade das instituições. Na nossa opinião, o fato deixa de caracterizar os fundamentos como orientadores das instituições escolares da Educação Infantil. Há a necessidade, em Fortaleza, de uma proposta que aborde estudos sobre os três princípios filosóficos de maneira mais aprofundada para aproximar o conteúdo das nossas realidades e proporcionar experiências que favoreçam a construção do conhecimento e que sejam

significativas às crianças.

Esta Proposta Curricular elencou seis princípios para orientar a construção das propostas das instituições escolares. Os princípios contemplados se deram a partir de realidades vividas nos contextos institucionais da rede, das reflexões nas formações continuadas de professores e por meio dos acompanhamentos dos distritos educacionais às unidades educacionais. Destacamos que cabe às instituições de educação infantil, de acordo com sua realidade, elencar estes e outros princípios que melhor se adequem às suas necessidades.

Assim, definimos os princípios **éticos, políticos, estéticos, da globalidade, da autonomia e da diversidade**. Estes princípios precisam ser observados no delineamento das propostas pedagógicas das instituições e concretizados nas ações a serem desenvolvidas com os bebês e as crianças em espaços institucionais de educação. Os mesmos são observados pela BNCC (2017) e DCRC (2019) e ampliados neste documento, considerando o contexto educacional da rede pública de Fortaleza. (FORTALEZA, S/D, p.13)

Mais à frente, o documento volta a retratar as características específicas do desenvolvimento da criança na primeira infância definidas e estudadas pela autora Júlia Oliveira Formosinho (2011) (globalidade, autonomia e diversidade), mas colocadas na proposta como princípios norteadores para a Educação Infantil.

Cada contexto de educação infantil da rede pública de Fortaleza é evidenciado através da realização constante do acompanhamento pedagógico às instituições de educação infantil. O acompanhamento revela que precisamos dar conta, de modo mais específico, da **integralidade do desenvolvimento da criança** nas práticas educacionais, bem como do **exercício da autonomia** por professores(as) e crianças no cotidiano escolar.

Vale destacar que os **princípios** estão integrados, não cabendo a compreensão hierarquizada por grau de importância, sendo todos os princípios igualmente importantes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças por partilharem **valores** comuns a toda a educação básica, merecendo destaque: o cuidado, o amor, a honestidade, a humildade, a liberdade, a paz, o respeito, a responsabilidade, a simplicidade, a união. Na educação infantil, esses princípios e valores são vivenciados nas relações cotidianas com as crianças, não sendo necessário ter um momento específico na organização dos tempos e ambientes das creches e pré-escolas para se tratar dos valores no desenvolvimento socioemocional de crianças. Eles se concretizam nos rituais de acolhida vividos diariamente, nas formas de organização do grupo e de mediação dos conflitos, no cuidado consigo, com o outro e com a natureza, nas experiências refletidas que permitam a superação de preconceitos, da intolerância, da ignorância e do egoísmo. (FORTALEZA, S/D, p. 13 e 14)

Há, ainda, um destaque para a importância do educador como viabilizador das experiências infantis norteadas pelos princípios orientadores:

A promoção de experiências que favoreçam essas relações devem ser organizadas por toda a comunidade escolar, no entanto cabe aos profissionais da instituição assumir uma postura comprometida com a efetivação de experiências com os valores morais, norteados pelos princípios éticos, políticos e estéticos, da globalidade, da autonomia, da diversidade. (FORTALEZA, S/D, p.14)

Mais uma vez, é relatada a relevância da diversidade como um dos pilares da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza. Assim, são pensadas práticas educativas que respeitem as particularidades e necessidades individuais de cada criança, favorecendo experiências em que as crianças possam se desenvolver integralmente, sendo

respeitado o ritmo de cada uma e a parceria da escola com as famílias e a comunidade, consequentemente, favorecendo uma educação contextualizada com a realidade de cada escola.

O princípio da diversidade é um dos pilares desta Proposta, como já explicitado no capítulo 1 - Fazer Currículo no dia a dia das instituições de Educação Infantil - a rede que nos une. Traremos mais considerações a respeito dos desafios da educação atual de refletir e colocar em prática a diversidade que se faz presente nas nossas instituições educacionais. (FORTALEZA, S/D, p.24)

O documento retrata a necessidade da elaboração de uma escola para todos, onde deve ser incentivado e valorizado as várias culturas infantis na Educação Infantil.

Considerando a construção de uma escola inclusiva baseada na diversidade, é urgente novos arranjos educacionais para abarcar as culturas infantis presentes na educação infantil. Esses arranjos incluem pensar práticas que levem em conta a individualidade de cada criança, pensar nos espaços que irão abrigar as experiências vividas pelas crianças, considerando que elas se desenvolvem na interação com o meio e com os pares, pensar o tempo que permeia a rotina da educação infantil, possibilitando às crianças o respeito aos seus ritmos e pensar na parceria com as famílias e comunidade, sempre levando em consideração, no fazer pedagógico, o contexto territorial ao qual cada instituição faz parte. (FORTALEZA, S/D, p.27)

Adiante, é citada a importância das crianças se reconhecerem no espaço da escola, onde devem ser respeitados seus conhecimentos prévios e sua história e onde devem continuar a desenvolver suas identidades, com experiências que respeitem as diferenças e características de cada uma:

Na escola de educação infantil, os bebês e as crianças precisam se reconhecer no ambiente ao qual fazem parte, precisam ser valorizados pelo que são e pelo que trazem na sua história, precisam ser apoiadas na construção de um sentimento de pertencimento ao local onde estão interagindo com outras crianças, com adultos e com diferentes objetos, visto que é nessa fase da vida que se dá a construção das identidades de cada bebê e criança e a ampliação do olhar para a diversidade humana. (FORTALEZA, S/D, p.27)

São comentados, também, os estudos, as mudanças e evoluções que vem ocorrendo na Educação Infantil, incluindo legislações que garantem o direito de as crianças terem uma educação de qualidade. Também é falado, novamente, como também é comentado em outros documentos orientadores como a Base Nacional Curricular Comum para a educação infantil e o Documento Referencial Curricular para o estado do Ceará, os direitos de aprendizagem das crianças da educação infantil.

Nestas últimas duas décadas, a Educação Infantil (EI) tem sofrido intensas transformações de concepções no que se refere à legislação para essa etapa, às pesquisas e estudos em relação a como as crianças aprendem e se desenvolvem, assim como qual o papel do(a) docente que atua com bebês e crianças. Além disso, é claro, existe uma busca e mobilização pela garantia de políticas públicas que respeitem os direitos da infância brasileira e ofertem uma educação infantil de qualidade, inclusiva e democrática. (FORTALEZA, S/D, p.35)

É também retratado a importância do planejamento na Educação Infantil ser pensado de acordo com as especificidades dessa etapa da Educação Básica, considerando aspectos objetivos como estrutura física, materiais, etc e aspectos subjetivos como concepções, valores, dentre outros.

É importante sempre lembrar que a EI é a mais jovem das etapas da educação básica, o que envolve uma novidade também na forma como pensamos os mais diversos aspectos e temas que envolvem a educação e os cuidados de bebês e crianças em espaços não domésticos, como por exemplo, a questão do planejamento pedagógico. Quando pensamos no ato de planejar, na EI, temos que considerar uma série de aspectos objetivos (estrutura física, materiais, quantidade de adultos por criança etc.) e subjetivos (crenças, valores e concepções) que ajudam a constituir o objetivo desse planejamento, a saber: Garantir os direitos das crianças, de todas elas, a aprenderem a brincar, a participar, a conviver, a expressar, a explorar e a conhecer a si, ao outro e ao mundo, de se desenvolverem em um determinado espaço e tempo, cuidando do bem-estar físico e emocional dos meninos e meninas das creches e pré-escolas (FORTALEZA, S/D, p.35 e 36).

Dessa forma, os eixos estruturantes da Educação Infantil são citados: as interações e brincadeiras, já presentes em outros documentos orientadores, além dos seis direitos de aprendizagem, os quais promovem o desenvolvimento integral das crianças:

No cotidiano dos bebês e das crianças na instituição de educação infantil, as interações e as brincadeiras devem ser concebidas como os eixos estruturantes nas práticas pedagógicas que promovem os seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** da criança: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** (BRASIL, 2017). Isso é um compromisso, firmado nacionalmente e na nossa cidade com as crianças da EI, que precisa ser considerado pelos professores na organização do planejamento pedagógico, perpassando todas as ações pedagógicas, de modo a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de bebês e crianças. (FORTALEZA, S/D, p.36 e 37)

Outro ponto abordado são os cinco campos de experiências que devem ser considerados nas propostas educativas planejadas para as crianças e por meio delas é possível dá “voz” as crianças, valorizando o protagonismo infantil, no qual elas mesmas investigam, aprendem, conhecem, brincam, socializam com o meio e com seus pares.

No planejamento é necessário considerar a organização curricular apresentada na BNCC (BRASIL, 2017), que estabeleceu cinco campos de experiências, os quais integram as propostas a serem planejadas e desenvolvidas. Os campos de experiências enfatizam os diversos modos de pensar e agir das crianças. (FORTALEZA, S/D, p.37)

É ressaltado que o trabalho pedagógico estruturado por campos de experiências leva o educador a refletir e executar um planejamento voltado e baseado na comunicação das crianças, onde elas manifestem suas curiosidades e constroem o conhecimento de acordo com seus saberes prévios e interesses.

Queremos enfatizar que o trabalho pedagógico organizado por campos de experiências convoca o(a) professor(a) a considerar em seu planejamento espaços de fala e de escuta, em que as crianças possam se expressar por meio dos seus afetos, desejos, curiosidades e saberes. Dessa forma, observamos que os aspectos socioemocionais envolvidos nas aprendizagens possibilitadas por essas experiências

favorecem o autoconhecimento, a autorregulação, as habilidades de se relacionar, a consciência social e a tomada de decisões de forma responsável (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017). (FORTALEZA, S/D, p.38)

Esses campos de experiências são organizados e analisados levando-se em consideração as aprendizagens e o desenvolvimento e para isso são divididos por idades, devido as especificidades de cada grupo etário da Educação Infantil e sendo norteados pelas interações sociais e as brincadeiras.

Os campos de experiências contextualizam os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** por grupo etário (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas), os quais constituem-se a partir das ações, habilidades e conhecimentos experimentados pelas crianças nas vivências realizadas nas creches e pré-escolas (BRASIL, 2017). Esses objetivos ajudam a organizar aprendizagens essenciais que bebês e crianças podem experimentar aos seus modos, sempre subsidiadas pelos eixos estruturantes das interações e da brincadeira. (FORTALEZA, S/D, p.40).

Além da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, também há outros pontos necessários a uma Educação Infantil de qualidade, como a relevância de falar, discutir e estudar meios que possibilitem que os educadores e a escola consigam uma parceria com as famílias, uma vez que as mesmas são os principais sujeitos responsáveis pela educação das crianças. Um grande desafio das escolas é fazerem com que as famílias se sintam acolhidas e participantes dos processos educativos dos filhos. A triangulação escola, família e criança é muito importante para a efetivação de uma educação de qualidade para as crianças

A responsabilidade compartilhada entre escola e família requer pessoas conscientes do senso de compromisso social com as crianças da educação infantil e gera algumas reflexões sobre como efetivar, nas instituições, ações que materializem essa parceria. Para isso, é preciso encontrar caminhos que sensibilizem os profissionais que fazem parte da instituição sobre a importância do acolhimento e a participação da comunidade familiar, inspirando ações que busquem envolver as famílias no vivido das Instituições de educação infantil - IEI. (FORTALEZA, S/D, p.89).

É necessário que os educadores das instituições escolares de Educação Infantil busquem acolher e sensibilizar as famílias para participarem, também, dos processos de ensino e aprendizagem das crianças, fazendo com que tenham uma “aliança” ou parceria com a escola com o objetivo de desenvolver seus filhos e em busca da qualidade na educação.

As instituições de educação infantil precisam contemplar a inserção das famílias de maneira a garantir a sua participação no sentido amplo da palavra. Para isso, as famílias precisam se sentir envolvidas no contexto educacional e esse é o desafio das instituições: construir um ambiente acolhedor, aberto ao diálogo, estabelecendo vínculos afetivos de respeito e empatia. As famílias precisam se sentir seguras, úteis e valorizadas nesse processo colaborativo, assumindo o seu papel de protagonistas na triangulação escola, família e criança, podendo colaborar na construção de uma comunidade mais justa, solidária e consciente do seu papel na sociedade. (FORTALEZA, S/D, p. 90 e 91)

Encontramos, na Proposta Curricular, o exemplo do Projeto Ateliê, existente em algumas escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Educação de Fortaleza. A iniciativa concretiza essa triangulação da escola, família e criança em busca de desenvolver as múltiplas linguagens. No documento, é explicada a definição deste projeto:

É um projeto da educação infantil de Fortaleza que fomenta na comunidade escolar o compromisso de favorecer o percurso criador das crianças da primeira infância e implementa ações e espaços nas instituições de educação infantil norteados por valores – valor da diferença; da subjetividade; da participação/democracia; do cuidado das relações – e pela triangulação escola, família e criança, que potencializa as múltiplas linguagens infantis, legítima a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garante seus direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer e conviver). (FORTALEZA, S/D, p. 93).

Tanto nessa proposta como em outras formações que os profissionais da Educação Infantil fazem durante o ano (uma por mês) fala-se muito da valorização de todos os agentes que trabalham na escola de Educação Infantil. Todos são considerados educadores e cuidadores, não somente o professor. Essa lista vai desde a assistente de Educação Infantil à merendeira, do vigilante aos zeladores. Enfim, todos precisam ter ou desenvolver um perfil para trabalhar com crianças pequenas, e possuir características e sentimentos como a afetividade, a paciência e o amor. Assim, conseqüentemente, as crianças estarão em um ambiente propício aos seus desenvolvimentos, se sentirão acolhidas, respeitadas e amadas.

Reconhecer que todos os profissionais são fundamentais para que o “barco” funcione é um importante primeiro passo para que todos se sintam corresponsáveis por tudo que acontece nas IEI. Para isso, a gestão da escola, direção e coordenação, com o apoio das equipes técnicas e formativas, tem um papel central: elaborar projetos formativos continuados que envolvam todos os profissionais, objetivando um entendimento cada vez maior das especificidades do trabalho cotidiano com bebês, crianças e suas famílias. Assim, além de ser criada uma cultura colaborativa, também se criará uma cultura formativa, focada nas discussões das demandas e necessidades que emergem de cada contexto. (FORTALEZA, S/D, p. 96 e 97)

É preciso ainda refletir sobre a ideia de cultura colaborativa no sentido de entender que colaboração não significa omissão, ou seja, cada um tem de colaborar com a instituição realizando seus deveres e respeitando os direitos do outro, especialmente para garantir os direitos dos meninos e meninas cotidianamente, do momento que chegam ao momento que saem da instituição. (FORTALEZA, S/D, p.97)

O documento volta a discorrer a importância dos profissionais da Instituição de Educação Infantil serem considerados educadores e responsáveis para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e seu bem-estar.

Se defendemos nas creches e pré-escolas uma perspectiva de trabalho democrática e participativa na relação com bebês e crianças, é preciso também defender, através de ações, esses mesmos princípios na relação com e entre os adultos das IEI. Entender que todos os profissionais são educadores e colaboram para o desenvolvimento e bem-estar das crianças é possibilitar e acreditar na participação de todos na construção e revisão das propostas pedagógicas, na renovação de espaços, em formações

continuadas, nas festividades da instituição, no diálogo com as famílias e nas decisões cotidianas. (FORTALEZA, S/D, p. 97 e 98)

Portanto, todos os profissionais na escola fazem parte da triangulação escola, família e criança, e o documento ressalta a importância do respeito e do diálogo entre os integrantes dessa conexão.

As relações de respeito, diálogo e afeto estabelecidas entre os profissionais da instituição, as crianças e as famílias são um caminho para a transformação de uma sociedade mais justa, ética e solidária. (FORTALEZA, S/D, p.98)

Esses aspectos relatados foram demasiadamente importantes para a elaboração da proposta pedagógica para a Educação Infantil dessa pesquisa que incentiva a imaginação, a liberdade de criar e a autonomia das crianças. A Proposta Pedagógica foi analisada no capítulo 4 dessa dissertação e foi construída em formato de e-book, visando orientar os educadores da pré-escola da Educação Infantil da rede Municipal de Fortaleza. Sendo assim, o objetivo pedagógico dessa dissertação é semelhante ao objetivo do documento quanto ao modelo de docência que deve ser atualizado com estudos e nas práticas educativas que considerem todos os direitos de aprendizagem das crianças, e que as mesmas sejam consideradas o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Os/as professores/as da educação infantil têm sido provocados/as a se reinventar na sua profissão, a desconstruir uma ideia tradicional de docência que foi construída na nossa sociedade ao longo da história. Para que essa reinvenção se inicie é preciso um primeiro passo: construir uma nova imagem de criança, de Educação Infantil e, assim, uma nova imagem para a profissão que escolheu, docente de bebês e crianças! (FORTALEZA, S/D, p. 99)

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza lista algumas características que um professor da Educação Infantil deve possuir ou desenvolver com estudos e com suas próprias experiências, como planejamentos e autoanálises das práticas educativas.

Não existe receita mágica para um perfil ideal de professor/a da primeira infância, o que existe são alguns aspectos que apontam para um trabalho de qualidade e uma docência na educação infantil que:

- ☐ Assume o compromisso ético, político e estético com o desenvolvimento integral de bebês e crianças;
- ☐ Garante oportunidades para que bebês e crianças tenham seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se respeitados;
- ☐ Planeja e replaneja o cotidiano da turma, pensando e agindo na organização de espaços, tempos, materiais, interações, que possibilitem as expressões de bebês e crianças por meio diferentes linguagens;
- ☐ Constrói interações de afeto, respeito e escuta com bebês e crianças, assim como parceria dialógica com as famílias;
- ☐ Documenta e visibiliza para toda a instituição/comunidade os percursos de desenvolvimento e aprendizagens vividos pelo grupo de crianças e também por cada uma. (FORTALEZA, S/D, p. 102)

O documento continua a traçar o perfil que o professor da Educação Infantil deve ter a fim de garantir que os direitos de aprendizagem das crianças sejam respeitados no cotidiano escolar. Essa dissertação também irá respeitar e tentar estimular este perfil de educador que estabelece uma relação dialógica com as crianças, incentivando a imaginação e a criação por meio do desenho infantil.

Os docentes que atuam na educação infantil são protagonistas na promoção dos DIREITOS de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças no cotidiano. É necessário o respeito e o acolhimento das experiências e saberes infantis e de suas famílias na garantia da principal função desta etapa da educação básica. Vale destacar que para que professores, professoras e demais profissionais estabeleçam relações dialógicas com bebês e crianças e famílias, suas experiências e saberes também devem ser acolhidos e valorizados. Nesse sentido, é preciso pensar em ações formativas contínuas que tenham como foco da ação pedagógica a construção de relações que promovam aprendizagens e o bem-estar de adultos e crianças. (FORTALEZA, S/D, p.102 e 103)

No final deste documento é relatado alguns pontos principais que norteiam a Educação Infantil, como a indissociabilidade dos atos de cuidar e educar na educação Infantil, que é relatado e explicado na Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam e fundamentam as práticas educativas para as crianças.

É importante, ainda, considerar as ações indissociáveis do cuidar e do educar, os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam as práticas pedagógicas da educação infantil, bem como entender a concepção de currículo dessa etapa, compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, entender o papel das múltiplas linguagens, como forma de a criança atribuir sentido ao mundo e demais concepções que caracterizam a identidade dessa etapa educativa, para melhor analisar e subsidiar as atividades desempenhadas pelos docentes da educação infantil. (FORTALEZA, S/D, p. 108)

Para isso, é falado sobre a importância desses princípios e concepções serem voltados ao contexto e à realidade das escolas, o que irá gerar estudos e debates nas formações, em busca de uma melhor educação para as crianças. Reitera-se ainda que elas devem ser respeitadas como seres humanos que são, possuidores de direitos - um deles sendo constitucional, que é o direito a uma educação de qualidade.

É preciso que as discussões sobre as concepções supracitadas estejam atreladas ao que é vivido no cotidiano educativo. Desse modo, é de extrema importância que a efetivação das discussões nas instituições educacionais perpassa pelo desenvolvimento de situações formativas reflexivas e não simplesmente transmissivas. Formações meramente teóricas não favorecem mudanças reais nas práticas dos atores que compõe a instituição. Portanto, refletir a respeito das nuances das relações estabelecidas dentro da instituição, relações que revelam concepções, valores, crenças, hábitos e atitudes, é crucial para impulsionar mudanças nas práticas educativas. Segundo Pinazza (2013, p. 56) “a compreensão da práxis como *locus* da pedagogia remete à admissão de que

as situações de trabalho são potencialmente formativas, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional [...]”. (FORTALEZA, S/D, p. 108 e 109)

Em suma, este subcapítulo retratou os pontos principais dos documentos orientadores para a Educação Infantil, na esfera federal, estadual e municipal, em busca de uma educação de qualidade para as crianças, onde todos os direitos de aprendizagem delas são respeitados e oportunizados com experiências significativas com as realidades delas e respeitando os conhecimentos prévios que elas já possuem. Esses documentos foram muito importantes e embasaram, com conhecimentos e saberes legais a construção da proposta pedagógica para as educadoras da Educação Infantil, no caso específico da pré-escola, que possibilitará as educadoras a possibilitarem as crianças a se expressarem com liberdade, autonomia, imaginação, por meio das suas criações de desenho infantil. No Devir das Borboletas oportunizamos estudos e sugestões de vivências com o desenho infantil com o enfoque na imaginação para que as educadoras atualizem suas práticas educativas, dando protagonismo as crianças, e favorecendo experiências que as crianças possam se expressar por intermédio de suas criações relacionadas as artes visuais, como o desenho, consequentemente favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor dessas crianças.

## **2.2 Cognição imaginativa e o desenvolvimento da capacidade criadora infantil: relações entre as abordagens dos teóricos Arthur Efland e Viktor Lowenfeld**

Neste subcapítulo, retrataremos um estudo sobre a abordagem da cognição imaginativa de Artur Efland e a Teoria do Desenvolvimento da Capacidade Criadora<sup>3</sup>, destacando o desenvolvimento do desenho infantil, de Viktor Lowenfeld e Brittain, e pesquisaremos as contribuições destas abordagens e a correlação entre elas, enfatizando o desenvolvimento da expressão artística por meio dos desenhos e pinturas infantis. Consideramos necessário pesquisar teorias que embasem a nossa prática e o nosso processo de ensino e aprendizagem como educadores e também como alunos, e que favoreçam o estudo de outros professores. Pesquisaremos, reflexivamente, os estudos de desenvolvimento do desenho infantil e a sua correlação com a imaginação e o processo cognitivo envolvido.

De acordo com Souza e Lima (2021), Arthur Efland (2004) retrata a abordagem da

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação o termo utilizado “Teoria do Desenvolvimento da Capacidade Criadora” é somente para caracterizar o estudo realizado por Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain.

Cognição Imaginativa, onde é explicitado que a imaginação é uma atividade superior de desenvolvimento cognitivo e bem estruturada, que utiliza as metáforas e as experiências de narrativas como recursos superiores que usam a subjetividade das Artes, como uma maneira de expressar algo que não pode ser expressado em palavras, como sentimentos e emoções. A metáfora e as experiências de narrativas estabelecem novos significados por meio da imaginação, que é importante para a nossa capacidade cognitiva, a qual estabelece associações significativas. Efland sugere uma abordagem baseada na imaginação, e, também, relata estudos de vários teóricos que estudavam o desenvolvimento cognitivo, anteriormente aos seus estudos, e com algumas contribuições deles. Lowenfeld e Brittain estudaram e explicaram o desenvolvimento do desenho infantil por meio de etapas e fases de acordo com as idades das crianças: fase das garatujas (2 a 4 anos), fase pré-esquemática (4 a 7 anos), fase esquemática (7 a 9 anos), mostrando uma pequena similaridade com as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget, pois só são iguais na questão de dividirem as etapas baseadas nas idades das crianças, uma vez que Lowenfeld e Brittain retrata o desenvolvimento da capacidade criadora<sup>4</sup>, destacando algumas expressões artísticas, principalmente o desenho. Efland (2004) faz referência aos estudos e pesquisas de Lowenfeld e Brittain:

*Lowenfeld e Brittain no solo identifico diversos estádios de desarrollo en la habilidade dibujar, sino que su texto proporciona guías a los docentes basadas en estas mismas características. Mientras la descripción que hace Lowenfeld e Brittain del desarrollo puede describirse como una teoria de estádios basados en la edad, es importante no equiparar su trabajo com el Piaget, a pesar de que ambos se basen em los estadios para dar cuenta de los avances en el desarrollo. Lowenfeld e Brittain se tomaba el aspecto emocional del desarrollo mucho más en serio que Piaget, cuyas investigaciones se centraban em las operaciones implicadas em la cognición, es decir, el pensamiento lógico-científico. (EFLAND, 2004, p. 68 e 69 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 42).<sup>5</sup>*

Segundo Souza e Lima (2021) Efland equipara os estudos de Piaget e de Lowenfeld e Brittain, deixando claro que este considerava aspectos emocionais no desenvolvimento do desenho infantil e Piaget considerava em suas pesquisas mais a importância dos pensamentos lógicos científicos.

Como já foi explicitado, utilizamos a cognição imaginativa de Efland como abordagem

<sup>4</sup> Nessa dissertação não está no escopo do trabalho analisar com mais intensidade ou aplicar os estudos de Lowenfeld sobre a capacidade criadora.

<sup>5</sup> Lowenfeld não apenas identificou vários estágios de desenvolvimento na habilidade de desenhar, mas seu texto fornece guias para professores com base nessas mesmas características. Embora a descrição de Lowenfeld do desenvolvimento possa ser descrita como uma teoria dos estágios baseada na idade, é importante não igualar seu trabalho ao de Piaget, embora ambos dependam de estágios para explicar os avanços do desenvolvimento. Lowenfeld levava o aspecto emocional do desenvolvimento muito mais a sério do que Piaget, cuja pesquisa se concentrava nas operações envolvidas na cognição, ou seja, no pensamento lógico-científico. (EFLAND, 2002, p. 68 e 69, tradução nossa).

da pesquisa que gerou uma proposta pedagógica para as professoras da Educação Infantil possibilitarem a criação, por meio de expressões artísticas como o desenho e utilizando metáforas e experiências de narrativas como recurso que auxiliarão as experiências das crianças, possibilitando oportunidades de elas se expressarem por meio dos desenhos e proporcionando momentos propícios delas manifestarem as suas criatividade utilizando a imaginação nas suas produções. Por meio de alguns desenhos que já possuímos, por intermédio da pesquisa documental, analisaremos e interpretaremos, também, a ocorrência de metáforas visuais e experiências de narrativas que as próprias crianças criam em seus desenhos, e que servirão de exemplos no *e-book* que foi construído para as professoras como uma proposta pedagógica. O estudo das contribuições teóricas sobre o desenho infantil de Lowenfeld e Brittain auxiliou na análise desses desenhos permitindo que entendamos em que fase do desenho a criança se encontra e quais as especificidades desta etapa.

### **2.2.1 Cognição Imaginativa**

De acordo com Souza e Lima (2021), Efland em seus estudos e pesquisas constatou que a imaginação sempre foi excluída das teorias cognitivas e o autor viu a necessidade e a importância de estudos que comprovassem o potencial cognitivo da mesma na educação, de explorar suas possibilidades de desenvolver conhecimento, entendimento e aprendizagem e identificando um espaço para as Artes Visuais na educação a partir dessa perspectiva da imaginação. Efland (2004) relata que o conceito de imaginação baseia-se na ação ou o poder de formar imagens mentais do que realmente não está presente para os nossos sentidos ou o que não foi experimentado. Para Efland a imaginação, também, se define como a ação ou a habilidade de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências anteriores.

Esses conceitos auxiliaram na criação da abordagem da cognição imaginativa, um estudo que ele descreve como o processo cognitivo que permite aos indivíduos organizar ou reorganizar imagens, combinar ou recombina símbolos, como na criação de metáforas ou produções de narrativas, resultando que os produtos da imaginação diferem do pensamento comum, diariamente, por ser mais inovador e menos preocupado com a comunicação típica ou convencional. O autor continua relatando em seu livro “*Arte y cognición: la integración de las artes en el currículo*” o conceito de cognição imaginativa quando descreve que ela não é operação intelectual específica por si só, mas é o resultado de ações cognitivas que permitem aos indivíduos construir significados que geralmente dependem menos das maneiras de

pensamento e comunicação convencional, governada por regras ou proposicional. Contextualizando esse conceito à Educação Infantil, notamos que ele ocorre quando favorecemos algumas práticas pedagógicas, como contações de histórias e, seguidamente, oportunizamos as produções de desenhos infantis, onde as crianças desenharam e utilizaram as metáforas visuais para explicar algo que não conseguem expressar em palavras, como sentimentos, e utilizam as experiências de narrativas, também nos desenhos, para demonstrar uma sequência de fatos e acontecimentos das histórias contadas em sala de aula ou histórias do seu contexto de vida, baseadas na realidade que vivem e com quem convivem.

A Arte/Educação na primeira infância, ou seja, na Educação Infantil, é essencial para os desenvolvimentos das crianças, pois elas são seres capazes de assimilar conteúdos e desenvolver a criatividade por meio de suas expressões artísticas e para além das concepções de infância e criança, pois as crianças são muito inventivas, são capazes de construir assuntos, relacionar temas, elencar memórias das suas experiências e vivências passadas do contexto de vida delas ou até de conhecimentos já adquiridos, por meio de várias expressões artísticas, de forma corporal, de entender e interpretar obras de artes, analisar, criticar, sendo orientadas por um professor, pelos pais, ou seja, um adulto sensível que tem a função de favorecer e facilitar esse processo de descoberta e aprendizagem.

O conceito de infância, foi abordado na obra “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès, como uma construção social, e que antigamente, como na idade média, não se reconhecia as especificidades e características infantis, onde elas eram consideradas como um adulto em “miniatura”. Atualmente, visualizamos mais “espaços” na sociedade voltados para as crianças e seus desenvolvimentos, houve evoluções em várias áreas incluindo a educação, psicologia, dentre outras, para possibilitar e favorecer o desenvolvimento infantil ao longo da história e do tempo e valorizando elas como seres individuais em formação com suas especificidades e possuidoras de direitos e deveres e que devem ser respeitadas pela sociedade.

As crianças conhecem o mundo, inicialmente, de forma corporal e baseadas nos seus sentidos, por isso o desenvolvimento sensorial e motor das crianças pequenas é muito importante para elas conhecerem o mundo à sua volta, pois de 0 a 3 anos, elas conhecem tudo colocando na boca, tocando, ou seja, tendo experiências e vivências mais tácteis e concretas em relação aos objetos que fazem parte do seu cotidiano. As crianças são muito sensoriais nesta fase e isso é muito importante para desenvolver as fases seguintes, que se basearão na imaginação, autonomia, memória e pensamentos lógicos e operacionais para atuarem de forma pensada e crítica no mundo à sua volta, como relata a Teoria do Desenvolvimento Infantil de Piaget. Efland (2004) também relata a capacidade das crianças da primeira infância, respeitando os limites estabelecidos pelo nível de desenvolvimento cognitivo e estágio de desenvolvimento:

*La principal diferencia en los estadios de aprendizaje radica en las formas de representación disponibles para que el aprendiz las use en la construcción del conocimiento. El aprendizaje en la primera infancia se basa ampliamente en los sentidos y, por lo tanto, la instrucción a este nivel hará uso de objetos concretos. Estudiantes de más edad, menos dependientes de los estímulos sensoriales, emplearán cada vez más símbolos abstractos. Se les anima a descubrir categorías generales que utilicen símbolos verbales o matemáticos que expresen las amplias generalizaciones o ideas principales de una disciplina. No hay ningún campo de conocimiento que se considere demasiado complejo para los más pequeños. Los diseñadores del currículum podrían empezar a construir la disposición de una forma intelectualmente honrada, con la condición de que respetaran los límites establecidos por las formas de pensamiento disponibles al niño en un estadio determinado de desarrollo. Es más, estas estructuras de conocimiento podrían presentarse bastante temprano. (EFLAND, 2004, p. 89).<sup>6</sup>*

Conforme Souza e Lima (2021), Efland argumenta que a aprendizagem das crianças da primeira infância fundamenta-se mais no trabalho com os sentidos e com o uso de objetos concretos, mas que o currículo da Educação Infantil poderia favorecer uma aprendizagem que desenvolvesse cognitivamente as crianças, respeitando os limites das formas de pensamento e desenvolvimento intelectual do estágio no qual elas se encontram. Por meio das experiências da Educação Infantil é percebido que as crianças são estimuladas sensorialmente, por meio do trabalho com os cinco sentidos, mas que também são capazes de criarem abstrações nas suas produções, utilizando as suas estruturas de conhecimento, onde cada uma já traz um conhecimento prévio de vida, do seu cotidiano, da realidade que vive. Efland utilizou em seus estudos várias abordagens e pesquisas sobre a imaginação, mas a abordagem mais específica para a pesquisa em que estamos desenvolvendo é baseada na cognição imaginativa na Educação Infantil enfatizando os desenhos infantis e nela contém vários estudos e pesquisas do trabalho linguístico de dois estudiosos e pesquisadores, George Lakoff (1980) e Mark Johnson (1980). Efland (2004) relata:

*Un tercer enfoque al estudio de la imaginación está basado en el trabajo lingüístico de George Lakoff, quien, junto a Mark Johnson (1980) estudió los fundamentos cognitivos de actividades mentales aparentemente abstractas, como la categorización y la metáfora, según se observaban en los estudios empíricos del comportamiento lingüístico. Afirman que hay un creciente cuerpo de evidencia sobre la existencia de lo que ellos denominan “un nivel de operaciones cognitivas de imagen- esquemático”. Como los esquemas de Piaget, estos existen en un nivel de generalidad y abstracción que les permite servir de forma como parepetida? Como patrones de identificación en una variedad de actividades*

---

<sup>6</sup> A principal diferença nos estágios de aprendizagem está nas formas de representação disponíveis para o aprendiz usar na construção do conhecimento. A aprendizagem na primeira infância depende muito dos sentidos e, portanto, a instrução neste nível fará uso de objetos concretos. Os alunos mais velhos, menos dependentes de estímulos sensoriais, usaram cada vez mais símbolos abstratos. Eles são encorajados a descobrir categorias gerais que usam símbolos verbais ou matemáticos que expressam amplas generalizações ou ideias principais de uma disciplina. Não existe área do conhecimento considerada muito complexa para os mais pequenos. Os designers de currículos poderiam começar a construir a disposição de maneira intelectualmente honesta, desde que respeitem os limites estabelecidos pelas formas de pensamento disponíveis para a criança em um determinado estágio de desenvolvimento. Além do mais, essas estruturas de conhecimento podem ser apresentadas bem cedo. (EFLAND, 2004, p. 89, tradução nossa).

*cognitivas estruturadas similarmente de modos pertinentes (Johnson, 1987). (EFLAND, 2004, p.188 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 45).*<sup>7</sup>

Efland (2004) apud Souza e Lima (2021) relata que George Lakoff (1980) e Mark Johnson (1980) embasaram seus estudos nos fundamentos cognitivos das atividades mentais abstratas, como a categorização e a metáfora. Nessa pesquisa, possibilitaremos que as professoras da Educação Infantil possam propor experiências, onde as crianças da Educação Infantil usarão operações cognitivas superiores com abstrações por meio do uso de metáforas e experiências de narrativas e sendo representado por meio das suas criações de desenhos onde as crianças utilizarão suas autonomias e imaginações.

Para melhor entendimento da cognição imaginativa, explicitaremos os tópicos que são abordados, desenvolvidos e refletidos pela abordagem, contextualizando para a realidade da Educação Infantil e respeitando os níveis de desenvolvimento dessas crianças, como: Categorização, Imagens-Esquemas, Metáforas e Estrutura de Narrativas.

#### **- Categorização:**

De acordo com Efland (2004, p.190), os estudiosos Lakoff e Johnson (1980) entendem que é mais eficaz para aprender sobre grupos de coisas por intermédio de suas características em comum ou não, compartilhando para aprender sobre cada coisa de maneira isolada. Para eles a categorização envolve pensar nas coisas em termos de seus pontos em comum, não por causa da singularidade de casos individuais. Eles defendem a ideia que essa ação é principalmente automática e inconsciente, o que dá origem à ideia de que objetos e eventos ocorrem no mundo agrupado natural.

Fazendo um paralelo com os estudiosos acima relatados e contextualizando para o contexto da Educação Infantil, é necessário dizer que as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo e aprendem e assimilam com facilidade, e isto é ainda mais significativo se essa aprendizagem for baseada nas suas próprias experiências e vivências, o que gera a assimilação de conhecimentos novos e importantes para elas e, conseqüentemente,

---

<sup>7</sup> Uma terceira abordagem para o estudo da imaginação é baseada no trabalho linguístico de George Lakoff, que, junto com Mark Johnson (1980), estudou os fundamentos cognitivos de atividades mentais aparentemente abstratas, como categorização e metáfora, conforme observado em estudos de comportamento linguístico. Eles afirmam que há um crescente corpo de evidências para a existência do que eles chamam de "um nível de operações cognitivas de imagem esquemática". Como os esquemas de Piaget, eles existem em um nível de generalidade e abstração que permite para servir de forma repetida? Como padrões de identificação em uma variedade de atividades cognitivas estruturadas de maneira semelhante de maneiras relevantes (Johnson, 1987). (EFLAND, 2004, p.188, tradução nossa)

surge a categorização de uma forma simples e natural, como é observado, quando os professores trabalham a natureza e por meio de características comuns de plantas, elas passam a categorizar as plantas com aspectos comuns, como folhas, flores, caules, raízes e frutos. Essa categorização é mais significativa para o desenvolvimento integral das crianças e aprendizagem, se os professores, pais ou adultos sensíveis à aprendizagem delas, favorecerem e possibilitarem que elas tenham experiências com a natureza, como o exemplo citado das árvores, proporcionando aos pequenos a ter vivências onde podem ver, tocar, cuidar e sentir, favorecendo o trabalho com os cinco sentidos, onde podem escutar, pegar, ver, comer e respirar, enfim uma aprendizagem significativa para as crianças e possibilitar a construção de conhecimento por meio da abertura e do movimento de relacionar-se com o todo à sua volta.

Efland (2004, p.194) explicita que as categorias fazem parte de uma organização do conhecimento e que são obtidas das múltiplas experiências do ser humano, elas são perceptivas e surgem, naturalmente, das ações do corpo, como movimentar-se, tocar, sentir, ver, etc. Por isso o autor defende a ideia que as categorias são conquistas cognitivas, e que não são incorpóreas e suas elaborações na cognição são, em parte, uma função da imaginação, sendo definidas como a capacidade de distinguir semelhanças relevantes em uma coleção de casos que os definem como coisas análogas; isto é, como um conjunto, que tem pontos em comum.

Essas ações corpóreas são muito observadas nos processos de criação das crianças, onde os movimentos auxiliam o seu pensamento. Observamos em sala crianças que desenham e fazem os movimentos que estão expressando, como desenhar alguém correndo e movimentam as pernas mesmo sentados ou até inconscientemente quando estão criando e ficam movimentando o corpo.

#### **- Imagens esquemas:**

Para melhor entendimento das operações cognitivas de imagens-esquemas da abordagem de George Lakoff e Mark Johnson, explicitadas por Efland, retrataremos esse tópico para situar as diferenças entre essas imagens-esquemas e os esquemas do desenvolvimento da teoria cognitiva de Piaget.

*El concepto de imágenes esquemáticas de Lakoff y Johnson es subyace a su teoría de la metáfora. Para comprender mejor este concepto, yo lo comparo con el concepto de esquemas de Jean Piaget. Los esquemas no son nuevos en las teorías del desarrollo cognitivo y han sido objeto principal de investigación por parte de Piaget y otros? Para Piaget, el desarrollo cognitivo empieza cuando los bebés comienzan a reconocer ciertas regularidades en su experiencia. Cada vez más van dependiendo de la memoria de los encuentros previos, las acciones que los iniciaron y las respuestas resultantes como algo que proporcione una guía razonable para acciones futuras. Piaget atribuía el desarrollo de esta habilidad a la formación de estructuras cognitivas específicas denominadas esquemas. Utilizaba este concepto para ayudar a explicar por qué los individuos desarrollan respuestas relativamente estables,*

*incluso predecibles, a los estímulos. Los esquemas son estructuras simbólicas que organizan los acontecimientos percibidos. Son estructuras abstractas que resumen la información de muchos casos; pero relacionada con estas estructuras está la conciencia de operaciones o acciones específicas llevadas a cabo por la mente para comprender lo que se da en la percepción.. (EFLAND, 2004, p. 197 e 198)<sup>8</sup>*

As crianças também são capazes de se organizarem por imagens e esquemas mais simples, de acordo com os estágios de desenvolvimentos e de aprendizagem, pois elas são seres que estão em alto processo de desenvolvimento, que inclui os desenvolvimentos cognitivo, motor, social e afetivo.

De acordo com Efland, os esquemas são estruturas simbólicas e abstratas que organizam os acontecimentos percebidos. Diante desta afirmação relatamos que as crianças trazem com elas conhecimentos prévios o que facilita as situações de percepções e o desenvolvimento de esquemas nas experiências em que vivenciam, como será estudado no capítulo seguinte dessa pesquisa com o autor John Dewey no livro “Arte e experiência” o qual afirma a importância desses conhecimentos prévios, onde o mesmo embasa teoricamente a importância das experiências significativas do cotidiano do ser humano e a correlação e significação das mesmas para as Artes.

#### **- Metáforas:**

A metáfora, sendo conceituada pela gramática, é uma figura de linguagem que faz uma comparação implícita que produz sentidos figurados para facilitar o entendimento de algo que não conseguimos expressar em palavras literais. A metáfora tem grande relevância na área de conhecimento das artes onde, frequentemente, os significados de obras têm significados diversos e não explícitos, variando de acordo com a interpretação de quem está apreciando. De acordo com Souza e Lima (2021), Efland relata a relevância da metáfora como recurso da imaginação (2004):

*la metáfora es un componente esencial de la imaginación en formas de la cognición tales como la razón abstracta, esto tiene implicaciones inequívocas también para el arte. Las artes son lugares en que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y excelencia estética. Es más, en el arte es donde la experiencia, la naturaleza, y la estructura de la metáfora se convierten en el principal objeto de estudio. Esto ocurre en actividades en que los individuos crean obras de arte, pero también*

<sup>8</sup> O conceito de imagens esquemáticas de Lakoff e Johnson fundamenta sua teoria da metáfora. Para entender melhor esse conceito, comparo-o com o conceito de esquema de Jean Piaget. Os esquemas não são novos para as teorias do desenvolvimento cognitivo e têm sido o principal objeto de pesquisa de Piaget e outros? Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo começa quando os bebês começam a reconhecer certas regularidades em sua experiência. Cada vez mais, eles estão contando com a memória de encontros anteriores, as ações que os iniciaram e as respostas resultantes como algo que fornece um guia razoável para ações futuras. Piaget atribuiu o desenvolvimento dessa capacidade à formação de estruturas cognitivas específicas chamadas de esquemas. Ele usou esse conceito para ajudar a explicar por que os indivíduos desenvolvem respostas relativamente estáveis, até previsíveis, aos estímulos. Os esquemas são estruturas simbólicas que organizam eventos percebidos. São estruturas abstratas que resumem as informações de muitos casos; Mas relacionada a essas estruturas está a consciência de operações ou ações específicas realizadas pela mente para compreender o que ocorre na percepção. (EFLAND, 2004, p. 197 e 198, tradução nossa)

entra en juego en la interpretación de obras de arte. Profundizar la fuente de la imaginación y el papel que puede jugar en la creación de significado personal, y en la transmisión de la cultura pasa a ser la razón de ser y el objetivo de introducir el arte en la educación. (EFLAND, 2004, p. 206 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 45)<sup>9</sup>

Souza e Lima (2021) refletem com essas falas de Efland e incluem esse conceito de metáfora também para as crianças, pois elas também são capazes de entender metáforas, utilizando-as em suas linguagens, desenhos, pensamentos e imaginações.

Efland (2004) apud Souza e Lima (2021) relata que Lakoff e Johnson (1980) fez uma teoria baseada no significado, que utiliza a metáfora como recurso que faz as conexões dos esquemas das experiências corporais com as imagens esquemáticas. Efland explica:

*La principal afirmación de Lakoff y Johnson es que las imágenes-esquemas, que emergen de sensaciones y percepciones, corporales, alcanzan los ámbitos mental, epistémico o lógico de la cognición, lo que hace que los actos de cognición como la categorización y la metáfora sean posibles. Aquello a lo que normalmente nos referimos como pensamiento de orden superior, las comprensiones más amplias que denominamos razón abstracta e incorpórea, tiene sus inicios con la formación de imágenes-esquemas en la experiencia corporal. (EFLAND, 2004, p. 201 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 46 )<sup>10</sup>*

Essa teoria defendida e estudada por Lakoff e Johnson é chamada de Metáfora Conceitual e sua abordagem é baseada em explicar que as metáforas fazem parte das experiências e do cotidiano do ser humano, das suas vivências com seu próprio corpo e com o meio físico que convive, principalmente relacionado a cultura em que está inserido.

Conforme Souza e Lima (2021), as crianças estão em pleno desenvolvimento motor e as suas experiências e vivências de aprendizagem são baseadas em ações corporais, como brincar, dançar, entre outras. Essa teoria que Lakoff e Johnson (1980) desenvolveram contempla as crianças também, pois elas, por intermédio de sensações e percepções que são sentidas e percebidas de ações corpóreas, são capazes de ter pensamentos de ordem abstrata, ou de ordem superior, gerando o desenvolvimento cognitivo, por meio de categorizações e metáforas, respeitando as limitações e as etapas de desenvolvimento de cada uma, que não segue somente a classificação etária, pois o desenvolvimento intelectual varia em cada criança,

---

<sup>9</sup> a metáfora é um componente essencial da imaginação em formas de cognição como a razão abstrata; isso tem implicações inconfundíveis para a arte também. As artes são locais onde os saltos metafóricos da imaginação são valorizados por seu potencial e excelência estética. Além disso, é na arte que a experiência, a natureza e a estrutura da metáfora se tornam o principal objeto de estudo. Isso ocorre em atividades em que os indivíduos criam obras de arte, mas também entra em jogo na interpretação das obras de arte. Aprofundar a fonte da imaginação e o papel que ela pode desempenhar na criação de sentido pessoal e na transmissão da cultura torna-se a razão de ser e o objetivo da introdução da arte na educação. (EFLAND, 2004, p. 206, tradução nossa)

<sup>10</sup> A principal afirmação de Lakoff e Johnson é que as imagens-esquemas, que emergem de sensações e percepções, corporalmente, atingem as esferas mentais, epistêmicas ou lógicas da cognição, o que torna possíveis atos de cognição como categorização e metáfora. Aquilo a que normalmente nos referimos como pensamento de ordem superior, as compreensões mais amplas que chamamos de razão abstrata e desencarnada, tem seu início com a formação de imagens-esquema na experiência corporal. (EFLAND, 2004, p. 201, tradução nossa)

por intermédio das suas experiências pessoais, as socializações, vivências, acervo de imagens e memórias, contextos e as realidades em que vivem e estímulos recebidos para desenvolver a criatividade e a autonomia. Esse processo de aprendizagem infantil pode ser percebido nas turmas das crianças das Instituições Escolares, por meio do registro de produções e criações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, mediante a utilização de metáforas, desenhos e em outras expressões artísticas que os professores/adultos devem estimular e conduzir os seus alunos, especificando o desenvolvimento nas artes visuais, como modelagem que dá a oportunidade da criança sair do plano bidimensional do desenho para criar no plano tridimensional, também por meio de pinturas, colagens, confecção de isogravuras, ou mesmo construir com materiais naturais e/ou não estruturados, como materiais reciclados. Efland (2004) apud Souza e Lima (2021) continua a fazer um estudo com as pesquisas de Lakoff, quando relata o conceito contextualizado de categorização e metáfora que este desenvolveu.

*Lo que Lakoff (1987) está diciendo es que los esquemas que emergen de nuestra experiencia corporal tienen una lógica básica que les permite formar conexiones de, al menos, dos formas: en primer lugar, las cosas que se parecen de cierto modo pueden agruparse en categorías; y en segundo lugar, las cosas que aparentemente son diferentes pueden unirse y tener significado a través de la metáfora. "Lo que se ha denominado razón abstracta tiene una base corporal en nuestro funcionamiento físico cotidiano" (p. 278). De hecho, la teoría del significado y la racionalidad de Lakoff y Johnson puede enraizarse en aspectos del funcionamiento corporal. (EFLAND, 2004, p. 200 e 201 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 46 e 47)<sup>11</sup>*

SOUZA e LIMA (2021) cita a fala de Efland sobre o conceito de Lakoff (1987) de que os esquemas são corpóreos:

Efland relata que Lakoff (1987) defende a ideia de que os esquemas que resultam da nossa experiência corporal tem uma lógica que permite formar conexões, agrupando-se em categorias de coisas iguais ou diferentes; para facilitar a compreensão e conseguir representar, utilizam-se da metáfora. As crianças são altamente corpóreas e o desenvolvimento cognitivo delas, muitas vezes, está ligado ao desenvolvimento motor, por isso elas dialogam, pensam e desenharam, quase sempre se movimentando. Para tornar isso mais claro, citamos alguns exemplos: quando contamos uma história, a criança escuta e faz as ações do personagem, movimentando seu corpo; o mesmo ocorre na situação inversa, em que contam e tentam demonstrar, com movimentos, o que acontece com personagens, objetos e paisagens. Quando desenharam, também representam com o corpo, tanto durante o processo, quanto na socialização. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 47)

---

<sup>11</sup> O que Lakoff (1987) está dizendo é que os esquemas que emergem de nossa experiência corporal têm uma lógica básica que lhes permite formar conexões de pelo menos duas maneiras: primeiro, coisas que são um tanto semelhantes podem ser agrupadas em categorias; e, segundo, coisas que são aparentemente diferentes podem se juntar e ter significado por meio da metáfora. "O que foi chamado de razão abstrata tem uma base corporal em nosso funcionamento físico diário" (p. 278). Na verdade, a teoria de significado e racionalidade de Lakoff e Johnson pode estar enraizada em aspectos do funcionamento corporal. (EFLAND, 2004, p. 200 e 201, tradução nossa)

Percebemos esses esquemas resultantes das experiências corporais em minha prática educativa como professora da Educação Infantil, em vários momentos do cotidiano escolar, como nas horas das brincadeiras e também percebi esse desenvolvimento motor associado ao cognitivo, nos momentos das contações de histórias, nos desenhos, onde presenciei e observei crianças desenhando e tendo auxílio dos movimentos do seu corpo em alguns momentos.

Conforme Souza e Lima (2021), Efland relata várias vezes em seu livro “*Arte y Cognición*” a importância das artes para o desenvolvimento cognitivo e que a metáfora é uma expressão desse desenvolvimento. As crianças também são seres muito capazes de ter projeções metafóricas, e isso é constatado em seus desenhos, desde que respeitados os níveis de desenvolvimento de cada uma e que elas tenham oportunidade de desenvolver suas capacidades criadoras sendo incentivadas e motivadas, principalmente por meio das artes e de orientações e estímulos dos pais e professores. Isto será estimulado e sugerido com essa pesquisa, por meio da proposta pedagógica. Efland descreve a importância das metáforas para a área das Artes:

*Las metáforas establecen conexiones entre objetos y eventos que aparentemente no están relacionados, aunque en el ejemplo de que acabamos de mencionar "más- está-arriba", que acabamos de citar, la fuente y el objetivo están tan cercanos que actúan como discurso porposicional cotidiano en lugar de lo que normalmente consideramos que es verdaderamente metafórico. Encontramos metáforas en todos los campos de estudio, incluidas las artes. Las artes no tienen el monopolio de las metáforas pero, como veremos, pueden reclamar una atribución **especial** ?respecto al tema de la metáfora, a saber, que las artes son lugares em que el artista y el espectador son conscientes de lo que es metafórico en una expresión determinada. En otras ámbitos, el uso de la metáfora probablemente quedará en el foco. (EFLAND, 2004, p. 201 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 47) <sup>12</sup>*

De acordo com Souza e Lima (2021) Efland explica que as metáforas estabelecem conexões entre objetos e acontecimentos que, aparentemente, não tem relação um com o outro. Compreendemos que muitos assuntos e fatos que não conseguimos explicar ou representar são retratados de uma forma compreensível por meio das metáforas. Visualizamos essa afirmação, quando as crianças utilizam metáforas visuais nos seus desenhos como meio de expressar a vontade de registrar sentimentos e emoções ou algo que não conseguem falar ou até formas diferenciadas no desenho para facilitar o que querem expressar, por exemplo, quando desenharm algo para suas

---

<sup>12</sup> As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados, embora no exemplo acabado de mencionar "more-is-up", que acabamos de citar, a fonte e o alvo sejam tão próximos que atuam como discurso perposicional cotidiano. Em vez do que normalmente fazemos considere ser verdadeiramente metafórico. Encontramos metáforas em todos os campos de estudo, incluindo as artes. As artes não têm o monopólio das metáforas, mas, como veremos, podem reivindicar uma atribuição especial - no que diz respeito ao tema da metáfora, a saber, que as artes são lugares onde o artista e o espectador têm consciência do que é metafórico. em uma certa expressão. Em outras áreas, o uso de metáforas provavelmente permanecerá em foco. (EFLAND, 2004, p. 201, tradução nossa)

mães, costumam desenhar utilizando os corações para representar o amor que sentem por elas.

Com o propósito de ter mais autores que embasassem a pesquisa, buscamos outra referência em relação a metáforas, como Gianfranco Staccioli (2011), que é um escritor e pedagogo italiano, que tem produções escritas sobre as metáforas visuais nas produções infantis. O autor fala da importância das metáforas para comunicar algo mais difícil de compreender, percepções, pensamentos, sentimentos, emoções, entre outros.

No âmbito da imagem, é impossível representar visualmente através de formas bi/tridimensionais e estático/dinâmicas, a complexidade dos eventos e das percepções; é impossível dizer “exatamente” o que se quer dizer (quando dizer é lógico-ilógico); e, conseqüentemente, é inevitável o uso de um instrumento como a metáfora. As metáforas (linguísticas ou visuais, que sejam) são “trocas de pensamentos”, são produções abertas e ambíguas que remetem um significado a outro. As metáforas propõem formas surpreendentes, emoções, e não dão respostas. Mostram um fascínio que nos deixa muitas vezes de boca aberta e fazem vir à cabeça a seguinte pergunta: mas como é possível que alguém tenha pensado dessa forma? As crianças assimilam-nas desde pequenas, retomam-nas, consideram-nas um meio normal de contato entre as pessoas. O mundo “não se pode explicar”, as experiências, as percepções, as emoções não podem ser transferidas de uma pessoa a outra, a não ser por aproximação. (STACCIOLI, 2011, pág. 34).

Staccioli (2011) relata que as crianças se apropriam da metáfora desde muito cedo, onde a usam para expressar o que querem ou o que sentem, levando-se em conta seus conhecimentos prévios e adquiridos, suas vivências, suas compreensões do mundo e suas experiências com o entorno em que vivem.

#### **- Estrutura de narrativa:**

Em conformidade com SOUZA e LIMA (2021) as pessoas já nascem em experiências de narrativas, vivenciam histórias próprias, com uma sequência e cronologia. Assim, também é a elaboração do pensamento das crianças, pois elas são cercadas de histórias que as tornam narradoras das suas próprias histórias de vidas, e expõem muitas dessas narrativas em formas de desenho como um modo de representar a sua realidade, contexto de vida, experiências do cotidiano com as pessoas que convivem, e isso é bastante observado por professores da Educação Infantil em sala de aula, que observam essas narrativas em várias produções artísticas, como o desenho.

Esse conjunto de histórias ouvidas na infância interagem com nossas experiências, começando na infância a constituir a nossa formação narrativa. Na sala, também é observado outro tipo de experiência de narrativa: as contações de histórias que os professores narram para as crianças. Essa pode ser uma experiência de narrativa mais direcionada pela história contada, mas também dá a oportunidade das crianças utilizarem as suas criatividade e imaginações e criarem os personagens, mudar a história de acordo com os seus gostos e com suas opiniões.

Por exemplo, uma criança que não gostou do final da história vai utilizar a sua imaginação e experiência de vida e, conseqüentemente, vai criar outro final de história, desenvolvendo o seu próprio senso crítico e favorecendo o desenvolvimento da criatividade pensada e refletida. SOUZA e LIMA (2021) consideram que isso é muito observado nos desenhos das crianças que utilizam esse tipo de expressão artística para atuarem artisticamente no mundo em que vivem.

Efland (2004) apud Souza e Lima (2021) retrata a opinião de Johnson sobre as experiências de narrativas no contexto cotidiano das pessoas:

*Cuando se trata de explicar como los humanos damos sentido al mundo, escribe Johnson: "debe existir un lugar central para la noción de unidad narrativa. No solo nacemos en narrativas complejas y comunes, también experimentamos, comprendemos y organizamos nuestras vidas como historias que estamos viviendo"* (págs. 171-172) (EFLAND, 2004, p. 205 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 48)<sup>13</sup>

SOUZA e LIMA (2021) explicam que a vida e o desenvolvimento do ser humano é permeada de experiências de narrativas:

As experiências de narrativas fazem parte de todo o desenvolvimento humano, pois já nascemos fazendo parte de uma história, de uma narrativa. Na Educação Infantil, é muito importante propiciar espaços às experiências de narrativas, porque cada criança traz experiências de vida do contexto em que está inserida. Nos desenhos, as crianças representam as histórias em que vivem, representam histórias que querem viver, misturam as fantasias dos contos de fadas com as suas vidas, utilizando a imaginação, etc. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 48)

É essencial para os educadores refletirem se permitem em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de narrativas em suas aulas, se há espaços planejados para as crianças se expressarem, seja no momento onde elas relatam suas experiências em uma roda de conversa, ou por meio do desenho ou por intermédio do brincar, da brincadeira de faz-de-conta, onde elas simulam as narrativas que acontecem em suas vivências.

Kieran Egan (2007) explica a importância educacional dessas experiências de narrativas:

O desenvolvimento das capacidades narrativas da mente, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, têm importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais à nossa capacidade de dar sentido à experiência. (EGAN, 2007, p.23)

Esse autor contemporâneo relata que a utilização de metáforas é essencial para construir sentidos e significados às experiências vivenciadas. Egan (2007), descreve também, a importância da relação de narrativas e imaginação:

A redescoberta de uma mente narrativa encoraja-nos a prestarmos mais atenção à imaginação, porque ela é mais evidente na composição de narrativas e na percepção de sua coerência. Aprender a seguir narrativas parece, dessa forma, envolver o

<sup>13</sup> Quando se trata de explicar como os humanos entendem o mundo, Johnson escreve: "Deve haver um lugar central para a noção de unidade narrativa. Não nascemos apenas em narrativas complexas e comuns, também experimentamos, entendemos e organizamos nossas vidas como histórias que vivemos" (pp. 171-172). (EFLAND, 2004, p. 205, tradução nossa)

desenvolvimento de capacidades intelectuais mais significativas do que tem sido tradicionalmente reconhecido. (EGAN, 2007, p. 22)

Com essa fala de Egan (2007), podemos entender que é necessário estimular uma mente narrativa, por meio do incentivo a criação e imaginação para possibilitar um desenvolvimento cognitivo mais significativo. Esse desenvolvimento começa na primeira infância, onde os adultos (pais e professores) podem estimular essas crianças por meio de experiências onde as mesmas podem vivenciar e se expressar.

A cognição imaginativa na Educação Infantil, também é possível, por isso a proposta pedagógica que foi desenvolvida nessa dissertação, foi fundamentada nesse estudo e em outros, como os de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), John Dewey (2010), Rosa Iavelberg (2013 e 2017) e Lima (2013), embasando-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de estimular produções artísticas das crianças em formas de desenhos.

Neste subcapítulo falamos e explicamos a abordagem da cognição imaginativa de Arthur Efland, enfatizando a Educação Infantil, como possibilidade de também ser uma área de aplicação dessa abordagem tão importante para o desenvolvimento do ser humano.

Relatamos no final deste subcapítulo a importância da metáfora para as Artes, segundo a opinião de Efland (2004):

*...las artes son lugares en que las construcciones de la metáfora pueden y deben convertirse en el objeto principal de estudio, en que es necesario comprender que las imágenes visuales o las expresiones verbales no son hechos literales, sino que son representaciones de significados que pueden observar se bajo outra luz. Sólo en las artes los procesos y los produtos de la imaginación se encuentran y exploran con plena conciencia; se convierten en objetos de investigación, a diferencia de las ciencias donde las metáforas que se usan quedan ocultas.* (EFLAND, 2004, p. 207)<sup>14</sup>

Atualmente, o mundo que nos cerca está repleto de metáforas com objetivos capitalistas que são divulgadas nos meios de comunicação e que interferem nas formações das identidades das nossas crianças. Isso também reflete negativamente nos desenvolvimentos cognitivos, sociais e afetivos delas, interferindo nas suas criações artísticas, e isto é muito observado nos desenhos infantis. Por exemplo, quando desenharam um sapato da moda que viram na televisão, com corações e um sorriso no rosto do boneco que desenharam com o tal sapato, ou uma roupa ou um brinquedo.

---

<sup>14</sup> ... as artes são lugares onde as construções de metáforas podem e devem se tornar o principal objeto de estudo, onde é necessário compreender que imagens visuais ou expressões verbais não são fatos literais, mas são representações de significados que podem ser vistos sob outra luz. Somente nas artes os processos e produtos da imaginação são encontrados e explorados com plena consciência; eles se tornam objetos de investigação, ao contrário da ciência, onde as metáforas usadas estão ocultas. (EFLAND, 2004, p. 207, tradução nossa)

Consideramos como malefícios, essas superexposições das mídias, com objetivo capitalista, pois elas interferem na formação das crianças, não favorecendo que elas tenham um senso crítico e opiniões próprias sobre o mundo em que convivem, o que faz sentirem-se melhor por ter ou não um produto, gerando desejos, frustrações, influências não essencialmente necessárias ou até problemas psicológicos futuros. Importantíssimo para evitar que esse “mundo” capitalista influencie de forma efetiva a formação de ser humano de nossas crianças, é a orientação e a supervisão de pais e professores /adultos que, unidos, podem favorecer e facilitar, proporcionando os meios necessários e possibilitando que as crianças tenham experiências significativas para o seu desenvolvimento integral (cognitivo, social, afetivo, psicológico e motor) e desenvolvam os seus próprios sentidos críticos e opiniões próprias. Efland (2004) expõe a sua opinião sobre o uso errôneo de metáforas com fins capitalistas, de forma sutil:

*No sólo hay metáforas visuales, sino que nos hemos convertido en una sociedad que está literalmente inundada por ellas. La atención a su impacto e influencia debería formar parte de la educación contemporánea. Deberíamos aprender a reconocer cómo funcionan las metáforas visuales y por qué pueden ser persuasivas. A la vez, las presiones políticas en la escuela parecen estar resueltas a alejar la atención de los aspectos visuales del entorno social. (EFLAND, 2004, p. 208 e 209)<sup>15</sup>*

Efland (2004) explica que o principal propósito educativo devia ser o desenvolvimento cognitivo dos estudantes:

*El objetivo final de la educación debería ser la maximización del potencial cognitivo de los estudiantes. Esto requiere el reconocimiento del reino de la imaginación y las herramientas cognitivas, como la categorización y la metáfora, que hacen posible esta operación; seguramente en todas las materias, pero de forma fundamental en las artes visuales. (EFLAND, 2004, p. 209 e 210 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 48 e 49 )<sup>16</sup>*

Conforme SOUZA e LIMA (2021) podemos fazer um paralelo com essa citação acima do autor, voltando a priorizar e destacar a importância da Educação Infantil, uma vez que é formada por crianças que estão em pleno desenvolvimento cognitivo e são inundadas por experiências nos seus cotidianos, o que consideramos uma fase muito importante para começar a aplicar a abordagem da cognição imaginativa, respeitando os níveis de desenvolvimento de

---

<sup>15</sup> Não existem apenas metáforas visuais, mas nos tornamos uma sociedade que está literalmente inundada por elas. A atenção ao seu impacto e influência deve fazer parte da educação contemporânea. Devemos aprender a reconhecer como funcionam as metáforas visuais e por que podem ser persuasivas. Ao mesmo tempo, as pressões políticas na escola parecem estar determinadas a desviar a atenção dos aspectos visuais do ambiente social. (EFLAND, 2004, p. 208 e 209, tradução nossa)

<sup>16</sup> O objetivo final da educação deve ser a maximização do potencial cognitivo dos alunos. Isso requer o reconhecimento do reino da imaginação e das ferramentas cognitivas, como categorização e metáfora, que tornam essa operação possível; certamente em todas as disciplinas, mas fundamentalmente nas artes visuais. (EFLAND, 2004, p. 209 e 210, tradução nossa)

cada uma, pois elas são capazes de ter projeções metafóricas e experiências de narrativas, como representam em seus desenhos.

As crianças precisam ter várias oportunidades de desenvolver sua criatividade e imaginação sendo incentivadas, principalmente por meio das artes e de orientações e estímulos dos pais e professores, por meio das experiências da vida cotidiana e das ofertas possibilitadas pelos adultos sensíveis às constantes evoluções infantis, como foi sugerido na proposta pedagógica que foi desenvolvida.

### **2.2.2 O desenvolvimento da capacidade criadora: o desenho infantil na visão de Viktor Lowenfeld**

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain (1970) desenvolveram pesquisas e estudos relacionados ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, incluindo nessas pesquisas, um estudo mais aprofundado do desenvolvimento do desenho infantil, o qual é trabalhado por meio de fases de acordo com as idades das crianças: fase das garatujas (2 a 4 anos); fase pré-esquemática (4 a 7 anos); fase esquemática (7 a 9 anos); e fase do realismo (9 a 12 anos). Lowenfeld e Brittain também classificaram em etapas a fase da adolescência: fase pseudonaturalista (12 a 14 anos) e fase da decisão (14 a 17 anos).

Essa divisão em fases demonstra um ponto em comum com as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que é classificar em etapas o desenvolvimento infantil baseado nas faixas etárias. Tais etapas somente são iguais neste quesito de classificação por idade com Piaget, pois Lowenfeld e Brittain caracterizam o desenvolvimento do desenho infantil, tendo como base principal as expressões artísticas das crianças e tendo como referência, principalmente, o desenho infantil.

Conforme SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain (1977) retratam a opinião de Bettelheim (1950), sobre a dependência da criança que ampara seu desenvolvimento e aprendizado em outras pessoas, tendo um comportamento baseado na imitação das ideias de um adulto ou de um parceiro mais independente, tornando-se uma criança sem autonomia, que espera direcionamentos para expressar-se, sem dar lugar a criação das suas próprias ideias e reflexões e tornando-se dependente de orientações de adultos, sem considerar suas próprias experiências, e sim a dos outros, que não foram vivenciadas por ela.

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode tornar-se “dependente no raciocínio e subordinar suas ideias e a expressão destas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao malogro. A criança inibida, contraída, mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, apóia-se nos

pais, nos professores ou nos companheiros, para receber orientação. A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios. (Bettelheim, 1950). (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 30 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 50)

A criança que só imita tem uma experiência sem significado, sem espaço para a criação e imaginação, conseqüentemente, gera a formação de uma pessoa insegura, sem confiança em si mesmo e que pode desenvolver distúrbios psicológicos e emocionais futuramente. Essas conseqüências vão além de problemas posteriores, pois gerará a formação de seres humanos não criativos, sem confiança e incapazes de se transformarem e de modificarem suas realidades, que são, muitas vezes, desafiadoras por si só.

Diante disso, os educadores devem intervir para estimular a aprendizagem do saber desenhar baseado nas experiências das crianças e, também com técnicas e métodos necessários à ação. A autora Flávia Pedrosa Vasconcelos relata a importância dessas atuações:

Assumo que, além das apropriações conceituais, operam nessa construção acerca de “como ensinar” o Desenho, questões e experiências vivenciadas, acumuladas desde a formação inicial dos docentes, passando por confrontamentos e organizando resoluções entre teoria e prática à medida em que o contato com os estudantes e as situações que atravessa no cotidiano se desenvolvem. (VASCONCELOS, 2015, p. 173)

A autora Vasconcelos referência a sua pesquisa ao docente de artes visuais que ensina desenho e contextualizamos para os educadores, também da Educação Infantil, onde visualizamos a necessidade, também do resgate das experiências desses professores com o desenho, permitindo uma autoanálise da sua própria prática educativa relacionada ao desenho.

Posto isso, SOUZA e LIMA (2021) relatam a necessidade e importância de estimular o desenvolvimento da capacidade criadora, respeitando a individualidade de cada criança:

São necessários estímulos adequados para favorecer o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, fornecendo os meios necessários para expressarem suas ideias, suas opiniões, seus pontos de vista, utilizando suas autonomias, seus conhecimentos prévios e suas imaginações, em criações diversas. As crianças devem ser respeitadas, pois cada uma tem suas características de personalidade. Algumas crianças podem ser tímidas e introvertidas, enquanto outras mais comunicativas e extrovertidas. Dessa forma, precisamos respeitar a individualidade de cada uma e possibilitar que se desenvolvam integralmente. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 50)

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), no que concerne a arte como meio de compreensão e estimulação dos desenvolvimentos específicos das crianças, Lowenfeld e Brittain retratam a importância desses desenvolvimentos focando o desenho infantil, fazendo uma análise de cada um: Desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador. Todos esses desenvolvimentos podem e devem ser trabalhados para a formação integral da criança e a arte proporciona essa evolução integral, utilizando vários meios

e recursos, como o desenho infantil, que é uma forma de analisar esses desenvolvimentos infantis. Lowenfeld e Brittain relatam:

Os desenhos proporcionam boa indicação sobre o desenvolvimento da criança, o qual se desenrola desde um ponto de vista egocêntrico até uma gradual conscientização do eu, como parte de um ambiente mais vasto. Até os rabiscos indefinidos de uma criança, na fase das garatujas, podem representar, na realidade, um sentimento ou os sentimentos do eu. Possivelmente, o primeiro símbolo humano não é um homem, em absoluto, mas uma representação do eu que lentamente começa a adquirir forma no discernimento de qualquer pessoa. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, pág. 60 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 50)

Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que todas as fases do desenho que descreveram em seus estudos são relevantes como uma forma de anunciar o estado de desenvolvimento infantil.

SOUZA e LIMA (2021), também, expõem a importância de não fixar ou estereotipar as oportunidades de desenhos:

É de elevada importância não categorizar e tornar fixas as possibilidades de desenhos como intenções marcadas por características únicas e possíveis de reprodução intuitiva, pois a imaginação, a autonomia e a liberdade do processo de desenvolvimento criador devem ser livres e respeitadas nas suas várias manifestações artísticas, especialmente no que é natural das possibilidades expressivas, como a representação das experiências significativas, as quais são de valor importantíssimo e imensurável no desenrolar dos desenvolvimentos humanos. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 50)

Descrevendo e explicando o desenvolvimento do desenho infantil, por meio da teoria e classificação de Lowenfeld e Brittain, discorreremos as etapas e fases de acordo com a proposta pedagógica que foi desenvolvida para a pré-escola, com as crianças de 4 a 6 anos de idade. Consequentemente, estudaremos a fase das garatujas (2 a 4 anos), pois algumas ainda chegam à pré-escola nessa etapa e a fase pré-esquemática (4 a 7 anos) do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain.

A fase das garatujas começa com as crianças bem pequenas, em média 2 anos de idade, e finaliza já com 4 anos. De acordo com Lowenfeld e Brittain, o início dessa fase é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, e que a arte tem um papel primordial para esse desenvolvimento, pois consideram como aprendizagem de grande significado para a formação humana, baseada nas interações das pessoas com o seu meio, e essa relação começa na infância. Lowenfeld e Brittain relatam:

Os primeiros anos de vida são, provavelmente, os mais decisivos no desenvolvimento da criança. Durante esse período inicial, ela começa a estabelecer padrões de aprendizagem, atitudes e um sentido de si mesma como ser, tudo o que irá ter reflexos em sua vida inteira. A arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem. Embora pensemos, geralmente, que a arte começa com o primeiro rabisco que a criança faz, num pedaço de papel, na realidade, principia muito mais cedo, quando os sentidos estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e a criança reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é,

de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas, quer se trate de nível infantil ou de artista profissional. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 115).

A criança de dois anos é altamente sensorial e suas experiências significativas para a sua aprendizagem são cercadas de vivências sensoriais que utilizam os cinco sentidos do corpo, uma vez que ela ainda está conhecendo a si própria e o mundo que a cerca. Ela tem que experienciar para aprender e utiliza os cinco sentidos para isso. Ela quer provar, tocar, sentir, escutar, enxergar, como uma maneira de compreender o meio e atuar nele.

Lowenfeld e Brittain dividiram esta etapa das garatujas, de acordo com o desenvolvimento do desenho das crianças, começando pela etapa das garatujas desordenadas, seguindo para garatujas controladas e finalizando com a etapa de atribuição de nomes às garatujas.

Na etapa de garatujas desordenadas, as crianças têm uma natureza mais cinestésica, motora, pois estão descobrindo o próprio corpo e os movimentos que são possíveis fazer com esse corpo e suas interações com os objetos, como é o caso do desenho, que terão a folha e o seu espaço, e os materiais como lápis e canetinhas para se expressarem, e isso é extremamente vivenciado na fase das garatujas desordenadas do desenho, onde o desenvolvimento cognitivo é acompanhado pelo desenvolvimento físico e isso reflete na forma do desenho (figura 1). Lowenfeld e Brittain relatam como se dá essa fase:

Uma criança de dois anos, por suas condições, não pode copiar um círculo, embora algumas crianças dessa idade sejam capazes de copiar uma linha. Com efeito, as garatujas não são tentativas de retratar o meio visual infantil. Em grande parte, os próprios rabiscos baseiam-se no desenvolvimento físico e psicológico da criança, não em alguma tentativa de representação. O modo acidental de distribuir as linhas que traça é, entretanto, um motivo de extremo prazer para a criança. Ela ficará fascinada com tal atividade e desfrutará desses traços tanto como movimentos quanto como registro de uma atividade cinestésica. E muito importante, para a criança, a oportunidade de garatujar. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 119)

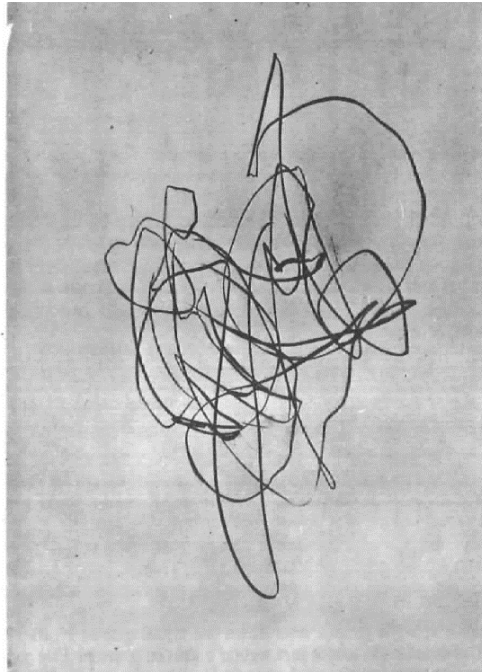


Figura 1

Fonte: Livro Desenvolvimento da capacidade criadora

Na figura 1 mostra a imagem de um desenho na fase das garatujas desordenadas que foi feito por uma criança de dois anos e meio. É possível observar como as linhas correm ao acaso, em todas as direções.

Em seguida, acontece a fase das garatujas ordenadas, onde a criança vai ter mais controle entre seus traços e seus movimentos, e vai ocorrer repetições de padrões de desenho devido a ela ter um controle intencional dos seus riscos, por exemplo, um padrão de vários traços, como mostra na figura 2 um modelo de um desenho na etapa das garatujas controladas, feita por uma criança de três anos. Lowenfeld e Brittain relatam estas descobertas:

Em determinado tempo, a criança descobrirá que existe uma ligação entre seus movimentos e os traços que faz no papel. Isto pode ocorrer, mais ou menos seis meses após ter começado a garatujar. Trata-se de um passo muito importante, pois a criança já descobriu o controle visual sobre os traços que está fazendo. Ainda que uma olhadela não encontre grande diferença nos desenhos, a aquisição do controle sobre os movimentos é uma experiência vital para a criatividade infantil. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 120)

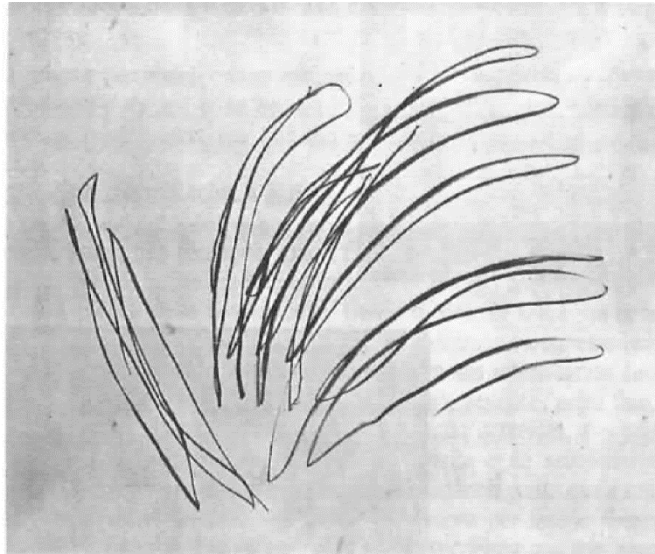


Figura 2

Fonte: Livro Desenvolvimento da capacidade criadora.

Lowenfeld e Brittain (1970) relatam ainda o entusiasmo e a satisfação que essas crianças, que estão na fase das garatujas ordenadas, demonstram nos seus desenhos, uma vez que é uma enorme conquista, a coordenação entre seu desenvolvimento visual e motor, fazendo com que elas variem seus movimentos para explorar mais os espaços do papel. Isso é feito com muita alegria por essas crianças e também demorará mais tempo em relação à fase das garatujas desordenadas, desenhando, pintando e variando suas produções com cores e traços diferentes.

Nesta fase de garatujas ordenadas, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) é que as crianças começam a descobrir certas relações com os seus desenhos e o meio que as cercam. Favorecendo o começo do desenvolvimento da próxima fase das garatujas, que é a atribuição de nomes às garatujas. Nesta fase, o corpo é um todo e o desenho é parte desse todo que é movimento, imaginação, memória e o meio à sua volta.

Em relação à fase final das garatujas, que é a atribuição de nomes às garatujas, Lowenfeld e Brittain expõem:

Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nome às suas garatujas. Talvez o menino diga: “Esta é mamãe”, ou “Este sou eu correndo”. Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem a mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança. Antes deste estágio, ela estava satisfeita com os movimentos, mas, agora, passou a ligar esses movimentos com o mundo à sua volta. Transferiu-se do pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo. Usualmente, esta fase acontece por volta dos três anos e meio. A importância dessa mudança poderá ser compreendida, se nos lembrarmos de que, como adultos, a maior parte de nosso pensamento se processa em função de imagens mentais. Se tentarmos aprofundar em nossa memória, recuando o mais possível, no tempo, ela não nos transportará além dessa fase de atribuição de nomes às garatujas. Assim, é neste ponto que a criança desenvolve uma base para a retenção visual. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 123).

A partir desta fase de atribuição de nomes às garatujas, há uma relação mais próxima do público a que a proposta pedagógica desenvolvida nessa dissertação objetiva atingir, que são as crianças da pré-escola. Abordamos uma metodologia baseada na cognição imaginativa de Efland, correlacionando com os estudos do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain e as contribuições teóricas de outros autores. A partir desta fase, as crianças começam a desenvolver o pensamento imaginativo mais elaborado nas suas produções artísticas, no caso específico a ser estudado, o desenho infantil. As outras fases das garatujas foram retratadas para melhor compreendermos o desenvolvimento inicial do desenho infantil.

Nesta fase de atribuição de nomes às garatujas, consideramos que a criança evolui nos seus processos mentais e imaginativos, pois agora elas desenhavam com uma intencionalidade. Lowenfeld e Brittain explicam essa evolução nos desenhos infantis:

O espaço de tempo que a criança consome, agora, desenhando, aumentará ainda mais, e as garatujas tornam-se muito mais diferenciadas. Poderão estar regularmente distribuídas por toda a página, e os traços serão acompanhados, às vezes, de uma descrição verbal do que está acontecendo no papel. Tal modo de representar não é dirigido a nenhum adulto em particular; parece, mais frequentemente, ser uma comunicação com o eu. Nem todas as crianças fazem isso, é claro, mas parece evidente que o desenho se converte, agora, num registro do que elas sentem a respeito de aspectos e partes do seu ambiente; O método ou a forma como desenhavam faz das garatujas um importante meio de comunicação. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 125)

Os autores relatam o significado desta fase das garatujas para as crianças, onde aborda a comunicação delas sobre seus desenhos e os significados que eles possuem para as crianças, como também a formação de pensamentos relacionados às suas próprias produções, favorecendo o desenvolvimento cognitivo das crianças de uma forma criativa, imaginativa e de natureza autônoma.

Com efeito, nesta fase, a criança anunciará o que vai desenhar (“Eu agora vou fazer um gato”) ou, ocasionalmente, o desenho desenvolver-se-á a partir dos primeiros traços de exploração no papel. É evidente que, embora certas partes possam ter uma intenção, quando estão sendo desenhadas, a criança não tem noção preconcebida do aspecto final das suas garatujas. A linha que é traçada no alto da folha pode ser chamada árvore, mas talvez termine recebendo um nome diferente, antes que o desenho esteja concluído. A linha sinuosa pode ser um cachorro correndo ou a própria criança, dando saltos gigantescos. Essas linhas nem sempre são representações visuais, porquanto podem ser também representações da natureza não-visual; as linhas que transmitem suavidade, aspereza, pressa, turbulência, revestem-se de tanto valor quanto a impressão visual de um objeto. O ponto importante é que os rabiscos, os traços que podem parecer destituídos de sentido para os adultos têm, de fato, uma significação real para a criança que os desenha. Alguns dos movimentos circulares e traços longitudinais parecem unir-se para formar uma pessoa, no desenho infantil, mas os adultos não devem tentar descobrir a realidade visual nesse conjunto ou dar-lhe sua própria interpretação. Talvez haja realmente perigo, se os pais ou professores insistirem com a criança para que encontre algum nome ou alguma explicação para o que desenhava. Pelo contrário, os professores e os pais devem mostrar confiança e incentivar essa nova espécie de pensamento. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 125 e 126)

Como Lowenfeld e Brittain comentam, o desenho infantil pode não ter significado para os adultos, mas para as crianças tem a sua significação e o adulto não deve questionar esse desenho ou tentar intervir para modificá-lo, mas sim apoiar e incentivar que as crianças desenvolvam, cada vez mais, seus desenhos com confiança em si, pois eles, também são reflexos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

A fase pré-esquemática do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain (1977) é a principal etapa para essa pesquisa, pois ela abrange, integralmente, a idade das crianças na fase da pré-escola, a qual se destina a proposta pedagógica que foi desenvolvida baseada nos estudos dessa dissertação. Com esses estudos mais detalhados, tentamos possibilitar um embasamento teórico mais profundo para facilitar os entendimentos, as análises e as intervenções necessárias para as professoras da Educação Infantil proporcionarem os desenvolvimentos intelectuais, sociais e afetivos utilizando o desenho infantil como recurso.

SOUZA e LIMA (2021) expõem a importância da fase pré-esquemática para o desenvolvimento do desenho infantil:

Essa fase é muito importante para o desenvolvimento do desenho das crianças, pois, geralmente, elas executam as suas primeiras tentativas de representação real de sentimentos, emoções e experiências que seu meio e contexto de vida possibilitam. Ademais, contempla a ampliação dessas experiências com o aumento do repertório de conhecimento e com o surgimento de novas aprendizagens, o que favorece e possibilita experiências mais significativas para a vida das crianças. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 51)

Na prática de sala de aula visualizamos essas classificações de maneira mais flexível em relação as idades, pois há crianças de 4 anos que ainda estão na fase das garatujas por não terem experiências escolares anteriores. Algumas delas não sabem nem pegar em um lápis e, possivelmente, não tiveram motivações e estímulos da família. Outras vezes, encontro crianças de 5 anos que já estão bem adiantadas no desenho infantil, encaminhando-se para a fase esquemática do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain. Essa teoria é de extrema importância para os professores entenderem o desenvolvimento do desenho infantil, saberem analisar os desenhos tendo como base as etapas sugeridas por essa abordagem, estimularem e incentivarem o desenvolvimento do desenho das crianças, favorecer os meios e recursos necessários e também, disponibilizar experiências e vivências significativas para estimular a imaginação e a cognição das crianças. Como exemplo, as experiências que elas tenham contato com a natureza, com as histórias, com assuntos que possam ampliar seus repertórios prévios visuais, suas imaginações, suas linguagens, seus sentidos e que evitem os estereótipos criados pela sociedade como desenhos prontos, tendo como objetivo geral, na maioria das vezes, um fim mercadológico capitalista, influenciando as crianças a se

desenvolverem como consumidores passivos, sem o poder de análise, críticas e sem ter opiniões próprias, para se tornarem adultos mais facilmente manobráveis. A educação sempre deve lutar contra esses obstáculos capitalistas, para favorecerem que as crianças se desenvolvam integralmente e se tornem adultos sensíveis, críticos e transformadores da realidade em busca do bem-estar coletivo da humanidade.

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), os professores entenderem, possibilitarem e valorizarem o desenvolvimento do desenho infantil é uma necessidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Há vários anos, os professores apresentavam dificuldades em favorecer e possibilitar o desenvolvimento do desenho infantil de forma significativa e respeitando as experiências e conhecimentos prévios das crianças e, infelizmente, esse problema ainda persiste atualmente. Lowenfeld e Brittain já faziam uma crítica sobre os educadores não respeitarem o desenvolvimento das crianças, tentando alfabetizá-las antes do tempo e utilizando as Artes para conseguir isso ou como meio para passar algum conhecimento matemático dentre outros, sem respeitar o desenvolvimento intelectual das crianças. Lowenfeld e Brittain expõem:

Enquanto a criança estiver na fase pré-esquemática, não haverá vantagem alguma em tentar ensiná-la a ler (Sibley, 1957) ou em procurar fazê-la raciocinar, de modo abstrato, sobre as relações lógicas dos números. Embora as crianças possam aprender cedo a contar (Pentz, 1965) ou a reconhecer palavras, não há compreensão genuína do conteúdo. Desde que as experiências com o próprio eu, como parte do meio, são um dos pressupostos mais importantes para a cooperação e a coordenação visual, a incapacidade da criança para relacionar as coisas entre si no espaço, em seus desenhos, é uma clara indicação de que ainda não amadureceu para cooperar socialmente e de que ainda não possui aptidão necessária para relacionar, mutuamente, as letras ou para aprender a ler. Uma professora de jardim de infância pode facilmente depreender, dos desenhos de uma criança, se ela está apta a participar das obras que exijam coordenação espacial. Forçar a criança a realizar, prematuramente, tarefas para as quais ainda não está apta pode levá-la a ações e atitudes indesejáveis, que talvez durem mais tempo e sejam mais importantes, em última instância, do que a realização da tarefa, em determinado momento. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.156 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 51 e 52)

Conforme SOUZA e LIMA (2021), o universo da criança na fase pré-esquemática é de natureza egocêntrica, portanto as suas vivências e experiências terão uma grande relevância para o seu desenvolvimento integral, pois ela aprende de acordo com o meio que a cerca, tornando toda aprendizagem mais significativa para ela, se tiver relações diretas com o conhecimento contextualizado conforme a sua vida cotidiana e suas experiências de vida. Lowenfeld e Brittain explana:

Como a criança se considera o centro de seu meio, na que poderíamos chamar fase de egocentrismo, as experiências que estão diretamente relacionadas com ela tornam-se mais significativas. A concepção que tem do seu mundo pode estar tão vinculada ao seu próprio eu que chegará até a confundir seus sentimentos e pensamentos com as coisas que a cercam. Se uma cadeira cai, fica preocupada com a possibilidade de a

cadeira ficar ferida (Piaget, 1960). E quase como se ela fosse a cadeira. Podemos afirmar, portanto, que a criança, nesta fase, está emocionalmente envolvida em suas relações espaciais. O tamanho dos objetos e os materiais que seleciona, do seu meio, e a maneira como eles são colocados, nesta fase inicial, estão condicionados, em grande parte, a juízos de valor. É evidente que o modo como a criança retrata o espaço está intimamente vinculado a todo o seu processo mental. Ensinar às crianças, desta idade, o conceito de espaço do adulto não só seria, para elas, extremamente confuso, como também poderia prejudicar a confiança infantil em seu próprio trabalho criador. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.156 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 52)

SOUZA e LIMA (2021) relatam que o egocentrismo das crianças faz com que elas fiquem emocionalmente ligadas com suas relações espaciais e os objetos que a cercam, e isso é representado, também nos seus desenhos e brincadeiras. Um exemplo que acontece muito em sala de aula, é na situação de brincadeiras com brinquedos ou jogos. Algumas crianças não querem dividir os brinquedos com os colegas e ficam com a maior parte, sendo necessário uma intervenção com diálogo de um adulto e, mesmo assim, muitas não se convencem a compartilhar.

Além do egocentrismo, como característica infantil, também achamos essencial dialogar sobre a importância de respeitar os conhecimentos prévios e cotidianos das crianças, pois em sala visualizamos que elas trazem uma “bagagem” com saberes alicerçados pelas suas próprias experiências baseadas no contexto em que vivem.

O conhecimento prévio que as crianças trazem da sua realidade e contexto de vida tem que ser respeitado, valorizado e ampliado pelo educador pois, conseqüentemente, gera um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social que tem significado para as crianças. As diferenças das crianças têm que ser respeitadas, pois cada uma é o resultado das suas experiências pessoais. Elas trazem consigo muitos conhecimentos cotidianos que devem ser compartilhados, socializados e desenvolvidos em sala com os seus pares (coleguinhas e adultos). (SOUZA e LIMA, 2021, p. 52 e 53)

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain abordam esse conhecimento prévio como produto do meio ambiente em que a criança convive:

As crianças diferem, enormemente, nessa idade. Cada uma é o produto de seus antecedentes familiares, de seu meio social e cultural, e assim como são tão diferentes os pais e o meio, assim também a própria criança varia. Portanto, os antecedentes desta não podem ser ignorados. Contudo, todas as crianças, nessa idade, tendem a ser, de modo geral, curiosas, plenas de entusiasmo, ávidas por iniciar tarefas, principalmente as que envolvam a manipulação de materiais, e ansiosas para expressar-se, embora não o façam de modo lógico. Aparentemente, a criança em idade pré-escolar desenvolve sua própria lógica, e, embora esteja ávida de interrogações, de “porquês”, parece ver o mundo tal como ele é, sem se aperceber de que também ela pode transformá-lo. O mundo gravita em torno dela, e sua experiência está limitada ao contato direto com o meio. A criança na fase pré-escolar brinca sozinha ou junto de outras crianças, e não com outras crianças; sua conversação é, muitas vezes, mais o reflexo do seu próprio pensamento do que a evolução de um dom social. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 158 e 159 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 53)

Conforme SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain consideram que as crianças da pré-escola veem o mundo de forma diferente dos adultos, com muito interesse e curiosidade,

mas com o mundo girando em volta dela (egocentrismo). Elas veem as coisas do mundo, mas sem a noção que podem transformá-lo, elas ainda estão conhecendo o meio que as cercam e as suas linguagens, ao mesmo tempo que se desenvolvem.

SOUZA e LIMA (2021) abordam alguns aspectos da teoria de Lowenfeld e Brittain relacionados ao desenho infantil, como a percepção:

Achamos que existem vários aspectos no desenho infantil que podem e devem ser investigados, os quais a teoria de Lowenfeld (1977) estuda, como a questão da percepção na fase pré-esquemática que explicita que o modo como as coisas são representadas no desenho infantil é uma indicação das experiências que as crianças tiveram com essas coisas. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 53)

Lowenfeld e Brittain (1977) explica detalhes e características que visualizamos em sala de aula nos desenhos infantis, como a percepção nessas produções que retratam as vivências que as crianças tiveram com as coisas, objetos e pessoas e são representadas em seus desenhos.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977):

Percepção traduz mais do que simples conhecimento do aspecto visual dos objetos: inclui a conscientização de todos os sentidos, tais como as experiências cinestésicas ou auditivas. No momento em que a criança estabelece mais do que o mero significado de um objeto, começará a percepção visual e ela usará, então, outras linhas, além das simplesmente geométricas.” (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.162 e 163 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 53)

SOUZA e LIMA (2021) relatam a importância de favorecer às crianças experiências significativas, que elas possam desenvolver vivências com os cinco sentidos, onde sentirão e vivenciarão o que estão aprendendo por meio do sentir, ouvir, ver, tocar, enfim, experimentar essas vivências são muito bem representadas no desenho pelas crianças.

SOUZA e LIMA (2021) abordam e explicam que conforme Lowenfeld a fase pré-esquemática é uma fase muito importante em que ocorre as primeiras experiências representativas:

De acordo com Lowenfeld (1977), na fase pré-esquemática, na qual ocorrem as primeiras experiências representativas, devemos (educadores e pais) dar grande atenção importância ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. Essa etapa é essencial e decisiva para o desenvolvimento de várias linguagens das artes, pois as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 53 e 54)

Conforme Lowenfeld e Brittain (1977) a fase pré-esquemática é a etapa onde acontece as primeiras representações das experiências das crianças no desenho e as criações infantis devem ser estimuladas e favorecidas pelos adultos responsáveis pela aprendizagem, pais ou educadores. Visualizamos em sala essa representação real e do cotidiano das crianças surgir nos seus desenhos.

Lowenfeld e Brittain falam sobre a motivação artística para as crianças e

contextualizamos, também, com a minha própria experiência como educadora e como artista, pois quando decidi estudar e pesquisar o desenho infantil, relacionei uma vontade pessoal de desenhar e pintar e comecei a produzir, e isso é muito importante para os educadores e também para os pais, uma vez que quando desenvolvemos a capacidade criadora das crianças, temos que desenvolver a nossa também, pois somente assim com a experiência sentida e vivenciada, ou seja um trabalho estético, é que seremos mais sensíveis para favorecer experiências mais significativas para as crianças, assim como teremos empatia e entendimento das produções artísticas delas, como o desenho infantil, sendo mais fácil interpretar, analisar, orientar e ensinar, se necessário. Lowenfeld e Brittain retrata sobre a motivação artística:

Qualquer motivação artística deve estimular o pensamento, os sentimentos e a percepção da criança. Para que tenha êxito, a motivação deve fazer da experiência artística muito mais do que simples atividade; deverá estimular a consciência do meio, por parte da criança, e fazê-la sentir que a atividade artística é extremamente vital e mais importante do que qualquer outra coisa. Também o professor deve sentir que essa é uma valiosa atividade e identificar-se com ela, ao considerar-se parte integrante dessa motivação. Se o adulto permanecer fora da motivação e orientar simplesmente a atividade artística, não poderemos esperar que as crianças se mostrem interessadas. Seguir apenas as instruções do adulto, para trabalhar com certos materiais, ou receber dele um pedaço de papel, com as instruções “Desenha o que quiseres”, ou mesmo dispor de uma gama de materiais e atividades, durante certo período de tempo — qualquer uma destas coisas pode resultar em atividade intensa e açoitamento, mas fracassará, totalmente, como experiência significativa de aprendizagem. Não podemos esperar que a criança adquira conhecimento e confiança, assim como sinta a sensibilidade em seu meio, se existir uma barreira entre ela e o adulto. Tanto o professor como o aluno necessitam sentir que isso é uma experiência valiosa, significativa e estimulante. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 165)

Em consequência disso, também, deve ser incentivada a imaginação e o educador deve estimular a apropriação de conhecimentos e confiança com experiências significativas, tanto para a aprendizagem das crianças como para a sua própria.

Ressaltamos, também, a necessidade de um ambiente adequado, pois o mesmo pode favorecer e facilitar a aprendizagem: “um ambiente propício e adequado à aprendizagem também é de grande importância para estimular o desenvolvimento da capacidade criadora, assim também como educadores preparados para favorecer o desenvolvimento integral das crianças.” (SOUZA e LIMA, 2021, p. 54). Lowenfeld e Brittain relatam:

A atmosfera também é necessária às experiências artísticas. A forma como se diz alguma coisa a uma criança pode ser mais importante do que aquilo que lhe é realmente dito. Num estudo realizado a respeito da influência do meio, de uma escola maternal, sobre os desenhos infantis (Reichenberg-Hackett, 1964), verificou-se que as crianças, numa atmosfera considerada de tolerância e apoio, faziam desenhos de nível superior aos das crianças num ambiente autoritário ou numa atmosfera de *laissez-faire*. Outros estudos tendem a corroborar estas conclusões; assim, a atitude do professor é decisiva para a experiência de aprendizagem. Quando o adulto manifesta interesse, proporciona atmosfera de apoio à atividade e age como se não houvesse nada mais importante, no mundo, que a experiência de desenhar, o ambiente está então preparado para a arte. Os dois outros extremos, o do professor que assume uma atitude passiva e não lhe importa o que a criança faça ou deixe de fazer, ou o do

professor autoritário, que dita o que deve ser feito, parecem exercer influência negativa sobre o desenho e, portanto, sobre a própria personalidade infantil. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.165 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 54)

SOUZA e LIMA (2021) fazem uma crítica nessa fala de Lowenfeld e Brittain, onde ainda presenciamos nas escolas, que são os professores autoritários, que não respeitam as crianças como protagonistas das suas aprendizagens, que não há uma relação dialógica em sala de aula, mas sim uma hierarquia vertical, onde o professor está numa posição acima de todos e os alunos abaixo. Esse tipo de ensino tem o intuito de que as crianças devem obedecer ao educador sem questionamentos, somente com o respeito pela hierarquia. Esse autoritarismo do educador predomina, prejudicando o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças e das outras áreas de desenvolvimento. Há também o professor passivo, que deixa as crianças livres sem orientação, sem se importar com o desenvolvimento delas. Ele é aquele educador que dá uma folha para a criança desenhar só para ocupar o tempo da “aula” e passar mais rápido esse tempo. Lowenfeld e Brittain falam que esses tipos de educadores executam uma influência negativa sobre a produção do desenho infantil, prejudicando a formação da personalidade infantil.

Os autores explanam, também, sobre a importância do trabalho com identidade nas experiências artísticas, a relevância da criança se identificar nas suas produções, e também em seu meio.

A criança deve envolver-se em sua experiência artística e, com esta, identificar-se. Como todo contato ou toda comunicação com o meio se estabelece através do eu, é de grande importância estimular a sensibilidade em relação ao eu. Portanto, qualquer motivação artística, nessa idade, deve começar, diretamente, com a própria criança. Sabemos que a evolução artística infantil acompanha os padrões gerais do desenvolvimento. A criança tem certas necessidades que devem ser consideradas em toda motivação adequada. Sobretudo, precisa descobrir a relação entre seus próprios traços e o mundo exterior. Então, pela primeira vez, relaciona-se com seu próprio trabalho e com sua noção de ambiente. Esses conceitos originam-se no íntimo da própria criança e, por conseguinte, estão relacionados com o “eu” e o “meu”. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 165 e 166)

Lowenfeld e Brittain explicam que a evolução artística da criança acompanha o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social e esses fatores têm que ser considerados para uma motivação adequada. Consequentemente, a criança descobrirá a relação nos traços dos seus desenhos com o mundo exterior.

Os autores continuam retratando a importância da arte infantil para o desenvolvimento da capacidade criadora da criança e para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística. Isto significa algo muito mais importante do que mudar o aspecto externo dos próprios desenhos; o que nos interessa é o processo total de criação. Não podemos afetar, positivamente, o comportamento da criança, pelo fato de lhe proporcionarmos padrões ou técnicas a que ela deva obedecer, para realizar um trabalho “mais bonito”. A

mudança no próprio produto deve resultar de transformações no pensamento, nos sentimentos e nas percepções da criança. E através deste processo que se desenvolvem as alterações no comportamento ou as mudanças nos padrões de desenvolvimento. Por meio desse processo, também, é que mudanças significativas ocorrem no próprio produto. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 176)

Lowenfeld e Brittain argumentam que o processo de criação das crianças deve resultar de transformações no pensamento, sentimentos e percepções. Consequentemente, a criança estará em pleno processo de desenvolvimento cognitivo, que necessita ser motivado por um adulto (pais ou professores) com uma escuta sensível aos seus diálogos e necessidades e com a sensibilidade de estimulá-los sem desrespeitar a fase de desenvolvimento que ela se encontra.

Finalizamos esse subcapítulo do embasamento teórico desta pesquisa retratando que Lowenfeld e Brittain relatam a importância do protagonismo infantil, de considerar as crianças como sujeitos de direitos e deveres, e que não devem ser tratadas como adultos em miniatura, e sim como crianças que são capazes de aprender, pesquisar, explorar. Citamos os seis direitos de aprendizagem das crianças atuais alicerçados na Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil e que já foi explanado nessa dissertação: direito de conviver, de brincar, de participar; de explorar, de expressar (nesse entra várias linguagens e áreas de conhecimento como as Artes), e de conhecer-se. Lowenfeld e Brittain, mesmo em 1947, que foi a primeira edição do livro que retratamos aqui, “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, já tinha uma visão bem atualizada sobre a infância e o desenvolvimento e sobre o protagonismo da aprendizagem das crianças, relatando:

A maioria das crianças que começa a frequentar a escola se encontra na fase das primeiras tentativas de representação. Portanto, é imperativo que esse início nas experiências artísticas seja significativo. Muito do que ocorre dentro da escola é ditado pela sociedade adulta em que vivemos; contudo, como analisamos, a criança não é uma miniatura de adulto nem pensa em termos adultos. A arte pode proporcionar não só a oportunidade de desenvolvimento em muitas áreas vitais, mas, também o ensejo de a criança investigar, inventar, explorar, cometer erros, sentir medo e aversão, amor e júbilo. Por fim, e isto é essencial, a criança deve ter, por si mesma, todas essas experiências da vida, como entidade — como indivíduo que pode, deve e irá pensar por si mesmo. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 178 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 55)

Atualizando e contextualizando a citação acima, as crianças no tempo da obra retratada de Lowenfeld e Brittain (1977) eram inseridas no contexto escolar na fase pré-esquemática, onde segundo eles era o início das primeiras tentativas de representação das experiências infantis no desenho. Atualmente as crianças começam a frequentar a Instituição Escolar mais cedo, devido a creche que abrange crianças de 1 a 3 anos e baseado nas nossas práticas educativas, visualizamos o início dessa representação real nos desenhos de crianças de 1, 2 e 3 anos, quando ainda estão na fase das garatujas, devido aos estímulos e motivações dos

professores e pais, o que favorece um desenvolvimento artístico mais cedo em interligação com o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. As crianças devem ser consideradas, mesmo muito pequenas, como protagonistas das suas aprendizagens também, respeitando suas limitações e especificidades da idade e tendo sempre a intervenção do educador, sendo consideradas, também como seres capazes de pesquisar, investigar e criar e com os mesmos direitos das crianças maiores.

### **2.2.3 A relação entre a cognição imaginativa e o desenvolvimento da capacidade criadora: análises sobre o desenho infantil**

Para melhor entendimento, explanaremos as contribuições das fases do desenvolvimento do desenho infantil da teoria de Lowenfeld e Brittain, focando as fases em que as crianças da pré-escola se encontram. Na fase das garatujas ordenadas, começa a ter uma ligação com os nossos estudos e nos auxiliou na construção da proposta pedagógica, a qual utilizou uma metodologia fundamentada teoricamente na cognição imaginativa de Efland, estabelecendo relações com a teoria do desenvolvimento da capacidade criadora, especificando as contribuições sobre o desenho infantil que Lowenfeld e Brittain escreveu e baseadas em outros estudos também. Nesta fase, as crianças iniciam o desenvolvimento do pensamento imaginativo em seus desenhos e também em outras expressões artísticas. Lowenfeld e Brittain explica a importância desta fase:

Quando a criança passar a dar nomes aos seus rabiscos, teremos, como já foi observado, um indício definido para analisar seu pensamento. Esta nova orientação, a afinidade das suas garatujas com o meio circundante, deve ser estimulada. Não estamos falando do progresso dos trabalhos, nesta fase, visto que os próprios desenhos não parecem muito diferentes das garatujas feitas antes. Podemos, entretanto, estimular o pensamento da criança no sentido já referido. Por exemplo, quando ela diz “Isto é papai”, é possível estimular uma conscientização maior de seu pai. “Teu papai é alto? Tem os pés muito grandes? Ele te levanta nos braços? Faz-te cocegas com a barba? Gostas muito de teu papai?” Neste caso, a finalidade é incentivar o pensamento imaginativo. Ficaremos perfeitamente satisfeitos com os movimentos que a criança esteja fazendo no papel, embora os traços não sejam reconhecíveis para os adultos; algumas linhas poderão representar a sensação de ser içada nos braços, ou a textura da barba, ou simbolizar até a sensação de estar sendo colocada no colo. É importante abranger muitos sentidos. Se a criança diz que está fazendo compras, podem-se estimular coisas tais como cheiros, sons, seu envolvimento pessoal, seu papel na experiência de fazer compras, seu gosto e sua aversão por essa atividade; tudo isto pode ser incluído na estimulação. Mas a criança também deve ter completa liberdade de ignorar esses comentários e satisfazer-se, simplesmente, com a relação entre suas garatujas e seu pensamento imaginativo. Durante as primeiras fases dos rabiscos, nenhuma motivação especial é necessária, ao passo que qualquer tópico que a criança sugira, durante a última etapa das garatujas, é adequado para ampliar seu processo mental. O mais importante, em todos os períodos, é a compreensão e o incentivo do adulto. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 136 e 137)

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain (1977), também retratam a importância da compreensão do processo mental infantil, o que gera uma correlação com a abordagem da cognição imaginativa de Efland, pois ele apresenta a fantasia como característica da infância e fala sobre o processo de desenvolvimento intelectual, que será mais alto quanto mais diversas forem as experiências e focando que quanto mais detalhes representados no desenho infantil, mais conscientizada a criança está em relação ao seu meio. Lowenfeld e Brittain expõem:

O desenvolvimento de conceitos em arte e de suas relações com a realidade pode ajudar-nos a compreender o processo mental infantil. Embora seja uma idade em que encontramos grande flexibilidade e variação nos desenhos, também descobriremos nela rápidas mudanças no modo de pensar. Não estamos examinando o pensamento como a silenciosa contemplação de um problema, mas, sim, como o desenvolvimento intelectual em sua totalidade, que nesta idade se encontra admiravelmente combinado com fantasia, realidade e reações biológicas ao meio. A criança que atingiu a idade cronológica de quatro ou cinco anos, mas que ainda raciocina em função de movimentos, não avançou intelectualmente para um estágio médio de crescimento. Ao observarmos uma série de desenhos, por uma criança de cinco anos, com certeza, desejariamos deduzir algumas tentativas de representação. Quanto mais diferenciadas forem essas experiências, mais alto será o nível alcançado pelo desenvolvimento do processo intelectual. Deste modo, quanto mais detalhes forem incluídos num desenho, mais cônica a criança está das coisas que a cercam. Nosso conceito global de inteligência está primordialmente baseado nesse pressuposto. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 160 e 161 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 57)

Lowenfeld e Brittain voltam a retratar a importância das experiências das crianças, sendo as favorecidas ou dirigidas por um educador ou as experiências do contexto em que vivem, ou seja, da sua vida cotidiana para o desenvolvimento artístico, quanto para o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, motor, afetivo e social). Lowenfeld e Brittain relatam:

A motivação artística, para este grupo etário particular, concentra-se nas experiências que a própria criança teve, tanto em seu eu físico como na sua fantasia, ou nas experiências que lhe foram indiretamente propiciadas. Embora sejamos uma combinação de fatores hereditários e ambientais, e muito pouco ou nada possamos fazer, a respeito da hereditariedade das crianças com quem trabalhamos, devemos concentrar-nos nos fatores ambientais, no contexto de uma situação de aprendizagem. A arte pode desempenhar papel decisivo, ao proporcionar o meio em que evoluem os vários padrões de desenvolvimento. Ela constitui a parte predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área da evolução perceptual, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam, através dos sentidos; mediante o progresso criador, logra-se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade e fluência mental; e é também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto os sentimentos agradáveis como os penosos. Em menor grau, a arte também proporciona, nesta idade, o ensejo de evoluir nas áreas intelectual, social e estética. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 176, 177 e 178 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 57 e 58)

Lowenfeld e Brittain (1977) tinham uma visão bem atualizada sobre um dos propósitos

da área de conhecimento artes, que é a compreensão de tudo que nos cerca, por meio dos nossos sentidos e favorecendo a imaginação, a flexibilidade e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Em relação ao estudo sobre o tema da imaginação visualizamos que a principal diferença entre Efland e Lowenfeld e Brittain, é que o primeiro fez um estudo mais aprofundado da natureza cognitiva da imaginação nas Artes, fazendo todo um estudo histórico de grandes teóricos do passado até os dias atuais e também focalizou a Arte como um grande potencial cognitivo na educação. Ele identificou na sua abordagem vários estudos e possibilidades de desenvolver a construção do conhecimento e a evolução da aprendizagem, e constatando e comprovando que há um espaço para as Artes Visuais na educação a partir da perspectiva da imaginação. Já Lowenfeld e Brittain fazem uma referência à imaginação mais voltada aos processos de desenvolvimento da capacidade criadora da criança, um estudo mais focado no desenho infantil e generalizando a imaginação como estímulo e como forma da criança expressar sua criatividade, citando como exemplo as fases em que dividiu o desenvolvimento do desenho infantil baseadas nas idades das crianças.

O entrelaçamento entre as teorias destes dois autores possibilitou uma comparação entre as contribuições de cada um para o desenvolvimento cognitivo infantil, utilizando a área das Artes como possibilidade de estudo e investigação por meio das criações, da expressão com liberdade, favorecendo o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que possibilitará às crianças a usarem sua autonomia e imaginação para registrarem e criarem o que é importante para elas, ou seja, o que é significativo no cotidiano e contexto de vida que elas vivenciam através das suas próprias experiências. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 58)

Lowenfeld e Brittain apresenta estudos mais focalizados e aprofundados nas características e especificidades das crianças e nos seus desenvolvimentos específicos, relacionados, principalmente, ao desenho infantil, onde ele cita a importância das Artes nesses desenvolvimentos: emocional, intelectual, físico, perceptual, social estético e criador. Como já foi retratado nesse estudo, Lowenfeld e Brittain também fizeram uma teoria do desenvolvimento do desenho infantil, que foi dividido em fases por idade, teoria que permite a análise dos desenhos infantis com mais embasamento, o que possibilita uma fundamentação teórica mais prática e voltada às observações e análises dos desenhos das crianças e que pode utilizar abordagem da cognição imaginativa de Efland, que explana todas as idades incluindo crianças, adolescentes e adultos. Efland relata que não há idade mínima ou máxima que não possa desenvolver a imaginação e a criação nas Artes, como podemos visualizar no dia-a-dia em sala de aula, onde as crianças se desenvolvem por meio de várias expressões artísticas e utilizam o desenho como instrumento de exteriorizar as suas imaginações e suas experiências

significativas para suas vidas. (SOUZA e LIMA, 2021)

Essas observações, em relação ao desenvolvimento infantil por meio das Artes, foi um dos principais incentivos para a determinação da escolha do tema dessa pesquisa, dando ênfase ao desenho infantil criativo e aberto à liberdade, autonomia e representação da imaginação, dificultando produções artísticas estereotipadas e padronizadas, e permitindo que as crianças tenham contato com diferentes materiais expressivos, o estímulo da criação artística como fim, a curiosidade, a ampliação do repertório visual e o incentivo de produções plásticas infantis que respeitem a capacidade criadora de cada criança, como o desenho. Continuam as divergências entre Efland e Lowenfeld e Brittain:

Outra diferença entre os dois é que Efland fez um estudo bem mais aprofundado sobre a natureza cognitiva da imaginação e organizou tópicos refletidos e estudados pela abordagem que criou, que foram divididos em Categorização, Imagens-Esquemas, Metáforas e Estrutura de Narrativas. (SOUZA e LIMA, p.59, 2021).

Temos poucos estudos que analisam uma abordagem mais cognitiva da área das Artes focando o desenvolvimento infantil. Mais inovador ainda é especificando o desenvolvimento do desenho infantil e poder ter esse espaço para estudar e pesquisar um tópico tão importante e relevante tanto para a área das Artes, como para os estudos dos desenvolvimentos da primeira infância, focando o processo criador e artístico das crianças e dando visibilidade às crianças na área das Artes, desmistificando teorias tradicionais que ainda existem de que as Artes estão na Educação Infantil somente como meio para ensinar algo. Isso nos torna motivados a gerar um material de orientação para os educadores que motive outros estudos e outras práticas educativas, pois acreditamos que as artes precisam ser trabalhadas como fim com seus objetivos, e serem respeitadas as suas especificidades desde a Educação Infantil, pois as crianças são muito capazes de desenvolverem seus processos criadores, e em consonância com seus desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social.

As crianças têm a seu favor a ludicidade, desde a sua natureza infantil, pois aprendem brincando e criam dentro deste contexto de brincadeiras, de divertimento e prazer. Neste processo lúdico de criação, utilizam muito, a imaginação e suas experiências significativas dos contextos em que vivem, favorecendo e estimulando seus próprios desenvolvimentos cognitivo, social e afetivo, e o desenho é um excelente exemplo que oportuniza esses desenvolvimentos por meio da Artes e respeitando o desenvolvimento do processo criador infantil.

Conforme SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain em seus estudos tiveram um enfoque mais pedagógico e menos aprofundado em relação a imaginação, focando mais o sentido da imaginação como forma de expressar a criatividade. Eles tinham o objetivo principal

de estimular os adultos que convivem com as crianças (pais e professores) a incentivarem o desenvolvimento da capacidade criadora, criando um estudo mais aprofundado nas fases do desenvolvimento do desenho infantil e críticas às ações errôneas dos adultos que, em vez de estimular as crianças, estereotipam a aprendizagem em um padrão onde não há espaço para a criatividade e a imaginação. Lowenfeld e Brittain relatam abaixo algumas críticas em relação a falta de estímulo ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças:

Diz-se, por vezes, que a escola pública desencoraja o pensamento criador, mas é que ela tem muitas tarefas a seu cargo, e talvez haja maior justificação em dizer que o pensamento criador não ocupa posição muito elevada na lista dos objetivos da maioria dos professores. Algumas provas indicam que estes não gostam da criança criadora (Getzels e Jackson, 1962). Há motivos para crer que o aluno dócil e conformista é recompensado na escola, em restrição ao desenvolvimento da imaginação e do pensamento criador. Isto também pode acontecer nas aulas de arte. À influência da família é um fator significativo para estimular o desenvolvimento da capacidade criadora (Weisberg e Springer, 1967), mas a sociedade, através dos pais, professores ou companheiros da mesma idade, certamente recompensa certos tipos de condutas em determinadas épocas e talvez, por isso, o comportamento criador se desenvolve segundo um padrão tão irregular. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.66 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 59 e 60)

Atualmente ainda visualizamos professores com práticas retrógradas, com o ensino autoritário, onde o educador é o centro do processo educativo. SOUZA e LIMA (2021) comentam:

Infelizmente, o que acontecia há muitos anos, ainda ocorre em práticas educativas voltadas a recompensar os alunos dóceis e conformistas, pois alguns educadores acham que as crianças devem ser obedientes e fazer as coisas exatamente como mandam, sem barulho ou bagunça, tampouco sem falar e expor suas opiniões. Já as crianças que querem experimentar, bem como expressar sua autonomia e imaginação são rotuladas como difíceis e, muitas vezes, são ‘castradas’ nos seus processos criativos na escola ou em casa. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 60)

Por intermédio da citação acima visualizamos a necessidade de comentar que desenvolvemos, por meio desses estudos e por intermédio de documentos, como fotos dos desenhos de crianças da pré-escola, uma proposta pedagógica que critica e que traz sugestões de experiências para tentar mudar essas práticas errôneas em sala de “aula”, e que “castram” o desenvolvimento do processo criativo das crianças, com práticas tão antigas que visavam um ensino tradicional e verticalizado, onde o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e está em posição superior a seus alunos, dando lugar ao autoritarismo e sem diálogos em sala, onde somente tem importância a “voz” do professor. Essa proposta foi pensada e desenvolvida para os educadores considerarem, enxergarem e respeitarem as crianças como o centro do processo de ensino e aprendizagem, dando voz e protagonismo a elas e dando a liberdade e a autonomia de gerirem o que é mais importante e significativo para elas. O educador estará no processo como alguém que ensina, mas que também aprende, dando ênfase a um ensino “horizontal” onde todos estão no mesmo patamar, alunos e professores, permitindo

o diálogo e o respeito à opinião de todos, assim como Paulo Freire relata:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 14 e 15)

Na citação acima, Paulo Freire relata que um educador tem que ser democrático e considerar as situações de verdadeira aprendizagem, onde tanto educadores como educandos aprendem igualmente no processo de ensino e aprendizagem e na construção dos conhecimentos, e também é direito das crianças um ensino onde elas sejam respeitadas como integrantes dos seus próprios processos de ensino e aprendizagem, onde o educador ensina e aprende e os alunos também aprendem e ensinam. Enfim, uma troca dialógica de aprendizagem onde todos têm importância e “voz”. Essa aprendizagem dialógica, crítica e igualitária também é possível na etapa da Educação Infantil, pois as crianças são seres humanos em acelerado processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e, conseqüentemente, possibilitará a formação e desenvolvimento de adolescentes e adultos pensantes e críticos, capazes de atuar no mundo à sua volta de forma transformadora e humanitária e dando importância à coletividade igualitária de direitos e atuando para que todos tenham esses mesmos direitos e sejam respeitados, incluindo e respeitando as diferenças de cada um e transformando a sociedade num lugar melhor para todos viverem. Paulo Freire considerava questões muito importantes no processo de ensino e aprendizagem para favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Já Efland explana em sua abordagem outros aspectos do desenvolvimento intelectual, mas também importantes e relevantes, como o lugar dos sentimentos, emoções e a imaginação, fazendo uma crítica à exclusão desses três que foram citados, dos estudos com enfoque cognitivo historicamente e eles são muito importantes para o desenvolvimento intelectual. Como é explicitado abaixo:

*Como los sentimientos y las emociones, la imaginación es un tema espinoso con una historia de exclusión del reino de lo cognitivo. En este capítulo, mi primer objetivo es*

*describir el potencial cognitivo de la imaginación en la educación y explorar sus posibilidades para desarrollar conocimiento y comprensión. Mi segundo objetivo es identificar el lugar de las artes visuales en la educación desde la perspectiva de la imaginación.* (EFLAND, 2004, p.163)<sup>17</sup>

Como foi citado acima, aspectos mais subjetivos, como sentimentos e emoções, correlacionamos com a importância desse estudo focar as crianças, pois a natureza delas é sincera, emocional e subjetiva. Elas demonstram em seus desenhos muitas vezes, por meio de metáforas visuais, seus sentimentos relacionados às pessoas com que convivem e que gostam, como quando desenhavam um familiar em um tamanho bem grande relacionando o tamanho dos sentimentos que sentem pela pessoa representada. Também relacionados às brincadeiras e brinquedos que mais gostam, desenhando-os com muitos detalhes, bem colorido, com corações ou com outros símbolos que representam o sentimento de afeição e carinho por aquele brinquedo e utilizando a imaginação em alguns aspectos para ampliar ainda mais as suas emoções e sentimentos relacionado ao que desenhavam. Há várias outras situações de experiências e vivências significativas que são representadas nos desenhos infantis com aspectos mais afetivos e emocionais.

Efland explica em sua abordagem o conceito de imaginação em um enfoque cognitivo, retratando que a imaginação é a forma de criar imagens mentais de coisas que não estão ao alcance dos nossos sentidos. Como é relatado abaixo:

*La imaginación es la acción o el poder de formar imágenes mentales de lo que no está realmente presente para nuestros sentidos o lo que no se ha experimentado. También es la acción o poder de crear nuevas ideas o imágenes a través de la combinación y reorganización de experiencias previas. Este último poder «a menudo se considera la facultad más seria y profundamente creativa que percibe las semejanzas básicas entre cosas, en oposición a la fantasía, la facultad más ligera y decorativa que percibe las semejanzas superficiales» (Websters New World Dictionary, College Edition, 1964, p. 725). Esta definición de diccionario ilustra el legado de problemas de valores asociados con la cuestión. Tenemos una tendencia a rechazar o descartar ideas si existen «sólo en la imaginación», y a desconfiar de los individuos que tienen una «imaginación hiperactiva». El escepticismo cartesiano se expresa en la articulación de tales sentimientos.* (EFLAND, 2004, p.183 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 60 e 61)<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Como sentimentos e emoções, a imaginação é um assunto espinhoso com uma história de exclusão do reino do cognitivo. Neste capítulo, meu primeiro objetivo é descrever o potencial cognitivo da imaginação na educação e explorar suas possibilidades de desenvolver conhecimento e compreensão. Meu segundo objetivo é identificar o lugar das artes visuais na educação sob a perspectiva da imaginação. (EFLAND, 2004, p.163, tradução nossa)

<sup>18</sup> Imaginação é a ação ou poder de formar imagens mentais do que não está realmente presente aos nossos sentidos ou do que não foi experimentado. É também a ação ou poder de criar novas idéias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências anteriores. Este último poder "é frequentemente considerado a faculdade mais séria e profundamente criativa que percebe as semelhanças básicas entre as coisas, em oposição à fantasia, a faculdade mais leve e decorativa que percebe semelhanças superficiais" (Websters New World Dictionary, College Edition, 1964, p. 725). Esta definição de dicionário ilustra o legado de problemas de valor associados à pergunta. Temos a tendência de rejeitar ou descartar idéias se elas existem "apenas na imaginação" e a desconfiar de indivíduos que têm uma "imaginação hiperativa". O ceticismo cartesiano se expressa na articulação de tais sentimentos. (EFLAND, 2004, p.183, tradução nossa)

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Efland critica acima a tendência que temos de rejeitar ideias que têm como base a imaginação, e isso acontece há muitos anos e ainda persiste atualmente. Ainda resiste, também, a dicotomia da razão versus a emoção que há anos perdura na sociedade, com uma série de preconceitos. Esta pesquisa entrará nesse embate, pois como retrata uma proposta pedagógica com a abordagem da Cognição Imaginativa e outros estudos, ela terá um enfoque que dará importância a uma metodologia e estudos que retratam a imaginação como um caminho para o desenvolvimento da cognição nas Artes para as crianças utilizando o desenho. No desenvolvimento da proposta buscamos estudos e propomos experiências onde há grande relevância da imaginação nas Artes para o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças utilizando o desenho como recurso de autonomia e liberdade de representação desta imaginação infantil e desenvolvimento artístico por meio das experiências vivenciadas, metáforas e experiências de narrativas que poderão ser apresentadas pelo professor e oportunizadas para as crianças vivenciarem de forma lúdica.

As diferenças entre a abordagem de Efland e os estudos de Lowenfeld e Brittain seguem, pois enquanto Efland desenvolve um estudo mais científico sobre o lugar da imaginação nos estudos cognitivos referentes às Artes, Lowenfeld e Brittain ocupam seus estudos em termos mais práticos em sala de “aula” para professores e pais, focando em dicas e propostas mais simples para os adultos que convivem com as crianças poderem incentivar o desenvolvimento da capacidade criadora delas, como nos desenhos infantis. Abaixo Lowenfeld e Brittain continuam esses incentivos, propondo e explicando a importância de um lugar especial para favorecer a criatividade juntamente com uma boa orientação:

A criatividade necessita ser alimentada por um tipo especial de ambiente. A atmosfera de “vale-tudo” parece exercer uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, onde os indivíduos estão completamente dominados. A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis. Considerou-se a curiosidade como um dos impulsos primários (Fowler, 1965), mas forças poderosas podem estar atuando contra a criatividade em muitas escolas públicas. As experiências artísticas proporcionam uma excelente oportunidade para reforçar o pensamento criador e propiciar os meios pelos quais os jovens podem desenvolver suas representações imaginativas e originais sem censura. Não há dúvida de que uma certa dose de ansiedade é produzida nas crianças que temem confiar em seu próprio discernimento, mas a arte é um bom método para libertar-lhes a imaginação. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.66 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 61 e 62)

Lowenfeld e Brittain (1977) comentam acima que é essencial que a criatividade deve ser estimulada em um ambiente propício que favoreça o pensamento criador e as representações das imaginações sem restrições.

---

Conforme SOUZA e LIMA (2021), o enfoque mais científico dos estudos sobre a Cognição Imaginativa de Efland e os estudos mais práticos de Lowenfeld e Brittain com a intenção de orientar pais e professores em relação ao desenvolvimento do desenho infantil, ambos foram relevantes para o desenvolvimento dessa dissertação. A abordagem da Cognição Imaginativa de Efland trata da teoria que embasará as sugestões de experiências para as crianças na proposta pedagógica e é um dos estudos que fundamenta os objetivos da pesquisa. Já os estudos do desenvolvimento da capacidade criadora, focando o desenvolvimento do desenho infantil forneceu uma boa base para entender e analisar os desenhos das crianças e as situações vivenciadas das experiências na Instituição Escolar que propiciam a criação infantil, especificando o desenho, como os materiais, ambientes propícios, estímulos e incentivos, intervenções do educador, vivências significativas para o desenvolvimento artístico das crianças, dentre outras, por meio de documentações como os desenhos infantis, dando à proposta pedagógica um enfoque mais prático, real e aproximado da realidade das educadoras nas Instituições de Educação Infantil.

O adulto precisa incentivar a criatividade das crianças, com materiais, ambientes propícios, e experiências significativas. Os estudos de Lowenfeld e Brittain ainda permanecem atualizados com as práticas artísticas para estimular a capacidade criadora das crianças, focando o desenho infantil. Abaixo ele relata:

As crianças que possuem imaginação criadora garatujam independentemente das influências exteriores. Mesmo estando num grupo, quando rabiscam, raramente fazem perguntas ou olham para o trabalho de seus colegas. Para elas, sua própria criatividade lhes proporciona toda a estimulação necessária. No entanto, há também crianças que constantemente fazem perguntas, indagam como usar os materiais e de que forma as coisas devem ser feitas. Existem, ainda, as que facilmente se deixam influenciar pelo trabalho das outras. Assim, se uma criança começa fazendo movimentos circulares, aquelas logo a imitarão. A falta de confiança e de independência de pensamento é responsável por essas influências fáceis. Estas crianças carecem de convicção em sua própria capacidade criadora e são as que mais necessitam de estímulo à sua criatividade; tornam-se também vítimas fáceis dos livros para colorir e das pessoas que favorecem o uso de modelos. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p.132)

Lowenfeld e Brittain na citação acima, também dão dicas de como estimular as crianças com falta de confiança e que não acreditam nos seus pensamentos, nas suas imaginações. Enfim, não confiam na sua capacidade criadora e não se arriscam, precisando de estímulos de adultos para não se tornarem crianças com produções estereotipadas, que só desenhavam certos padrões, que muitas vezes é copiado por uma sugestão do professor ou a produção de um coleguinha. Neste tópico, é muito importante para o melhor desenvolvimento das crianças, um adulto com uma escuta sensível e capaz de estimular, intervir, se necessário, e orientar as crianças, para que se tornem seguras, autônomas e confiantes, demonstrando que elas são

capazes e são as “protagonistas” das suas aprendizagens e criações, favorecendo que elas se desenvolvam integralmente.

Lowenfeld e Brittain continuam a descrever sobre práticas que não motivam a criatividade das crianças. Abaixo eles fazem uma crítica sobre o uso dos materiais artísticos:

Desejamos, aqui, fazer um comentário sobre a insinceridade no uso dos materiais artísticos. Constantemente vemos à nossa volta exemplos de engano, de falsidade, no uso desses materiais. Há tanta coisa para a criança descobrir no domínio da beleza natural, que a elucidação sobre flores artificiais, imitações de pedra, falsas chaminés, deveria ser levada ao seu conhecimento, para que tais objetos não fossem admitidos em sua consciência de beleza genuína. Em grande parte, as crianças aceitam as coisas que as cercam como apropriadas e, inconscientemente, podem continuar vivendo num ambiente insincero. Se desejamos viver numa sociedade mais autêntica, mais verdadeira, nunca será cedo demais para insistirmos na sinceridade artística e reprovarmos tais espécimes de artificialismo e esse gosto duvidoso. A criança, que agora demonstra interesse pelas possibilidades de trabalhar com grande variedade de materiais, pode também ser “presa fácil” de uma série de projetos não-criativos que se encontram em profusão no mercado. Jogos como objetos plásticos de colagem fácil, armações pré-cortadas de aparafusar, ou mosaicos que “qualquer pessoa pode juntar”, e tantos outros brinquedos de montar, de armar, podem constituir verdadeira ameaça à curiosidade, à imaginação e ao desenvolvimento normal das crianças. O professor deve assinalar que, construir um barco com pedaços de madeira, talvez seja atividade muito mais agradável e divertida do que tentar montar algum modelo plástico, preconcebido pelos adultos. Se a criança pudesse aprender a captar maior satisfação do trabalho com grande quantidade de materiais comuns, e se os pais mal-orientados deixassem de elogiar os produtos para elogiar o esforço de seus filhos, as empresas que fabricam jogos “fáceis de montar”, previamente planejados, com suas peças numeradas e suas instruções meticulosas, entrariam em falência. (LOWENFELD E BRITTAİN, 1977, p. 263, 264 e 265)

Os autores fazem uma crítica acima sobre o uso errôneo da variedade dos materiais artísticos voltados às crianças, como jogos, colagens determinadas, desenhos prontos, entre outros. Esses tipos de materiais não motivam a autonomia e a criatividade das crianças e não estimulam a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento integral delas, pois a aprendizagem é limitada e estereotipada por um passo a passo onde todas as crianças fazem do mesmo jeito, não dando espaço para o desenvolvimento do processo criador individual de cada uma. Esses posicionamentos de Lowenfeld e Brittain (1977) se apresentam bastante atualizados.

Continuamos a fazer uma comparação entre as contribuições teóricas dos dois estudiosos e de acordo com SOUZA e LIMA (2021), Efland continua a sua abordagem em um enfoque mais científico do que Lowenfeld e Brittain, fazendo a imaginação ter espaço nos estudos cognitivos. Abaixo, Efland faz referência aos estudos de Lakoff e Johnson sobre o pensamento cotidiano e a relação com a metáfora para significar esse pensamento.

*Además, Lakoff y Johnson (1980) observaron y documentaron el hecho de que «las categorías de nuestro pensamiento cotidiano son ampliamente metafóricas y que nuestro razonamiento cotidiano supone implicaciones e interferencias metafóricas. Como consecuencia, la racionalidad ordinaria es imaginativa por su propia naturaleza» (p. 193). Añaden: La metáfora es una de nuestras herramientas más importantes para intentar comprender parcialmente lo que no puede comprenderse*

*totalmente: nuestros sentimientos, las experiencias estéticas, las prácticas morales, y la conciencia espiritual. Estos esfuerzos de la imaginación no están faltos de racionalidad; puesto que usan la metáfora, utilizan una racionalidad imaginativa. (p. 193) (EFLAND, 2004, p.194 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 62)<sup>19</sup>*

Nesse enfoque mais cognitivo de Efland, pode gerar uma maior visibilidade acadêmica a estudos com enfoque mais imaginativo nas Artes, ressaltando ferramentas como metáfora e experiências de narrativas, possibilitando estudos em todas as etapas da Educação, desde a Educação Básica à Educação Superior. Esta dissertação teve a construção de uma proposta pedagógica voltada a uma pequena parcela, que é a Educação Infantil, mais com uma enorme importância devido a ela ser a primeira etapa da Educação Básica e a base inicial, onde se trabalha dando a importância ao desenvolvimento infantil e dando oportunidades das próprias crianças serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem, onde elas têm a “voz” e desenvolvem suas próprias opiniões e críticas, tornando uma boa base de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas seguintes de estudos, como o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e formando seres independentes, críticos, com opiniões próprias e altamente capazes de interpretar o mundo e intervir positivamente nele pelo bem e desenvolvimento da sociedade.

Com essas citações acima de Efland, fazemos referência às experiências que sugerimos na proposta pedagógica, possibilitando que as crianças tenham espaços de experimentar e vivenciar situações e brincadeiras onde vão ser estimuladas pelo educador a trabalharem a imaginação por meio de metáforas e experiências de narrativas e expressarão e registrarão todas essas vivências no desenho.

SOUZA e LIMA (2021) continuam a analisar as divergências entre os estudos de Efland e Lowenfeld e Brittain :

Lowenfeld não focava a experiência da vida cotidiana tão profundamente como Efland, que referencia a fala de Jonhson, o qual explicava que a imaginação e o surgimento das metáforas fazem parte da cognição humana e surgem por meio de experiências corporais e perceptivas, resultando em operações ligadas à imaginação. Nessa perspectiva, a metáfora e as narrativas ocorrem, muitas vezes, nas experiências da vida cotidiana e no contexto em que cada um vive, dando um significado de vivência e importância a elas. As crianças, muitas vezes, representam em seus desenhos as suas experiências do seu cotidiano, onde retratam o que é importante e

---

<sup>19</sup> Além disso, Lakoff e Johnson (1980) notaram e documentaram o fato de que 'as categorias de nosso pensamento cotidiano são amplamente metafóricas e que nosso raciocínio cotidiano envolve implicações e interferências metafóricas. Como consequência, a racionalidade comum é imaginativa por sua própria natureza "(p. 193). Eles acrescentam: A metáfora é uma de nossas ferramentas mais importantes na tentativa de compreender parcialmente o que não pode ser totalmente compreendido: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciência espiritual. Esses esforços da imaginação não são destituídos de racionalidade; uma vez que usam metáforas, usam racionalidade imaginativa. (p. 193) (EFLAND, 2004, p.194, tradução nossa)

significativo para elas naquele momento. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 63)

Outra divergência entre Efland e Lowenfeld e Brittain é que esse último não tem estudos do desenvolvimento cognitivo superior, como metáforas e experiências de narrativas nas Artes, os quais são estudados e aprofundados na abordagem da Cognição Imaginativa de Efland, que faz um resgate histórico do lugar da imaginação nos estudos cognitivos até as suas contribuições atuais. Efland explica:

*Y puesto que la metáfora es un componente esencial de la imaginación en formas de la cognición tales como la razón abstracta, esto tiene implicaciones inequívocas también para el arte. Las artes son lugares en que los saltos metafóricos de la imaginación se precian por su potencial y excelencia estética. Es más, en el arte es donde la experiencia, la naturaleza, y la estructura de la metáfora se convierten en el principal objeto de estudio. Esto ocurre en actividades en que los individuos crean obras de arte, pero también entra en juego en la interpretación de obras de arte. Profundizar la fuente de la imaginación y el papel que puede jugar en la creación de significado personal, y en la transmisión de la cultura pasa a ser la razón de ser y el objetivo de introducir el arte en la educación. (EFLAND, 2004, p.206)<sup>20</sup>*

SOUZA e LIMA (2021) discutem e analisam o uso da imaginação com o intuito de maximizar as criações e transmitir culturas:

Efland (2004) explica que a utilização da imaginação e o papel que ela pode desempenhar na criação de sentido pessoal e na transmissão da cultura tornam-se a razão de ser e o objetivo principal da introdução da Arte na educação. Esse papel da imaginação das Artes na educação, quanto mais cedo começar, melhor para o desenvolvimento cognitivo e para a formação do senso crítico do ser humano. De fato, essa é uma das razões desta pesquisa focalizar a Educação Infantil, pois acreditamos no potencial das crianças – seres altamente capazes e criativos que possuem competência de abstrair e assimilar muitos conceitos e conhecimentos. As Artes, portanto, tem um ‘lugar’ especial nessas aprendizagens – essa afirmação deriva das nossas experiências em sala com a Educação Infantil, em que constatamos o desenvolvimento de várias expressões artísticas, principalmente nos desenhos. Essa última afirmação pode ser visualizada com experiências de narrativas e metáforas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e pode possibilitar que o adulto responsável favoreça situações de aprendizagem onde as crianças possam desenhar com essa abordagem da Cognição imaginativa. . (SOUZA e LIMA, 2021, p. 63 e 64)

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Efland continua a dar relevância em seus estudos à imaginação nas Artes com um enfoque mais imaginativo, diferentemente de Lowenfeld:

*Permítanme que haga hincapié de nuevo sobre este punto; las artes son lugares en que las construcciones de la metáfora pueden y deben convertirse en el objeto principal de estudio, en que es necesario comprender que las imágenes visuales o*

<sup>20</sup> E uma vez que a metáfora é um componente essencial da imaginação em formas de cognição como a razão abstrata, isso tem implicações inequívocas para a arte também. As artes são locais onde os saltos metafóricos da imaginação são valorizados por seu potencial e excelência estética. Além disso, é na arte que a experiência, a natureza e a estrutura da metáfora se tornam o principal objeto de estudo. Isso ocorre em atividades em que os indivíduos criam obras de arte, mas também entra em jogo na interpretação das obras de arte. Aprofundar a fonte da imaginação e o papel que ela pode desempenhar na criação de sentido pessoal e na transmissão da cultura torna-se a razão de ser e o objetivo da introdução da arte na educação. (EFLAND, 2004, p.206, tradução nossa)

*las expresiones verbales no son hechos literales, sino que son representaciones de significados que pueden observarse bajo otra luz. Sólo en las artes los procesos y los productos de la imaginación se encuentran y exploran con plena conciencia; se convierten en objetos de investigación, a diferencia de las ciencias donde las metáforas que se usan quedan ocultas.*<sup>21</sup> (EFLAND, 2004, p. 207 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 64).

Para Efland (2004) as metáforas são recursos utilizados nas artes que possibilitam que os processos e produtos da imaginação sejam descobertos e analisados com uma maior compreensão; elas se transformam em produtos de investigação e possibilitam várias interpretações e liberdades de expressão.

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Efland fala da relevância da metáfora como recurso para retratar a imaginação e como forma de compreender e representar o mundo à sua volta, sendo esse o principal objetivo educativo das Artes. A metáfora é um meio para representar a imaginação, e também é uma maneira de compreender e caracterizar o mundo de uma forma bem mais ampliada e abrangente, e que muitas vezes faz ficar “entendível” o que não conseguimos expressar somente com as palavras comuns da nossa linguagem oral e escrita, o que está a nossa volta e o que é significativo para nós, como as nossas experiências.

*Hacer que los estudiantes comprendan lo imaginativo en cuanto recursos ornamentales como la metáfora, usados principalmente por artistas y poetas, es de importancia secundaria. Me inclino más hacia actividades en que el estudiante alcance una comprensión del mundo al que hacen referencia las obras de arte, y del papel que el artista tiene en la representación de este mundo. Es más, una educación artística que no consiga reconocer el carácter metafórico de los significados en las artes no tiene un objetivo educativo serio.* (EFLAND, 2004, p. 207 apud SOUZA e LIMA, 2021, p. 64 e 65)<sup>22</sup>

Efland faz uma crítica sobre a sociedade atual que está repleta de metáforas com a função de alienar os seres humanos, na maioria das vezes com intenção capitalista<sup>23</sup> e todos têm que ter cuidado com seu impacto e influência. O educador e os pais devem enxergar essas mensagens ocultas nas metáforas, para poder orientar as crianças e fornecer uma educação crítica e reflexiva, mesmo para as crianças pequenas e permitir que elas possam desenvolver

---

<sup>21</sup> Deixe-me enfatizar este ponto novamente; As artes são locais onde as construções de metáforas podem e devem se tornar o principal objeto de estudo, onde é necessário compreender que imagens visuais ou expressões verbais não são fatos literais, mas são representações de significados que podem ser observados sob outro prisma. Somente nas artes os processos e produtos da imaginação são encontrados e explorados com plena consciência; eles se tornam objetos de investigação, ao contrário das ciências onde as metáforas usadas estão ocultas. (EFLAND, 2004, p. 207, tradução nossa)

<sup>22</sup> Fazer os alunos compreenderem o imaginativo como dispositivos ornamentais, como metáforas, usados principalmente por artistas e poetas, é de importância secundária. Estou mais inclinado para atividades em que o aluno alcance uma compreensão do mundo a que as obras de arte se referem e do papel que o artista tem na representação desse mundo. Além disso, uma educação artística que falha em reconhecer o caráter metafórico dos significados nas artes não tem um objetivo educacional sério. (EFLAND, 2004, p. 207, tradução nossa)

<sup>23</sup> Com objetivo de vender alguma coisa ou algo, com propósito de obtenção de lucros.

também leituras dessas metáforas e ter suas próprias reflexões. Efland relata:

*No sólo hay metáforas visuales, sino que nos hemos convertido en una sociedad que está literalmente inundada por ellas. La atención a su impacto e influencia debería formar parte de la educación contemporánea. Deberíamos aprender a reconocer cómo funcionan las metáforas visuales y por qué pueden ser persuasivas. A la vez, las presiones políticas en la escuela parecen estar resueltas a alejar la atención de los aspectos visuales del entorno social. (EFLAND, 2004, p. 208 e 209).<sup>24</sup>*

Relatamos que buscaremos nesta pesquisa incentivar que os professores da Educação Infantil possibilitem o desenvolvimento cognitivo das crianças por meio das suas expressões artísticas, empregando a abordagem da Cognição Imaginativa como metodologia a ser aplicada por intermédio de vivências que favoreçam a ampliação e trabalho com a imaginação, utilizando metáforas e experiências de narrativas. Os educadores poderão possibilitar as ocorrências de metáforas visuais e experiências de narrativas da abordagem da cognição imaginativa de Efland, por intermédio de experiências e vivências que estimularão o surgimento deste viés metafórico e as experiências de narrativas e serão registrados por meio do desenho. Efland faz uma crítica sobre a divisão e separação, que ainda existe atualmente, da dimensão cognitiva e da emocional ou da razão e da imaginação.

*Por um lado está la cognición propiamente dicha, la provincia de la razón, la conceptualización, la lógica y el discurso proposicional formal. Por el otro, está el lado corpóreo, perceptivo, material, emocional e imaginativo de nuestra naturaleza. «La consecuencia más significativa de esta división», dice Johnson, es que todo el significado, la conexión lógica, la conceptualización y el razonamiento se alinean con la dimensión mental o racional, mientras que la percepción, la imaginación y el sentimiento se alinean con la dimensión corporal. Como resultado se considera que tanto las estructuras de la experiencia no proposicionales como las elaboradas figurativamente no tienen lugar en el significado y el trazado de las inferencias racionales. (1987, p. xxv) (EFLAND, 2004, p. 209).<sup>25</sup>*

Efland fala sobre a educação ter como objetivo o desenvolvimento máximo do cognitivo dos estudantes e que para conseguir isto, tem que considerar a imaginação, a metáfora, e vários outras ferramentas cognitivas.

*El objetivo final de la educación debería ser la maximización del potencial cognitivo*

<sup>24</sup> Não existem apenas metáforas visuais, mas nos tornamos uma sociedade que está literalmente inundada por elas. A atenção ao seu impacto e influência deve fazer parte da educação contemporânea. Devemos aprender a reconhecer como funcionam as metáforas visuais e por que podem ser persuasivas. Ao mesmo tempo, as pressões políticas na escola parecem estar determinadas a desviar a atenção dos aspectos visuais do ambiente social. (EFLAND, 2004, p. 208 e 209, tradução nossa)

<sup>25</sup> De um lado está a própria cognição, a província da razão, conceituação, lógica e discurso proposicional formal. Por outro lado, existe o lado corpóreo, perceptivo, material, emocional e imaginativo de nossa natureza. "A consequência mais significativa dessa divisão", diz Johnson, é que todo significado, conexão lógica, conceituação e raciocínio se alinham com a dimensão mental ou racional, enquanto a percepção, imaginação e sentimento se alinham com a dimensão corporal. Como resultado, tanto as estruturas de experiência não proposicionais quanto as elaboradas figurativamente são consideradas como não tendo lugar no significado e no rastreamento de inferências racionais. (1987, p. Xxv) (EFLAND, 2004, p. 209, tradução nossa).

*de los estudiantes. Esto requiere el reconocimiento del reino de la imaginación y las herramientas cognitivas, como la categorización y la metáfora, que hacen posible esta operación; seguramente en todas las materias, pero de forma fundamental en las artes visuales. (EFLAND, 2004, p. 209 e 210) <sup>26</sup>*

Este objetivo final que a educação deveria potencializar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e que é citado por Efland deveria ser o propósito de todas as áreas do conhecimento, uma vez que essa deve ser a intencionalidade da construção dos saberes, consequentemente formar seres humanos pensantes e críticos, capazes de transformar o mundo à sua volta de forma humanitária e justa, onde todos tenham os mesmos direitos e obrigações e que tenham a vontade e ação de transformar a sociedade em um lugar melhor para todos viverem.

### **2.3 Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais**

Neste subcapítulo, estudaremos os fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAVs), uma vez que desenvolvemos uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, que incentiva a imaginação, a liberdade de criar e a autonomia das crianças. Para melhor entendimento, relataremos o conceito dos OAAVs, de acordo com Lima (2013) “consideramos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAVs) o recurso planejado, concebido e utilizado com objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais e que possibilite o seu reuso.”

De acordo com Lima (2013), a concepção dos OAAVs parte da premissa básica que eles sejam planejados, elaborados e desenvolvidos, levando-se em consideração que o ensino de Arte pauta-se na abordagem cognitiva, no uso de narrativas e metáforas.

A pesquisa de Lima (2013) que se baseia em uma proposta de ensino de artes visuais a distância, utilizando como recurso os objetos de aprendizagem em artes visuais para maximizar o processo de ensino e aprendizagem aborda quatro características específicas: contextualidade, flexibilidade cognitiva, potencialidade imaginativa e estética, que serão explicadas no desenvolver deste subcapítulo contextualizando com a realidade da nossa pesquisa.

A característica dos OAAVs: contextualidade foi desenvolvida por Lima (2013)

---

<sup>26</sup> O objetivo final da educação deve ser a maximização do potencial cognitivo dos alunos. Isso requer o reconhecimento do reino da imaginação e das ferramentas cognitivas, como categorização e metáfora, que tornam essa operação possível; certamente em todas as disciplinas, mas fundamentalmente nas artes visuais. (EFLAND, 2004, p. 209 e 210, tradução nossa)

baseada em um dos eixos da Abordagem Triangular da Ana Mae Barbosa, que é composta por três eixos indissociáveis, mas sem sequência linear: contextualização da imagem, leitura da imagem e fazer artístico. Nessa dissertação, nos deteremos e estudaremos a contextualização do objeto artístico como primeira característica dos OAAVs, uma vez que a proposta pedagógica tem exemplos que possibilitam os educadores a compreenderem o contexto dos objetos artísticos sugeridos no *e-book*. Lima expõe:

Segundo Barbosa (2008, p. 37), “a história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas”. Esse entendimento é reforçado pela autora porque a compreensão contextualizada da obra de arte amplia a compreensão e a conexão dos alunos, fortalecendo o processo de construção do conhecimento. Essas relações serão dilatadas à medida que os contextos sociais forem analisados por eles. (LIMA, 2013, p. 139)

Para a Educação Infantil a contextualização dos objetos artísticos possibilita que as crianças conheçam um contexto histórico e social deles, possibilitando a assimilação de conhecimentos e a formação de um senso crítico, fazendo com que aprendam com mais profundidade os objetos artísticos, não se detendo somente em características visíveis, como cores e formas. Possibilitando o entendimento da importância da contextualização dos objetos artísticos e a vivência pelos educadores, favorece que eles possibilitem aos seus alunos experiências baseadas nas contextualizações também. Então, favoreceremos a orientação para os professores da Educação Infantil, por meio do OAAV que foi construído em formato de *e-book*, possibilitando que eles forneçam, também essa contextualização para as crianças. Os professores já vão saber da importância dessa característica para a aprendizagem dos seus alunos, por intermédio das experiências de contextualização dos objetos artísticos sugeridos pelo *e-book*.

Efland defende também a importância de compreender o contexto dos objetos artísticos. Lima ressalta que Efland (2004) defende que o estudo de um objeto artístico não deve ser isolado dos contextos que ele pertence ou pertenceu.

A outra característica, flexibilidade cognitiva, é defendida por Efland também, e de acordo com Lima:

Um OAAV que se propõe a adotar a flexibilidade cognitiva em seu processo de ensino/aprendizagem deve apresentar diversas estratégias para que isso aconteça. Estratégias essas solidificadas no uso da metáfora e da imaginação. Cada ação configura-se em um estudo de caso, especificamente dos objetos artísticos. Esse estudo não se limita a identificar texturas, cores, volume; ela vai além dos elementos básicos das Artes Visuais. Não deixa de fazer isso, mas de posse disso, alia a uma reflexão crítica da vida e suas relações políticas, sociais e culturais. Muitos desses aspectos são entendidos pelo aluno, construindo assim, seu conhecimento. (LIMA, 2013, p.140)

A flexibilidade cognitiva possibilita, que tenhamos um ensino-aprendizagem mais

voltado para a criatividade, uma vez que não se limita ao ensino de técnicas ou de elementos das Artes, mas utiliza-se de estratégias como metáfora e imaginação, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico relacionado à vida e, conseqüentemente, o próprio aluno constrói seu conhecimento baseado nas suas próprias percepções e análises.

O autor relata uma citação da autora Pimentel, onde ela também defende a importância da fruição para a flexibilidade cognitiva (2010, p.213):

A fruição, inicialmente percebida como ato de prazer, irá proporcionar outras percepções do objeto que não prescindirão do conhecimento em constante construção. Desta forma a fruição pressuporá conhecimento e conseqüente correlação de elementos contextuais. Assim o contato e percepção acerca dos elementos manifestos no tema de estudo propiciarão uma ampliação qualitativa do olhar discriminador e igualmente questionador de nossos educandos. (APUD, LIMA, 2013, p.140)

Pimentel relata a importância da fruição como meio de proporcionar análises e percepções do objeto artístico e conseqüente construção de conhecimentos relacionados aos seus elementos possibilitando o desenvolvimento cognitivo, por meio da ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos e, conseqüentemente, formando seres questionadores.

A terceira característica, potencialidade imaginativa, é defendida por Efland na sua abordagem da cognição imaginativa, ela foi muito importante para o desenvolvimento do OAAV que foi criado baseado em uma proposta pedagógica em forma de *e-book*, uma vez que essa abordagem é a principal base do OAAV. De acordo com Lima (2013) Efland (2004) estabelece o conceito de imaginação como uma ação de gerar imagens mentais daquilo que não está presente aos nossos sentidos e que organiza ligações com a utilização da metáfora e da narrativa. Lima (2013) discorre que a metáfora é um recurso essencial para o ensino, pois ela propicia uma aprendizagem que possibilitam várias associações e interligações. Lima (2013) cita o lugar privilegiado que as artes possuem relacionados à metáfora, de acordo com Efland (2004) que expõe que as artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação são reconhecidos e valorizados pelo seu potencial e excelência estética. Lima (2013) também referencia outro tópico essencial que é a narrativa e discorre o conceito de acordo com Bruner (1996, p. 90, apud EFLAND, 2004, p 205) que considerava que a narrativa é um modo de elaboração dos pensamentos dos seres humanos. De acordo com o autor Lima (2013), as narrativas são construções de natureza humana e por isso passam por influências do meio social, fazendo com que uma história narrada possa ter várias versões, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual. Por isso, Lima (2013) aborda e adota em sua pesquisa, também, a característica da potencialidade imaginativa: “Um OA de Artes Visuais que se propõe a adotar a imaginação em seu processo de ensino/aprendizagem precisa apresentar atividades para que isso aconteça. Atividades solidificadas no uso da metáfora e da narrativa.”

Assim como a pesquisa de Lima, nosso estudo também utilizou a potencialidade imaginativa. Possibilitaremos que os professores da rede pública municipal de Fortaleza proporcionem experiências e vivências que favoreçam as criações infantis significativas, por meio de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que incentive a imaginação, a liberdade de criar e a autonomia das crianças, como por meio do desenho. Consequentemente, esta característica do OAAV, que é a potencialidade imaginativa foi de grande importância para essa dissertação, tanto em relação aos estudos e abordagens estudados e analisados, quanto em relação às experiências que foram sugeridas no *e-book* e que deu grande relevância a criatividade infantil e a imaginação com registros por intermédio do desenho.

A quarta característica dos OAAVs, o argumento estético, é explicada por Lima (2013) com as contribuições de alguns teóricos como Efland (2004) que defendia a ideia que os valores estéticos concedem aos objetos relacionados a arte uma importância e relevância cultural e isso é notado por intermédio dos sentidos do ser humano. Lima (2013), também, relata a opinião de Campello (2010) que adverte que não há somente um valor estético que define uma obra e que é responsabilidade da estética possibilitar que as experiências estéticas favoreçam a retirada dos conhecimentos já existentes e sugerir novos conceitos artísticos e essa função de interceder facilitando as experiências estéticas que foram vivenciadas pelos estudantes é função do educador. Lima (2013) contextualiza tais conceitos a sua pesquisa onde propõe que relacionado ao OAAV, o educador precisa planejar, para permitir que as imagens e textos que possam ser trabalhados permitam reflexões e desenvolvam o senso crítico dos alunos. O autor (2013), também, relata que essa característica é muito relevante na construção de produtos educativos, pois os conteúdos trabalhados abordam, frequentemente as imagens e suas interligações e é por esse motivo que Lima propõe que o OAAV empregue a estética como um dos elementos principais no processo de ensino e aprendizagem. Contextualizo, também, que a característica do argumento estético foi primordial para a construção dessa proposta pedagógica, de uma forma que ilustrasse por intermédio das imagens nas experiências sugeridas para os educadores vivenciarem com seus alunos da Educação Infantil, de uma forma que eles pudessem visualizar as propostas, possibilitando que interligassem com as teorias que embasam o *e-book* e com o intuito de aproximar esses conceitos e estudos à realidade da prática na instituição escolar.

### **- Requisitos para elaboração dos OAAVs**

Para produzirmos essa proposta pedagógica em forma de *e-book* digital, adotaremos alguns requisitos para elaboração dos OAAVs desenvolvidos pela pesquisa de Lima (2013) e que se enquadram e se aplicam à realidade e contexto desse estudo que permeia os professores da Educação Infantil. De acordo com Lima (2013), existem requisitos específicos para os OAAVs, como os que abordam os aspectos ergonômicos, pedagógicos, interativos e de interação voltados para as Artes Visuais. O autor (2013) relata que esses requisitos se baseiam nos conceitos de Efland (2004) e interligado a contribuição teórica de Barbosa (2008) chamada de rede cognitiva de conceitos entrelaçados, e inter-relacionando com outros estudos e abordagens da mesma autora (Barbosa) com a Abordagem Triangular e também com outros estudiosos como Pimentel (1999), que contribui com a Abordagem Teórica sobre Cursos De Licenciatura em Artes Visuais, esse último estudo focaliza mais especificamente o público relacionado a pesquisa de Lima (2013). O autor (2013) relata que esses estudos, teorias e abordagens que são citados como requisitos principais de embasamento teórico para a construção dos OAAVs são contribuições muito relevantes e significativas na defesa e “luta” da arte como área de conhecimento.

Na pesquisa de Lima foi proposto requisitos para elaboração de Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais que contemplam aspectos ergonômicos, pedagógicos, interativos e de interação específicos para as Artes Visuais. Já o OAAV dessa pesquisa considerará somente os aspectos ergonômicos e pedagógicos, pois são os que melhor se enquadraram às especificidades e características necessárias para a criação da proposta pedagógica em forma de *e-book*, com experiências baseadas em Artes Visuais favorecendo que os Educadores conheçam uma abordagem baseada na imaginação e criatividade e que eles poderão favorecer aos seus alunos da Educação Infantil em forma de experiências com o desenho Infantil.

### **- Requisitos ergonômicos:**

Os requisitos ergonômicos são essenciais para atrair e orientar o público que são os professores da Educação Infantil. De acordo com a tese de Lima (2013), este requisito tem dois sub-requisitos, que são a orientação e a harmonia visual. Para o autor o OAAV apresenta a característica de orientação quando ele proporciona os conhecimentos necessários para os alunos serem direcionados. Essa característica é muito importante para a aprendizagem do aluno e focalizaremos no público em questão e nas especificidades e características da

Educação Infantil, juntamente com as experiências que foram sugeridas para as crianças embasadas e explicadas pelas teorias e abordagens que norteiam essa dissertação e apoio de imagens de objetos artísticos e de fotos de desenhos infantis. Consequentemente esse sub-requisito da orientação ajudou na construção da proposta pedagógica com o intuito de deixá-la de um modelo que seja pedagogicamente mais compreensível e confortável para as educadoras e considerando que o objetivo principal é possibilitar que elas favoreçam experiências e vivências que respeitem as especificidades de desenvolvimentos das crianças, com muita ludicidade e criatividade e que possa motivar as criações infantis cheias de significados que foram vivenciados e sentidos.

Lima fez questionamentos na sua pesquisa que orientam esse sub-requisito da orientação do OAAV. Alguns deles não se aplicam às especificidades dessa pesquisa, vou citar todos e explicar os que se enquadraram ou não ao desenvolvimento do nosso material. O primeiro desdobramento se baseia em refletir se o OAAV disponibiliza um glossário de termos técnicos em Artes Visuais, essa problemática é a única do requisito da orientação que não se aplica diretamente a nossa pesquisa, pois é voltada para um público específico, que são os alunos de graduação em Artes Visuais. Nas próximas questões que o autor sugere é possível fazer a contextualização com a necessidade da nossa pesquisa, como a análise se os capítulos são facilmente identificados, pois é importante para o conforto visual e para a própria organização da leitura e para estimular a continuidade da leitura; quando Lima (2013) indaga se as informações do OAAV possuem boa organização mantendo a conexão entre as partes, também é muito relevante, pois é necessário que qualquer recurso que favoreça a aprendizagem e que contenha linguagem escrita, tenha coerência e coesão para possibilitar a melhor compreensão do público que irá fazer a leitura, como no caso dessa pesquisa que são professoras da Educação Infantil. Outros questionamentos também são válidos para a organização do nosso OAAV, como se as informações são claras, as abreviaturas são curtas, as fontes são legíveis e apropriadas ao assunto abordado, o espaçamento é adequado para uma leitura confortável. Essas perguntas nos fizeram organizar o planejamento do nosso OAAV, de uma forma que focasse o processo de aprendizagem por meio da orientação para o público de uma forma que entendam, em uma linguagem de fácil compreensão e que possibilite um estudo confortável, devido a organização do OAAV e otimizando o tempo, uma vez que é voltada para professoras de crianças que têm muitas atribuições, como planejamentos, aulas, formações, dentre outros afazeres necessários a prática e ao cotidiano de sala de aula.

O segundo sub-requisito, também é muito relevante, que é a harmonia visual, segundo Lima (2013) “ Existe harmonia visual quando as imagens, os vídeos, as fontes e as cores estão

em perfeita conexão”. Contextualizando e correlacionando esse conceito ao nosso OAAV que se apresenta em formato digital, existe a necessidade de ter um equilíbrio visual entre as fotos, imagens e textos no nosso *e-book*, ou seja na construção do nosso material nos preocupamos com vários aspectos, entre eles, se os elementos constituintes como imagens e textos teriam uma relação de concordância, complementando a função educativa de cada um e os inter-relacionando. Como pensamos em englobar o sub-requisito da harmonia visual em nossa proposta, construímos esse material para possibilitar um estudo voltado a um aspecto de qualidade, uma vez que o público terá grande satisfação em ler um material que não cansará a visão, ou que não confundirá e não cansará a mente com muitas cores ou com estímulos visuais desnecessários e desorganizados, possibilitando uma rica aprendizagem aos educadores.

Lima também fez questionamentos relacionados à harmonia visual de um OAAV que auxiliam na organização do mesmo, alguns deles não se aplicam às especificidades da nossa proposta pedagógica, vou apresentar todos e esclarecer os que se enquadram ou não ao desenvolvimento do nosso e-book. Algumas indagações do autor são relacionadas a harmonia visual relacionadas aos ícones dos OAAVs, essas problematizações não se aplicam ao nosso e-book, pois não visualizamos a necessidade de disponibilizar ícones, mas colocamos referências bibliográficas em algumas experiências para quem deseja aprofundar os estudos. Lima (2013) em referência aos ícones presentes nos OAAVs de sua pesquisa questiona, analisa e sugere: “O OAAV apresenta ícones com alta qualidade de imagem? Existe uma harmonia nas cores dos botões ou ícones, textos e plano de fundo? As formas dos botões ou ícones e sua ordenação são adequadas ao assunto abordado? Existe uma padronização dos botões ou ícones?”.

Ainda relacionado ao sub-requisito harmonia visual Lima (2013) faz outros questionamentos que conseguimos correlacionar com a nossa pesquisa, o que possibilitou a construção do nosso OAAV direcionado ao conforto visual do público, no caso as professoras da Educação Infantil. Como Lima sugere, construímos nosso material planejando manter um equilíbrio visual na composição das páginas para favorecer estudos e aprendizagens. Também disponibilizamos que as imagens fossem de alta qualidade como o autor sugere, para facilitar a visualização das experiências, vivências e desenhos das crianças, mantendo o sigilo da identificação das mesmas onde desfocamos os rostos. Com essas fotos em boa resolução temos o intuito de incentivar as educadoras a favorecerem experiências que tenham significado para as crianças, onde elas poderão vivenciar conteúdos com ludicidade e possibilitarão desenhos cheios de imaginação e criatividade. Lima (2013) também questiona se existe uma padronização nos títulos dos capítulos e seções e se existe uma padronização na disposição das imagens e textos. Pensamos nessas duas indagações do autor no momento da finalização da

construção do nosso e-book, onde organizamos os capítulos e seções com o recurso do “Estilo” do Word, o qual permite uma padronização e gera um sumário automático com as mesmas formatações e configurações geradas. Já relacionado a organização entre as imagens e textos, estruturamos as fotos de acordo com as sequências dos momentos das experiências, ou seja, em uma vivência relatávamos como começávamos e abaixo ilustrávamos com uma imagem, e assim seguíamos até o final da experiência que geralmente tinha a culminância com as produções gráficas em forma de desenhos das crianças.

Essas perguntas nos nortearam a desenvolver o nosso OAAV pensando na qualidade da aprendizagem do público destinado, pois consideraremos a harmonia visual do *e-book* a ser desenvolvido favorecendo que os professores tenham um estudo prazeroso e confortável, tanto para a visão quanto ao prazer cognitivo de estar aprendendo conhecimentos relacionados à arte e sendo orientados a possibilitar às crianças a aprenderem com a arte também.

#### **- Requisitos pedagógicos:**

Na tese de Lima, os requisitos pedagógicos para o desenvolvimento dos OAAVs apresentam os seguintes sub-requisitos: cognição imaginativa, encadeamento da aprendizagem em Artes Visuais, acompanhamento do desempenho de aprendizagem em Artes Visuais e evidência político pedagógica em Artes Visuais. Para o desenvolvimento do OAAV dessa pesquisa que é um *e-book* com uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, devido as especificidades da pesquisa, somente precisaremos do sub-requisito que foca em propiciar a cognição imaginativa, que se baseia na abordagem do autor Efland.

Lima (2013) explica algumas especificidades e características em relação ao sub-requisito da cognição imaginativa. Ele sugere que cada unidade ou capítulo do OAAV inicie com uma introdução, depois relata a necessidade de existir metáforas e também propõe que o conteúdo esteja em rede. Recomenda que os objetivos de aprendizagem sejam coerentes com as finalidades cognitivas do OAAV e que os objetivos específicos sejam coerentes com o grau de complexidade e do assunto.

Estes desdobramentos nos auxiliou na orientação de como deveríamos desenvolver o nosso OAAV, de forma a possibilitar a cognição imaginativa para os dois públicos em questão, ou seja, para os professores da Educação Infantil em que esse *e-book* terá uma proposta pedagógica e para as crianças, alunos desses professores. Os educadores poderão possibilitar a cognição imaginativa para as crianças, por meio de experiências que utilizam a cognição imaginativa, favorecendo que elas usem as suas imaginações para se expressarem em suas criações como os desenhos.

## - Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais– Digital (OAAVs-Digital)

Esse tópico descreve algumas especificidades e características do tipo de OAAV que desenvolvemos que é o digital, no caso um *e-book*. De Lima, em sua pesquisa, colabora com várias sugestões e contribuições para desenvolver um OAAV de qualidade, considerando vários requisitos.

No tocante ao livro digital, sugerimos gerar nas extensões PDF e/ou epub. Quanto ao PDF, alguns editores de texto convertem para esse formato sem perder a qualidade. Nos *softwares* proprietários apontamos o *Word2010* da *Microsoft*, o *IndesignCS5* da *Adobe*, o *CorelDraw X3* da *Corel*. Nos *softwares* livres *OpenOffice2.0* e *PDFCreator 1.5.1*. Para produzir livros com a extensão epub, sugerimos o editor SIGIL. Esse editor é gratuito e multiplataforma. Então, o livro digital que for criado nesse editor poderá ser lido em *eReaders Windows, Linux ou Mac*. Nos requisitos ergonômicos, pedagógicos e interativos podemos adotar as mesmas sugestões do livro impresso. (DE LIMA, 2013, p.149)

Lima também contribui com algumas sugestões na sua pesquisa relacionadas as imagens:

As fotos e as ilustrações não precisam ter alta resolução, mas, com relação ao tamanho, sugerimos no mínimo 300x300 pixels. O corpo do texto com as informações claras e conectadas, e espaçamento adequado para uma leitura confortável conforme normas da ABNT. (DE LIMA, 2013, p.151)

Essas características, citadas acima por De Lima, serviram para nos nortear quanto a construção do *e-book* dessa pesquisa, de uma forma que gerou um material de qualidade, tanto em relação ao texto como as imagens e que possa estimular a leitura e estudos de forma prazerosa e confortável aos professores da Educação Infantil e que favoreça a construção do conhecimento tanto dos educadores como das crianças, respeitando os saberes prévios dos mesmos e possibilitando a assimilação de novos saberes e experiências.

A pouco tempo vivenciamos um período quase que exclusivamente digital. Alguns aspectos retratados na tese de Lima (2013) eram bastante inovadores e agora é mais comum, faz parte do nosso cotidiano e, também, surgiram vários aplicativos, programas e plataformas digitais para suprirem as necessidades de comunicação, trabalhos e estudos, devido a pandemia que enfrentamos do Coronavírus e a necessidade do isolamento social, onde todos tiveram que se manter em casa para se protegerem e para não propagarem o vírus. Atualmente, a pandemia está mais controlada devido as vacinações, mas ficaram os conhecimentos digitais do período em que estávamos fazendo todas as nossas atividades remotamente e a distância.

Uma das ferramentas digitais que foram criadas depois da pesquisa de Lima é o Google Meet da empresa digital Google, que se define como uma plataforma ou aplicativo de

videoconferências, onde todos podem criar, participar e gravar videochamadas gratuitamente vinculados aos seus e-mails. Com esse aplicativo foi possível ter Ensino a Distância em quase todas as etapas de ensino da Educação Básica durante a pandemia, menos a Educação Infantil pois devido as suas especificidades para o desenvolvimento das crianças, como as interações sociais e as brincadeiras, somente foi possível um ensino remoto emergencial enquanto durava o isolamento social. Depois a Educação Infantil do município de Fortaleza voltou ao ensino presencial, mas de uma forma híbrida, onde uma turma é dividida em dois grupos e intercalados no ensino presencial e ensino remoto, ou seja, uma semana um grupo irá para a escola e terão aulas, enquanto o outro grupo ficará em casa e receberá orientações das atividades que farão remotamente, depois há um revezamento. Atualmente a Educação Infantil está em formato totalmente presencial.

### **3 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO DESENHO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY E ROSA IAVELBERG**

Neste capítulo, abordaremos as contribuições teóricas de John Dewey sobre a arte como experiência e como fazer pedagógico, embasando seus conceitos e conhecimentos para a realidade e o contexto da Educação Infantil. Será destacada a importância das experiências vivenciadas pelas crianças para suas criações artísticas significativas e a construção de conhecimentos, trazendo seus desenhos infantis, que são representações, muitas vezes dos seus contextos de vida e das suas realidades, acrescentadas das aprendizagens e saberes experimentados na escola por meio das brincadeiras, das imagens literárias, de processos conectados individuais e coletivos de construções de ações e pensamentos possibilitados e orientados nos espaços institucionais escolares. Essas práticas educativas devem ser elaboradas pelos professores e socializadas entre eles e, consequentemente, os educadores darão mais liberdade e autonomia às crianças de edificarem seu próprio aprendizado e desenvolvimento, favorecendo que elas sejam protagonistas dos seus próprios processos de aprendizagem.

Neste capítulo, também traremos uma apresentação das contribuições teóricas e críticas de Rosa Iavelberg sobre o desenho na Educação Infantil. A autora, por meio dos seus conhecimentos e práticas como artista e educadora, considera o desenho infantil como uma atividade inteligente que eleva as conexões do pensamento e ação infantil, dando oportunidade às crianças de se expressarem, principalmente por meio do desenho cultivado pelas experiências que elas possuem e suas socializações. Por conseguinte, os estudos da autora apoiarão e facilitarão a orientação aos educadores nas intervenções necessárias na prática na sala de aula nos momentos de criação na Educação Infantil, principalmente relacionados aos desenhos das crianças. Tanto as contribuições teóricas de John Dewey como as de Rosa Iavelberg embasarão a construção da nossa proposta pedagógica voltada aos professores da Educação Infantil, da etapa da pré-escola, do município de Fortaleza.

#### **3.1 O conceito de Arte como experiência de John Dewey e possíveis entrelaçamentos com a Educação Infantil por meio do desenho das crianças.**

Diante do exposto até esse percurso, abordaremos aqui as questões referentes as contribuições relacionadas às experiências das crianças com o desenho infantil e suas respectivas vivências na escola e traremos a voz da pesquisadora, indicando as implicações e relações dos conceitos com a vivência profissional da mesma. Assim sendo, assumo a voz e trato meu espaço de escrita.

Enquanto educadora da pré-escola, na sala de aula do infantil IV, que compreende crianças de 4 a 5 anos, percebi-me desafiada em diversos momentos. Um deles revela a minha necessidade de buscar uma compreensão maior sobre o que sentia e pensava sobre as construções de artes visuais realizadas com as crianças, como desenhos, pinturas e colagens, e por meio, também das contribuições reflexivas de autores e estudiosos que revelassem caminhos de aprofundamento destas práticas.

Diante disso, buscamos nos estudos do filósofo e pedagogo John Dewey nos conectarmos em múltiplas análises e as trazemos no desenvolvimento deste subcapítulo.

Dewey descreve que a arte envolve sempre um processo que se cria algo ou que se modifica algo, com o objetivo de produzir alguma coisa descrevendo um processo constante de criação.

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível. Tão acentuada é a fase ativa ou do “agir” na arte que os dicionários costumam defini-la em termos da ação habilidosa, da habilidade na execução. (DEWEY, 2010, p. 126)

Esse processo que a arte favorece é imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças e possibilita que elas se tornem seres humanos pensantes e críticos, por meio das suas criações onde usam sua imaginação, corpos, espaços e materiais disponíveis, para se expressarem artisticamente com experiências cheias de significados e, ao mesmo tempo, ampliar repertórios de saberes.

Achamos fundamental para o desenvolvimento desse subcapítulo expor as ideias de Dewey sobre o conceito de experiência, por intermédio das interações, brincadeiras e criações que permeiam e orientam as crianças por meio da arte. Essa é a ligação entre a experiência demonstrada por Dewey e o experienciar em nossos dias, nas reivindicações da Educação Infantil. O autor descreve que há parâmetros que são comuns em toda experiência, pois ela origina-se da relação entre um ser vivo e algo do mundo que faz parte da sua vida.

Por conseguinte, existem padrões comuns a várias experiências, por mais diferentes que elas sejam entre si, nos detalhes de seu conteúdo. Há condições a serem satisfeitas, sem as quais a experiência não pode vir a ser. Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. (DEWEY, 2010, p. 122)

Por meio de uma reflexão sobre a citação acima descrita e contextualizando para a realidade da Educação Infantil, analisamos que podemos como adultos/professores oportunizar

de forma cotidiana, planejada, refletida e reelaborada em nossas relações com as crianças, as experiências diárias com tudo ou quase tudo que nos cerca.

De acordo com Dewey, é inaceitável que a relação da arte e da percepção estética com a experiência seja motivo para diminuir a importância delas, uma vez que é por meio das experiências vivenciadas que produzimos trocas com o mundo que está em nossa volta, com seus objetos e acontecimentos.

É a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (DEWEY, 2010, p. 83 e 84)

É por meio das experiências que o ser humano conhece o mundo, as suas composições e decomposições, as transformações internas e externas, os acontecimentos novos e anteriores em ligações contínuas. A arte sem a experiência fica vazia de significado relacionado a percepções estéticas da vida, principalmente para as crianças, que estão em desenvolvimento e aprendem muito, com essas vivências. Principalmente quando elas são voltadas ao contexto e o cotidiano em que vivem e/ou a partir destas buscar conhecimentos construídos ao longo dos tempos pela humanidade, dando um significado real de importância aos saberes assimilados e construídos por elas. As crianças registram e utilizam a sua criatividade e imaginação nos desenhos do que aconteceu ou do que queriam que acontecesse em suas vidas. Outro aspecto retratado são os sentimentos e sensações que são exploradas, muitas vezes, pelos sentidos e são representados nos desenhos infantis como metáforas visuais.

Dewey explicita um pouco mais sobre como a experiência ocorre no processo de vida dos seres humanos relacionados com o seu meio ambiente:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 2010, p. 109)

O sentir, o realizar e o pensar, sozinhos ou com a ajuda do adulto/professor que escuta e observa, ressoam na aprendizagem das crianças. Por isso, as experiências mobilizam sensações, interligando-as em afetos e significados para todos, pois somos atingidos e levados a não parar de criar, mesmo que inconscientemente. As dificuldades das relações do ser humano

com a experiência são vistas, para Dewey, como processo, que muitas vezes é modificado por emoções e ideias, surgindo o propósito consciente do ser humano que interage com o meio, mas que também o modifica com uma intencionalidade.

Achamos necessário ressaltar as ideias de Dewey sobre o sentido, que defendem que ele abrange quase tudo que experienciamos na nossa vida. É característica da natureza das crianças trabalhar com os sentidos. Elas começam a descobrir o mundo por seus sentidos propriamente ditos (tato, paladar, audição, visão e olfato), onde as experiências cotidianas de suas vidas constroem imagens internas que se relacionam aos demais sentidos produzindo outras imagens que são geradas por intermédio das várias possibilidades de expressões e criações. Podem ser em brincadeiras, construções, arquivos de imagens e/ou emoções, em um processo gerador de outros múltiplos gatilhos criadores, possibilitando o desenvolvimento cognitivo das crianças. Elas gostam de sentir o cheiro das coisas, tocar, apreciar, degustar, ouvir e, conseqüentemente, é gerada a evolução dos seus desenvolvimentos variados como o afetivo, o motor, o cognitivo e o social.

O “sentido” abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto como sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase e aspecto reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida ocorre através dos órgãos sensoriais. Mas o sentido, como um significado tão diretamente encarnado na experiência a ponto de ser seu próprio significado esclarecido, é a única significação que expressa a função dos órgãos sensoriais quando levados à plena realização. Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo ao seu redor. (DEWEY, 2010, p. 88)

Nós, seres humanos, mesmo com deficiência em algum sentido motor, intelectual ou outros, ainda assim, com as condições limitantes que se apresentam, somos capazes de nos ressignificar e construir mecanismos de criação e recriação, conhecimentos e afetos capazes de se edificar no cotidiano das coisas e respondendo às suas necessidades. Ou seja, somos todos seres mobilizados, organicamente, a desvendar e reelaborar os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Somos seres integrais e um dos caminhos para estes desvendamentos, se faz por meio da arte.

Os sentidos, como meio de conhecimentos e valores, são expressos, por exemplo, utilizando os sentidos da visão, como as obras de artes visuais, a princípio, invadindo outros sentidos, conectando-os, como pintura, desenho, colagens, esculturas, fotografia, vídeo-arte, performance, dentre outras. As artes não são mensuradas em palavras, mas sim, sentidos e expressados, ou não, de outras formas como com os 5 órgãos do sentido, ou seja, ampliados a todo corpo que os percebem. Concordamos com a visão de Dewey, pois as artes são muito importantes para tudo em nossa vida, seja na nossa formação cultural como na assimilação de

conhecimentos, experiências, vivências, criações, dentre vários outros. Querer colocar e decifrar as representações artísticas em palavras é negar a sua existência como linguagem diferenciada e potente em vários conceitos e com o poder de transformações em todo o nosso ser, tanto externamente como internamente. Percebemos que existem e devem ser estimuladas as várias possibilidades do compreender das artes como experiências para as crianças, professores, pais, equipes da instituição escola objetivando a aprendizagem sentida e vivenciada com os sentidos e sentimentos que a arte provoca em todos nós.

Se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta. (DEWEY, 2010, p.167)

Compreender as artes como expressões de vida é se perceber também capaz, semelhante, em sentimentos e fazeres cotidianos. Existe arte em todas as nossas ações simples do dia a dia e que são ricas em significados e memórias para cada um de nós. Algumas vezes, nos deparamos com situações que nos levam a oferecer “atividades” que são vazias de significado presentes no viver cotidiano, e que não representam construções em interseção à vida das crianças e suas famílias.

Dewey nos aproxima destas reflexões e explica a relação dos sentidos com a experiência, que utiliza os órgãos sensoriais, possibilitando os seres humanos a vivenciarem os acontecimentos de suas vidas, dando um significado real as suas próprias experiências e vivências que são embasadas pelo contexto em que vivem. Propomos experiências para os educadores possibilitarem às crianças, por meio dessa proposta pedagógica, onde elas possam vivenciar e que trazem elementos que correlacionam com os conhecimentos sobre a relação da experiência com a arte de John Dewey: como as experiências que as crianças constroem com a natureza, onde elas podem tocar, sentir, ouvir e ver, com o corpo todo ampliando suas potencialidades sensoriais e possibilitando a construção de aprendizados e conhecimentos que foram experimentados, vivenciados e sentidos, dando uma abordagem mais significativa a assimilação de conteúdos e conhecimentos. Esses aprendizados encontram lugar fértil com as várias linguagens das artes e são muito bem representado por elas também, mas de acordo com o foco dessa dissertação, destacaremos os desenhos e suas inúmeras possibilidades de conexões.

Um exemplo de experiências significativas para nossos alunos foram as que abordamos os conhecimentos relacionados às regras de trânsito, vivências muito significativas para a realidade e contexto que envolve as crianças, uma vez que há a necessidade devido ao fator de mobilidade no bairro. Geograficamente, existe uma rotatória, e várias vias de acesso à

instituição de Educação Infantil em questão, onde as famílias e crianças precisam atravessar uma avenida, com faixa de pedestre e semáforo e outras sinalizações. Retratamos a importância também do desenvolvimento motor integrado com o desenvolvimento cognitivo e suas aprendizagens, pois nessa experiência as crianças utilizaram o corpo inteiro, seus movimentos e estiveram em constante provocação a interagir com o meio e suas demandas. Foi muito satisfatório para nós, como educadores, favorecer momentos de aprendizagem onde os nossos alunos tiveram uma relação mais direta com a experiência, pois atravessamos as avenidas, com toda informação e emoções derivadas do momento, visualizamos as sinalizações de trânsito e seguimos as regras. Resumindo, foi uma experiência muito significativa para todos os envolvidos e vivenciada fora dos muros da escola. Experimentamos essas regras de forma concreta, com muito cuidado, de atravessar a rua somente segurando a mão de um adulto, olhar para os dois lados para ver se não vem nenhum veículo. As crianças aprenderam o que cada cor do semáforo representa, a atravessar na faixa de pedestre, entre outras ações. Segundo Dewey:

Nada se desenvolve do nada; nada senão a imperfeição se pode desenvolver da imperfeição e é certamente isso o que acontece quando deixamos a criança a si própria, como uma finalidade e a convidamos a extrair daí novas verdades sobre a natureza ou a conduta. É certamente tão fútil esperar que a criança produza um universo meramente da sua própria mente, como o é para um filósofo tentar tal tarefa. Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da mente. É o desenvolvimento da própria experiência e dentro da experiência que é realmente desejado. E isto é impossível salvo se for fornecido um meio educativo que permita aos poderes e aos interesses seleccionados como válidos funcionar. Eles devem funcionar, e a forma como irão funcionar dependerá quase inteiramente dos estímulos que os rodeiam e do material em que se exercitam. O problema da direcção é, portanto, o problema de seleccionar os estímulos apropriados para os instintos e os impulsos que é desejável utilizar na conquista de novas experiências. É impossível dizer que novas experiências são desejáveis e, portanto, quais os estímulos necessários, excepto se existir alguma compreensão do desenvolvimento que procuramos; excepto, numa palavra, se o conhecimento do adulto for visto como revelando a carreira potencial da criança. (DEWEY, 2002, p. 168).

As crianças necessitam de estímulos e orientação dos adultos/cuidadores/professores, que devem favorecer a busca do conhecer e desafiar-se continuamente, pois são vastas as opções de saberes relacionadas à arte e à vida, onde os conhecimentos prévios delas são importantes para significar a assimilação de novos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

A educação baseada nas vidas e experiências das crianças focaliza as necessidades do desenvolvimento integral delas. Dewey idealizava que as crianças pudessem viver as suas infâncias, sem se basear na vida do adulto. Acreditamos que esse pensamento devia-se ao tempo em que escreveu a citação abaixo, em 1902, pois estava acontecendo a Revolução Industrial e a visão de infância era composta pela imagem de adultos em miniatura, que

deveriam ser capacitados com técnicas para trabalhar. Dewey foi bastante inovador e moderno com suas ideias pedagógicas, defendendo a criança como um ser em desenvolvimento que precisa de aprendizagens baseadas em suas interações, construções e reconstruções, sendo respeitadas suas especificidades e características, por meio do brincar e experimentar, como propostas de conhecer e refletir sobre si e em relação ao outro e assimilar os saberes do mundo em sua infinitude. Suas ideias se mantêm contemporâneas e revolucionárias até hoje. Na época da escrita destas reflexões de Dewey, a explicação de ter um ensino tradicional e baseado em técnicas era que as crianças iriam se tornar futuros funcionários das indústrias e não importava que elas se desenvolvessem, e sim que se encaixassem no perfil capitalista que estava crescendo. Já nos dias atuais, quais são as justificativas do ensino das crianças continuarem de forma “tradicional”? Será que a sociedade contemporânea quer formar seres pensantes, inteligentes e críticos? Pensando em nossos dias atuais, nossa sociedade necessita repetir as formações existentes, ou precisa que os educadores atualizem suas práticas educativas, construções científicas, disseminação de potenciais e saberes em todos os lugares do planeta, especialmente os desertos, florestas, prevenindo e desvendando respeitadamente conhecimentos e respeitando as culturas locais e vivenciais de cada população, começando sempre a base de toda essa aprendizagem com as crianças, onde elas devem ser orientadas a valorizarem seus conhecimentos e suas culturas locais? Dewey traz uma ótima reflexão sobre isto. Ele relata abaixo:

é a vida o mais importante; a vida da criança, no seu tempo e na sua medida próprias, não menos do que a vida do adulto. Estranho seria, aliás, se o facto de dedicarmos uma atenção inteligente e séria às exigências e capacidades actuais da criança, tendo em vista proporcionar-lhe uma vida enriquecida, válida e de horizontes largos entrasse em conflito com as necessidades e possibilidades da sua existência futura enquanto adulto. «Vivamos com as nossas crianças» significa seguramente, antes de mais, que às nossas crianças será permitido viver — e não que elas serão tolhidas e forçadas a submeter-se a todos os géneros de constrangimentos, cuja preocupação mais remota é a relevância para a sua vida presente. Se, educativamente, buscarmos o reino dos céus, tudo o resto virá por acréscimo — isto é, se nos identificarmos com os genuínos instintos e necessidades da infância, e só mais tarde exigirmos a sua afirmação e desenvolvimento plenos, veremos que a disciplina, a informação e a cultura da vida adulta surgirão na altura própria. (DEWEY, p.57, 2002)

Imaginemos que os aspectos relevantes dos estudos de Dewey fossem incorporados em corações e mentes, no fazer pedagógico para as crianças de todo o mundo. Quanto de universos alargados teríamos em nossas vidas, em nosso planeta? Imaginemos as ciências e as artes e suas revoluções. Pensemos, como nosso planeta estaria?

Achamos importante correlacionar as contribuições pedagógicas de Dewey com as

experiências que favorecemos aos nossos alunos em busca de seus desenvolvimentos integrais, como as vivências com as naturezas e com aspectos importantes dos seus cotidianos, e relacionando e proporcionando as criações e expressões artísticas deles. Os estudos de Dewey confirmam que as aprendizagens que favorecemos às crianças têm embasamento teórico e não só prático, e que na época que foram favorecidas, nós não fazíamos ideia que Dewey tinha essas escritas. Consequentemente, nos causa uma enorme satisfação em saber que estávamos enveredando um caminho pedagógico onde todo o centro do ensino-aprendizagem eram as crianças e suas experiências e que isso foi estudado por um pensador e filósofo tão importante. Quando estudamos essas contribuições teóricas refletimos muito sobre nossa prática educativa descobrindo similaridades e divergências, erros e acertos e vimos a necessidade dos nossos planejamentos serem mais voltados para a realidade das crianças, para o contexto local da escola, ao entorno em que as crianças vivem, permitindo que elas tenham prazer em aprender e, consequentemente, gerar as criações artísticas infantis ricas em significados pensados e refletidos por elas.

Ampliando um pouco mais minhas lembranças e vivências como educadora, as crianças fizeram desenhos significativos dessa experiência com o trânsito e montamos um mural de desenhos. Vários desenhos nos chamaram a atenção pelas riquezas de detalhes, pois elas representaram as ruas, o semáforo, os carros, os ônibus e também suas mães ao lado delas segurando as suas mãos. Alguns representavam o sentimento pelas suas mães desenhando corações em volta delas, dentre outros detalhes.

Chegou o momento na descrição dessas experiências de retratar a brincadeira, as interações e construção com materiais diversos. Posteriormente, as crianças fizeram um semáforo com materiais reciclados, utilizaram caixa de papelão, pintaram com tinta guache e levamos a construção para o pátio da escola, que tinha no chão uma pista desenhada com semáforo e sinalizações. As crianças puderam brincar mais livremente com as regras aprendidas de forma segura. Após voltarem para a sala, pediram para desenhar esta experiência também e desenharam representando a brincadeira vivenciada com o trânsito no pátio da escola. Segundo Dewey (2002), “a maior parte de nós admite prontamente que seria desejável que a escola fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível.” Dewey falava e idealizava a escola como um lugar onde as crianças tivessem experiências relevantes para suas vidas e as vivências que favoreci na Instituição Escolar tinham esse mesmo objetivo.

Com essa citação acima de Dewey é possível fazermos várias reflexões e

questionamentos que fundamentaram, também, uma parte da proposta pedagógica que é produto dessa dissertação, como por exemplo: Como realizar/planejar para crianças experiências amplas de prazer e inteligência que sejam relevantes a vida? Como o professor pode se propor a construir uma escola neste sentido?

Dewey explica vários conceitos sobre a experiência significativa para as artes, que se baseia nas relações do ser humano e o meio ambiente em que vivem. As crianças estão começando a ter suas primeiras experiências em outro meio, além de suas casas, cada uma com sua “bagagem” de vida e de conhecimentos prévios, e das relações com os adultos. As crianças são capazes de vivenciar situações cotidianas comuns, ampliar contextos em que vivem e ressignificá-los. Elas estão em plenitude para conhecer, de corpo inteiro, em pleno desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, e quanto mais estímulos com experimentações e experiências que favoreçam as aprendizagens, mais satisfatório será para o seu desenvolvimento integral. Nós, educadores, devemos planejar para possibilitar desafios, indagações, experimentos e interações que possibilitem a aprendizagem das crianças e seus desenvolvimentos, não só para ocupar o tempo com um tema ou um assunto totalmente descontextualizado da vida delas. O educador deve sempre refletir sobre suas práticas educativas. Se algo é relevante para ele, também pode ser importante para o desenvolvimento dos seus alunos. Dewey relata:

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada é uma transformação da interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida. As oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer. São marcas de contração e retraimento. (DEWEY, 2010, p. 88 e 89)

Também achamos relevante a opinião de Dewey, sobre o uso excessivo dos “NÃOS” – tantas vezes apresentados como única alternativa. Ele chama a atenção para os possíveis danos aos desvendamentos das experiências vividas em suas potências, pois deixam marcas em qualquer ser humano, onde o processo criador ou expressivo é limitado ou contraído com um “não”, gerando traumas, algumas vezes irreversíveis. Isso se torna ainda mais sério para as crianças, pois elas estão em pleno desenvolvimento cognitivo, e um “não” pode se tornar uma “castração” do seu processo criador e representativo nas artes, gerando abalos e desviando seus desenvolvimentos mais livres para um viés mais tradicional de assimilação somente de conteúdos, sem desenvolver eixos importantes que as artes possibilitam. Com isso, elas podem querer apenas agradar aquele adulto que diz tantos “nãos”, limitando a criatividade, as análises

críticas, a imaginação, dentre várias outras ações, além de dificultar o desenvolvimento de todas as áreas, como motora, cognitiva, social e afetiva de uma forma mais integral e significativa. Reflito: o que nós educadores podemos colocar no lugar privilegiado dos “nãos”? Um exemplo de resposta é trocar os “nãos” pelos questionamentos, os “por quês”, pois devemos sempre instigar a aprendizagem dos nossos alunos e o processo de investigação deles, favorecendo a busca do conhecimento e saberes e a construção dos seus próprios desafios e compreensões do mundo em que vivem.

As experiências que surgem tendem a ser dicotomizadas e desmembradas pelos seres humanos, que geralmente separam em naturezas opostas, a mente e o corpo; mente e lazer. Nessas dualidades, as artes sofrem há muito tempo por não serem consideradas por muitos como uma área cognitiva, e sim, como uma área para o lazer e prazer, ou seja, para desestressar das áreas mentais e exatas como a matemática. Esse é um mito e preconceito que, infelizmente, ainda persiste atualmente.

Dewey, além de considerar a arte como uma área cognitiva, também volta a defender as vivências com as artes embasadas em experiências, dando significados reais a elas, com a valorização das vivências e sentimentos gerados na prática do dia a dia, do contato com a natureza, dos significados das artes refletidas com os seus conceitos e conhecimentos teóricos e técnicos, mas juntamente com a prática refletida e analisada que é fornecida pelas experiências de vida, ou seja, a práxis.

A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver ... Mas toda deliberação, toda intenção consciente brota de coisas antes organicamente executadas pela interação de energias naturais. Se assim não fosse, a arte se alicerçaria em areia movediça, ou melhor, no instável. A contribuição distintiva do homem é a consciência das relações encontradas na natureza. Através da consciência, ele converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequência. (DEWEY, 2010, p. 92)

O propósito consciente para Dewey surge pelas interações com a natureza e o homem transformando essas relações entre ele e o seu ambiente. Podemos destacar aqui os elementos democráticos, solidários, transformadores das relações naturais com o homem, que vêm sendo vivenciados historicamente há anos. O autor cita que o desenvolvimento do homem é consequência das suas relações com o seu meio, tornando a cultura humana como “prova” dessa relação.

Assim como o crescimento evolutivo do indivíduo, desde o embrião até a maturidade, resulta da interação do organismo com o meio circundante, a cultura é produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio. A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a continuidade que há entre elas e as operações dessa experiência duradoura. As obras e as reações que elas provocam são contínuas aos próprios processos do viver, conforme estes são levados a uma inesperada

realização satisfatória. (DEWEY, 2010, p. 98)

Contextualizamos a interação do homem com o seu meio, focando as crianças, pois elas estão começando a ter suas primeiras experiências com o mundo que as cercam e com as culturas que já existem. Além disso, as crianças também são produtoras de cultura, pois são capazes de intervir positivamente no meio em que vivem e estão em pleno desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Já presenciamos a construção de criações bem elaboradas por crianças, como os desenhos, que utilizam as artes como forma de representação artística do que vivem ou do que gostariam de viver. Percebemos a criação das crianças de forma integrada com a mente e corpo ao criarem e recriarem nos seus desenhos as brincadeiras, as diversas experiências e vivências. Como exemplo, vamos citar uma experiência exitosa com nossos alunos que desenvolvemos, com o objetivo principal de desenvolver experiências significativas na Educação Infantil que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças (cognitivo, afetivo e social) e considerando-as como autoras principais dos seus processos de descobertas, sendo sempre respeitados todos os direitos de aprendizagem delas de forma lúdica e prazerosa para todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, onde não só o adulto ensina as crianças, mas também o educador aprende com elas mantendo a escuta sempre atenta. Com a intenção de favorecer experiências estéticas ricas em conteúdos para as crianças e trabalhando sempre o lúdico, a imaginação, a criatividade, a liberdade de expressão, o senso crítico, dentre outros aspectos, planejamos um projeto que trabalhava a arte representada pela cultura das brincadeiras antigas, tradicionais e populares e dos vários representantes da infância na Arte, planejamos e escolhemos as obras do artista brasileiro Ivan Cruz (Brincando de roda. Bola de gude. Amarelinha e boneca. Telefone de lata. Bolhas de sabão.), onde ele faz a representação de várias brincadeiras tradicionais e populares brasileiras nas suas pinturas. Conforme Dewey:

Numa palavra, o que é preciso é criar ocasiões em que a criança seja levada a trocar e a deduzir com os outros o seu conjunto de experiências, a informação que detém, de maneira a corrigir e a alargar as novas observações para que as suas imagens continuem a movimentar-se, encontrando assim satisfação e repouso mental em realizações vívidas e tangíveis sobre o que é novo e mais enriquecedor. (DEWEY, p.125, 2002).

Estas experiências favoreceram exatamente o que citação acima fala. Que foram oportunidades que as crianças trocaram, desenvolveram experiências, dialogaram e construíram conhecimentos. Essas vivências foram importantes para as interações das crianças e para o desenvolvimento cognitivo e social delas, pois por meio das sequências didáticas baseadas nas obras de Ivan Cruz que retratam brincadeiras antigas, as crianças aprenderam a respeitar um ao

outro, a esperar a sua vez, a respeitar as diferenças, a seguirem as regras dos jogos de forma divertida, entre outras conquistas. Essas interações foram percebidas, registradas e analisadas por intermédio da escrita em um diário e percebemos muitas situações neste projeto em que as crianças, por meio de atividades lúdicas, trabalharam em equipe o que favoreceu o respeito a todos, sem preconceitos, como no jogo de bolinha de gude, onde foram formadas várias equipes onde todos interagiram e se divertiram. As experiências começavam com a apreciação e socialização de uma obra de Ivan Cruz, como uma que retrata as crianças brincando de telefone sem fio. Elas vivenciaram a brincadeira retratada na obra, por meio dos telefones que construíram com material reciclado que foi decorado por cada uma. Depois retrataram, por meio de desenhos e pinturas em telas improvisadas com cavaletes feitos de caixas, os momentos que mais gostaram da vivência divertida. Em seguida, as crianças socializaram em roda as suas obras de arte. Outras obras do mesmo artista também foram retratadas e vivenciadas pelas crianças, foram: soltar pipa, bolinha de sabão, bolinha de gude e as brincadeiras de roda, salientando a necessidade do conhecimento e do respeito ao que veio antes, o antigo, a bagagem cultural repassada de geração a geração. Conforme Dewey:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, p.32, 1979)

Essa citação acima de Dewey relata a importância do educador favorecer as condições necessárias aos ambientes para possibilitar experiências de aprendizagem aos seus alunos. E contextualizando com os relatos e exemplos da minha prática como professora de Educação Infantil, descrevemos em todos eles um ambiente que é preparado para ampliar as vivências das crianças e possibilitar o máximo de desenvolvimento das crianças.

Outra experiência significativa baseou-se nas experiências estéticas vivenciadas no processo de criação dos nossos alunos, com um projeto determinado, “A Arte Moderna no Brasil”, utilizando a Abordagem Triangular (apreciação, contextualização e fazer artístico) de Ana Mae Barbosa (onde as crianças conheceram a história da arte, executaram seu fazer artístico, e aprenderam a apreciar uma obra de arte, contextualizando com a nossa sociedade), com o intuito de incentivar a produção artística e permitir que as crianças tenham contato com diferentes materiais expressivos, com objetivo de estimular a curiosidade, a imaginação, ampliar o repertório visual e incentivar produções plásticas infantis. Esta experiência favoreceu às crianças o contato com as artes fora dos muros da escola, por meio de uma mediação cultural da instituição e uma exposição de arte moderna brasileira em um espaço

cultural. Essa experiência propiciou oportunidades de visualizarem as obras de arte e possibilitar criações ricas e baseadas nas vivências e aprendizagens que foram favorecidas possibilitando um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, mas sempre respeitando seus conhecimentos prévios. Dewey relata a importância da memória e de valorizar os conhecimentos prévios e as experiências anteriores para obter uma experiência mais significativa para o ser humano.

Os aspectos e estados de sua experiência prévia com diversos temas estão inscritos em seu ser; são os órgãos com que ele percebe. A visão criativa modifica esse material, que assume seu lugar no objeto sem precedentes de uma nova experiência. As lembranças, não necessariamente conscientes, mas como retenções organicamente incorporadas à própria estrutura do eu, alimentam a observação atual. São o nutriente que dá corpo àquilo que é visto. Ao se reinscreverem no material da nova experiência, dão expressividade ao objeto recém-criado. (DEWEY, 2010, p.190)

As lembranças são vistas como essenciais, mesmo inconscientemente, pois fazem parte do conhecimento prévio do homem. Elas estimulam a observação mais crítica, fazendo surgir novas experiências, dando expressividade e personalidade às suas criações de uma forma mais significativa, e isso é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, também das crianças.

As experiências que foram favorecidas na escola para as crianças tiveram outro exemplo, que aconteceu bem antes da vivência das brincadeiras relatada acima, que gerou um relato de experiência que foi publicado em um documento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza chamado “Projeto Ateliê” onde as crianças tiveram uma vivência significativa com as artes e o contato com a natureza. Dewey relata:

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento, o seu crescimento, é o ideal. Por si só, ele dá-nos o padrão. Face ao crescimento da criança todos os estudos devem ser subservientes, eles são instrumentos valorizados na medida em que servem as necessidades de crescimento. A personalidade, o carácter, são mais do que assuntos-matérias. O objectivo não é o conhecimento ou a informação, mas a realização pessoal. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino, tanto na educação como na religião. Além disso, o assunto- -matéria nunca pode ser imposto à criança do exterior. A aprendizagem é activa: envolve alcançar a mente, envolve a assimilação orgânica a partir do interior. Literalmente, devemos-nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto- -matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem (DEWEY, 2002, p.161)

O Desenvolvimento da criança deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e cabe aos educadores favorecerem experiências e vivências que possibilitem uma aprendizagem que tenha significado e importância para o contexto em que as crianças vivem, respeitando sempre seus conhecimentos prévios e por meio deles possibilitar a construção de novos saberes.

Com o intuito de exemplificar mais experiências e de fazer críticas, descrevo o relato de experiência que foi publicado no documento municipal “Projeto Ateliê. O título do relato é: “Os Girassóis”- Em um primeiro momento, foi planejado que as crianças apresentassem uma dança com coreografia e figurino da música Girassóis de Vinicius de Moraes. A princípio, as crianças, foram recebidas em uma acolhida contextualizada em sala. Em seguida, fiz uma roda de conversa e expliquei toda a rotina e vivências que iriam experimentar. Os educandos se caracterizaram com o figurino característico da apresentação, alguns como “Girassóis” e outros como “Sol”. Logo após, as crianças direcionaram-se para o pátio da escola e apresentaram-se para todas as salas, que já estavam sentadas esperando. Após a apresentação, as crianças tiraram o figurino e foram escolher um lugar propício na escola para plantarem sementes de girassóis. Entregamos várias pás às crianças. Elas plantaram e depois colocaram água na terra e tiveram essa rotina de cuidados todos os dias. As crianças retornaram para a sala e fizemos uma pintura direcionada, onde colocamos um círculo composto de mesas e cadeiras e foi colocado um Girassol de plástico no centro para as crianças observarem. Entreguei folhas em branco para as crianças desenharem esses girassóis em vários ângulos. Nesta parte da prática, foram trabalhadas as artes visuais por meio do desenho e da pintura, contextualizando com o tema “Natureza”. Dewey idealizava uma educação para as crianças que elas pudessem usar sua imaginação e fosse baseada nas experiências de vida delas e que acrescentasse conhecimentos significativos para as crianças se desenvolverem:

...âmbito e solidariedade, até que a vida que cada indivíduo vive fique repassada pela vida da natureza e da sociedade. Quando a natureza e a sociedade puderem viver na sala de aula, quando os métodos e ferramentas da aprendizagem estiverem subordinados à substância da experiência, então haverá oportunidade para esta identificação e a cultura será o santo-e-senha democrático.” (DEWEY, 2002, p.58).

Nessa citação, Dewey descreve o sonho como momentos de aprendizagens democráticas, onde as vidas das crianças serão atravessadas por conhecimentos da natureza e sociedade e baseadas nas experiências vivenciadas por elas.

Nesta mesma experiência foram trabalhadas as letras que compõem as palavras “PLANTAS” e “GIRASSOL”, objetivando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita significativa. Nesta experiência, que ocorreu há um tempo, eu, como educadora, ainda tinha uma visão muito tradicional das artes, e a utilizava como meio e instrumento para trabalhar outros conhecimentos, como a linguagem oral e escrita e conceitos matemáticos. Possuía também uma visão muito limitada em relação ao desenho, pois favorecia a construção dele, dando o direcionamento do que deveria ser desenhado, não dando oportunidade para as crianças usarem sua autonomia e liberdade para criarem e imaginarem. Uma visão muito tradicional do

desenho infantil. Dewey faz uma crítica sobre a “educação antiga” voltada às crianças:

Se, mais uma vez, a «educação antiga» cuidou de ignorar a qualidade dinâmica, a força em desenvolvimento inerente à experiência presente da criança e, por conseguinte, assume que a direcção e o controle são apenas uma questão de colocar a criança arbitrariamente num dado caminho e forçá-la a seguir por aí, a «nova educação» está em risco de pegar na ideia de desenvolvimento de uma forma demasiado formal e vazia. Espera-se que a criança «desenvolva» este ou aquele facto ou verdade a partir da sua própria mente. É lhe dito que pense ou resolva as coisas sozinha, sem que lhe sejam dadas quaisquer das condições que são um requisito para iniciar e orientar o pensamento. (DEWEY, 2002, p.167 e 168)

Compreende-se como impressionantes esses posicionamentos críticos de Dewey, que mesmo há quase 120 anos, visualizava questões e críticas sobre um ensino “tradicional”, que na época, era o ensino idealizado pela sociedade. Questões essas que se mantêm até hoje, onde, infelizmente, ainda existem essas práticas educativas que não valorizam as experiências das crianças e não as consideram juntamente com suas necessidades, como o centro do processo de ensino aprendizagem, valorizando a assimilação de conteúdos e, conseqüentemente, gerando os desenvolvimentos de crianças sem o senso crítico e com aprendizagens vazias de significados para elas.

Interpreto como um meio válido focar no processo de aprendizagem das crianças respeitando-as como investigadoras e indagadoras também, pois elas têm um ótimo relacionamento com a natureza e são muito curiosas com ela. Isso demonstra que há espaço para a pesquisa e investigação na Educação infantil formada pelas averiguações das crianças que utilizam a natureza como desafio do que não se sabe, não se conhece e utilizam a sua criatividade, autonomia e imaginação em suas criações. Dewey relatou em seus estudos a relação das crianças com o teor investigativo sobre a natureza:

À criança que está interessada na forma como os homens viveram, nos instrumentos que tiveram de fabricar, nas novas invenções que realizaram, nas transformações de vida que surgiram da capacidade e dos tempos livres que ganharam, fica ávida de repetir estes processos pelas suas próprias acções, voltar a fazer utensílios, reproduzir processos, voltar a manusear materiais. Depois de compreender os problemas e os sucessos que os homens tiveram ao constatar os obstáculos e o recursos que a natureza lhes colocou, a criança fica interessada no campo e na floresta, nos oceanos e nas montanhas, nas plantas e nos animais. Construindo uma concepção sobre o ambiente natural no qual viveram as pessoas que está a estudar, ela apreende o essencial sobre a vida do homem. Esta reprodução não pode ser feita a não ser que a criança tenha ganho familiaridade com as forças e formas naturais que também rodeiam a sua vida. O interesse pela história dá uma coloração mais humana e um significado mais amplo ao estudo que faz da natureza. O seu conhecimento da natureza empresta clareza e exactidão ao estudo que faz da história. É esta a «correlação» natural entre a história e a ciência. (DEWEY, 2002, p.133 e 134)

As crianças, naturalmente, têm uma curiosidade infindável sobre o meio ambiente que as cercam, ou seja, suas vidas, e estão sempre perguntando aos adultos, investigando, criando e para nós, adultos, cabe a função de estimularmos e guiarmos essas crianças por

um caminho que elas possam ter voz e protagonismo sobre suas próprias experiências e criações, assim como notamos nos desenhos.

Com base nestas experiências que favoreci às crianças a terem um contato com a natureza, houve uma que as crianças ficaram muito satisfeitas e a aprendizagem foi bem promissora. Ocorreu quando trabalhei os animais retratados em obras de artistas brasileiros, e as crianças ficaram muito interessadas em cavalos e, aproveitando o interesse delas, marcamos um passeio em uma hípica, onde elas puderam ter contato com os cavalos e com a natureza ao redor. No restante do mês, as crianças produziram desenhos bem representativos do passeio, nos quais elas retrataram a alegria de terem tido o contato com os cavalos, onde puderam observá-los de perto, tocá-los e montá-los. As experiências que favoreci aos meus alunos foram bem significativas para eles, mas a metodologia que aplicava era direcionada ao que eles vivenciaram, sem ter muito espaço para a liberdade deles criarem e usarem a imaginação. Essa pesquisa supera essas produções direcionadas, pois favorecerá que os educadores busquem o desenvolvimento cognitivo das crianças e possibilitem que elas tenham experiências significativas e experiências de narrativas, onde possam utilizar metáforas. A proposta pedagógica construída tem sugestões de práticas educativas e experiências com uma abordagem mais imaginativa, possibilitando que as crianças retratem o que quiserem ou o que vivenciaram com espaço para a imaginação, tendo protagonismo nas suas criações e ações, possibilitando produções artísticas, como o desenho, sem limites e sem censuras, não só baseadas nas experiências vivenciadas pelas crianças, mas também por toda a imaginação gerada por essas vivências e aprendizagens e que são, muitas vezes, retratadas e registradas no desenho. Em relação a imaginação infantil, Dewey discorre:

O jogo imaginativo da mente da criança advém de um conjunto de sugestões, reminiscências e antecipações que confluem nas coisas que ela usa. Quanto mais naturais e directas elas forem, mais constituem uma base definitiva para apelar e organizar num todo as sugestões semelhantes que transformam o seu jogo imaginativo em algo de verdadeiramente representativo. O simples cozinhar, lavar a loiça, limpar o pó, etc. em que as crianças se envolvem não são mais prosaicas ou utilitárias para elas do que, podemos dizer, o jogo dos Cinco Cavaleiros. Para as crianças estas tarefas estão impregnadas de valores misteriosos que se ligam a tudo com que os mais velhos se preocupam. Deste modo, tanto quanto as circunstâncias o permitam, os materiais devem ser «reais», directos e óbvios. (DEWEY, 2002, p.107)

Dewey relata a importância do jogo imaginativo na mente das crianças, sugerindo que as experiências que cercam as crianças devem ser naturais e que façam parte da realidade das mesmas, assim esses jogos se tornam significativos e representativos do cotidiano das mesmas. Os relatos de experiências relatados neste subcapítulo tiveram essa

abordagem focando as vivências, as imaginações e as criações das crianças.

Esses estudos sobre a experiência nos levam à compreensão da criança que vive e cria ininterruptamente, com imaginação e significação do que é importante da experiência de vida dela.

### **3.2 Contribuições do desenho cultivado da criança e do desenho na Educação Infantil de Rosa Iavelberg: das abordagens teóricas às sugestões aos educadores**

#### **- O desenho infantil:**

As crianças estão em constante desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo e podemos observar, também, que elas estão em contínua evolução em seus desenhos, onde, muitas vezes, ampliam seus saberes por meio da arte dos adultos, mas sempre desenvolvendo seus próprios percursos, como protagonistas das suas criações e baseadas nas suas experiências.

As diferenças entre o desenho infantil e o do artista adulto são indiscutíveis, mas podemos observar uma gênese que parte da infância e chega à arte adulta, podendo amadurecer continuamente. Nesse percurso, a criança se alimenta, entre outras fontes, da arte adulta a que tem acesso, que se configura como devir de seu trabalho a partir de um caminho próprio que ela mesma desenvolve. Esse caminho é de desenvolvimento e de aprendizagem do desenho, e tem a mesma natureza qualitativa em todo o percurso. O que se transforma no “viver o desenho como prática autoral” são as mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança e a experiência do desenhista, que se articulam nesse processo até a idade adulta, quando as estruturas do pensamento alcançam a inteligência formal. Se assim for, a criação seguirá sempre com o desenhista. Assim, o desenho que a criança faz com ela seguirá e se expandirá se ela quiser; para isso, é necessário que aqueles que são responsáveis por sua educação saibam qual é o significado, e quais são os desafios e os benefícios, do desenho infantil. (IAVELBERG, 2013, p. 18)

Pelo enunciado e analisado, entende-se que é essencial para o desenvolvimento de habilidade e competências conforme a BNCC, os currículos do Ceará e de Fortaleza, que as crianças sejam estimuladas e motivadas pelos adultos responsáveis por sua educação, e é fundamental que eles também conheçam as especificidades e importância do desenho infantil para impulsionar os momentos de criação infantil. Há vários “estigmas” no processo do desenho infantil. Um deles, Iavelberg (2013) cita, que é aprisionar a criança à representação do real, dando pouco espaço para sua criatividade e imaginação. Ainda existem práticas educativas que sugerem que a criança copie a arte adulta em seus desenhos, sem considerar a importância da assimilação e da aprendizagem dos conteúdos e elementos artísticos como forma de ampliação dos conhecimentos das crianças, quando deveria ser o início de uma interligação que incentiva suas próprias criações com a autonomia e a liberdade, mas também embasadas por saberes artísticos.

Rosa Iavelberg (2017) discorre que as crianças têm como pontos primordiais as suas necessidades e preferências e que, por isso, há um prolongamento do seu universo, baseado na cultura também, mas sem deixar de serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem e criação, como acontece com os desenhos. A concepção de desenho está, continuamente, relacionada com os conhecimentos transmitidos socialmente, por meio das experiências de vida das crianças. Na sala de aula da Educação Infantil presenciamos manifestações das falas das crianças baseadas sempre no contexto em que vivem, com quem convivem e relacionadas ao cotidiano delas. É essencial que o educador possibilite esse espaço de partilha e socialização, onde todos falam, são escutados e respeitados. Esse tipo de prática possibilita uma aprendizagem baseada no que é importante e relevante às crianças.

Rosa Iavelberg (2013) analisa a natureza e as especificidades do desenho infantil e como ele repercute e evolui juntamente como o desenvolvimento infantil, tanto cognitivamente, como na área motora e social, sempre considerando as experiências de desenho que as crianças já possuíam e as suas vivências.

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o “que produz no desenho. Corpo, inteligência e conhecimentos das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado. (IAVELBERG, 2013, p. 29)

Como as crianças estão em pleno desenvolvimento motor e cognitivo, elas têm uma curiosidade infindável por conhecer coisas novas e se expressam muito bem corporalmente e querem testar variados movimentos e materiais nos momentos de suas criações, onde aprendem interagindo e brincando. Iavelberg relata:

Em geral, as crianças de educação infantil agem com vigor ao desenhar. Experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concentradamente e esquecem o entorno. Jogam, exercitam de forma plena sua função simbólica. Abstraem relações e consolidam uma linguagem singular, de modo que professores reconhecem o autor pelo desenho. A marca pessoal já diferencia os pequenos desenhistas. A cultura desde já se faz presente na apresentação e seleção de meios e suportes e na observação dos atos de desenho. Em outras palavras, a criança já está construindo suas idéias sobre o que é desenho e para que serve desenhar. (IAVELBERG, 2017, p.35)

Iavelberg retrata que a natureza infantil é caracterizada pela ludicidade e motricidade e que as crianças vivenciam plenamente suas “funções simbólicas”, termo utilizado pelo teórico Jean Piaget, onde ele explica que a criança está na fase de usar representações mentais e atribuir significados, conseqüentemente fazem associações na mente de acontecimentos ou coisas que não estão ao alcance das suas percepções ou seja, mesmo que não estejam vendo ou tocando, elas estão em uma fase que conseguem fazer simbolizações mentais significativas, sem

interligação direta com os sentidos. Podemos citar exemplos que ocorrem na Educação Infantil, como na roda de conversa, onde dialogamos sobre vários assuntos, sendo um espaço para um resgate dos conhecimentos prévios, ampliação de saberes e a valorização das falas e escuta das crianças sobre as experiências e vivências que fazem parte do cotidiano delas. A autora explica o relacionamento que a criança mantém com a produção do seu desenho, onde ela interliga várias ações ao mesmo tempo em que está desenhando, se desenvolvendo e aprendendo, como a brincadeira, o movimento, a imaginação, dentre outras.

A criança trava um diálogo, entrando em um faz de conta que guia suas ações. A interlocução com o próprio desenho é um aspecto da interação lúdica da criança com o que ela faz. É o caso daquela que desenha jogadores de futebol e o percurso da bola em um campo, traçando linhas para indicar a passagem da bola entre os jogadores. Cria um jogo de futebol, fazendo de conta que aquilo ocorre no momento de sua ação. (IAVELBERG, 2013, p.47)

A autora continua a discorrer que a aprendizagem infantil é correlacionada ao desenvolvimento motor, às brincadeiras e à imaginação para, assim, possibilitar criações que respeitem as especificidades da infância.

A criança joga, desenha e evoca verbalmente situações vividas, usando a imaginação em todos esses atos. Tirar a ação dela, fazendo-a esperar ou ficar sentada por longos períodos, fechada na sala de aula, é fato contrário à natureza de suas necessidades e modos de aprendizagem. Se o aluno da Educação Infantil aprende a desenhar fazendo e interagindo com o mundo da arte, essas duas ações de aprendizagem se dão, prioritariamente, em atos práticos nos quais ele aprende os conteúdos da área. Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos está ligada ao conhecimento de materiais e ao seu uso em trabalhos de criação. (IAVELBERG, 2013, p. 93)

As crianças trazem conhecimentos prévios do meio em que vivem e da cultura que têm acesso e observamos isso em seus desenhos, onde elas os usam, muitas vezes, como representação das suas experiências e também para criarem e expressarem sua imaginação, ideias, sentimentos, dentre outros aspectos. Percebemos em sala de aula os gostos pessoais, a valorização das suas próprias experiências, traços de formação de personalidades, por meio da liberdade e autonomia que favorecemos às crianças na escolha dos temas que querem desenhar.

As motivações dos assuntos, quando escolhidos pelo próprio desenhista, são muito variadas: um gosto pessoal, uma experiência vivida, um desenho visto na televisão, uma apresentação artística de circo, teatro ou música, desenhos anteriores, desenhos de outros artistas e crianças. Mas, ainda que não sejam escolhidas pela criança, precisam estar diretamente relacionadas ao seu mundo interior. Portanto, o desenho feito, em todas as formas a partir das quais foi gerado, quando livre de estereótipos, é um desenho autoral. Se durante a execução o desenho é jogo ou projeto em ação, essas são apenas variações das escolhas dos desenhistas. A liberdade da escolha e do caminho da execução diferenciam os desenhistas entre si e marcam seus estilos, porque a cada escolha e a cada caminho a ser percorrido na execução fica impressa a digital poética da criança que desenha. O professor saberá de quem é o desenho sem

ler o nome do aluno, como sabemos reconhecer um trabalho de Tarsila do Amaral, de Alfredo Volpi ou de Osvaldo Goeldi. É verdade que o estilo da criança ainda sofrerá muitas transformações conforme ela cresce, mas também se sabe que o que faz desde o início a acompanhará, se não interromper seu fluxo desenhista. Se cada desenhista está presente no desenho que faz, seu portfólio revela o processo desse desdobramento do estilo em desenhos na linha do tempo. Eis mais um motivo para realizá-lo. (IAVELBERG, 2013, p. 62)

Buscamos em nossa prática educativa possibilitar oportunidades e experiências que ampliem os conhecimentos das crianças, com expansão dos seus repertórios visuais e verbais, favorecendo criações onde a criança é protagonista do processo, proporcionando desenhos autorais, com traços da personalidade e das experiências significativas delas.

#### **- O desenho cultivado:**

Os conceitos de desenho cultivado foram desenvolvidos por uma pesquisa da autora Rosa Iavelberg (2017), onde ela manifesta os esquemas de desenho da criança, onde é defendido que eles são construídos em interação com meio sociocultural.

Iavelberg (2017) valoriza na sua abordagem “o desenho cultivado”, as experiências e vivências das crianças do cotidiano da vida delas, interligados ao tempo e lugar que se vive, à cultura, aos ensinamentos e instruções que adquire e aos meios e recursos disponíveis para elas terem a oportunidade de criarem produções artísticas, como desenhos significativos e que façam sentido para elas. Consequentemente, evitando desenhos estereotipados e universais, dando espaço para produções individualizadas e que, ao mesmo tempo, refletem o contexto social e histórico que as crianças vivem e as culturas que têm acesso.

Iavelberg (2017) considera que no desenho cultivado há relação direta com a cultura em que as crianças experienciam, vivenciam e que fazem parte do cotidiano da vida delas. Observamos a parte prática desse conceito em sala de aula, nos momentos de criação infantil, principalmente nos desenhos, onde as crianças têm a liberdade e autonomia de usarem seus repertórios culturais e visuais e a sua imaginação em produções artísticas, onde já aparecem aspectos individualizados da linguagem e expressão de cada desenhista. Iavelberg (2017) define: “o desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora.” (p. 44)

Rosa Iavelberg sugere que o conceito desenvolvido por suas pesquisas como recurso para que o educador possa favorecer e estimular competências desenhistas em seus alunos, tem que possibilitar significado para os aprendizes, baseados nas suas experiências. Iavelberg relata: “o desenho cultivado, tal como ele ocorre na Educação Infantil, considerando-se sua

aprendizagem e a voz dos desenhistas, é material importante para que o professor possa compreender e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem do desenho de seus alunos”. (IAVELBERG, 2013, p. 22)

Esta abordagem abre espaços para visualizarmos a importância social dos desenhos para a formação das crianças, onde a autora (2017) discorre a necessidade dos próprios desenhistas visualizarem e examinarem seus desenhos e dos outros colegas, como também a construção de conhecimentos relacionados ao patrimônio artístico e cultural no mundo e também valorizar os saberes e artes locais. Consequentemente, forma as identidades das crianças de forma ampla, de um modo a compreender o mundo e a importância das expressões artísticas e manifestações culturais no seu desenvolvimento social, levando-se em conta a história e a sociedade contemporânea, assim como auxilia na formação de seres humanos críticos, com opiniões próprias, questionadores, pesquisadores, curiosos e que podem entender e mudar o mundo em que vivem.

Rosa Iavelberg (2017) opina que as crianças sentem satisfação e alegria em suas produções de desenho e que o educador deve intervir para a melhor aprendizagem, onde precisa analisar e planejar uma forma de interrelacionar os conteúdos, sequências didáticas e metodologias de ensino ao respeito pela produção autoral e protagonista de cada aluno. É necessário considerar o conhecimento prévio das crianças e suas experiências, consequentemente, elas se expressam com autonomia e utilizando a imaginação, mas sem abandono dos conteúdos e saberes compartilhados pelo professor, gerando produções infantis repletas de criatividade e significados.

#### **- Análises do desenho infantil na escola:**

Rosa Iavelberg (2017) discute temas e problematizações sobre o ensino do desenho às crianças, citando assuntos que continuam a acontecer nas escolas de Educação Infantil e necessitam de reflexões, autoavaliações e mudanças de práticas educativas para favorecer o desenho que integra a cognição, a imaginação, a ação, a percepção e a sensibilidade, interligadas com as especificidades de desenvolvimento das crianças. Ela, também, relata que o desenho favorece a expressão de forma autoral de cada criança, onde ela pode expressar suas experiências, conhecimentos prévios e saberes aprendidos. Consequentemente, ela desenvolve uma poética nas suas criações que é só dela, é individual. Até mesmo as técnicas, competências e habilidades desenvolvidas com o “fazer” do desenho terão importância para outras áreas do conhecimento e é necessário que o educador instrua adequadamente para auxiliar o aluno a progredir na linguagem do desenho, uma vez que orientações errôneas ou abandonos, deixando

muito livres sem acompanhamento do educador, pode gerar uma estagnação do processo criativo da criança, que poderá repercutir em todas suas fases de vida. Iavelberg comenta:

Essa estagnação ou bloqueio criativo é comum entre os alunos do ensino fundamental, mas hoje, infelizmente, observamos crianças de educação infantil inseguras com os resultados de seus desenhos, talvez isto se deva à precocidade com que são expostas a um excesso de imagens visuais pela mídia, sem trabalho orientador de leitura e desenvolvimento de percurso de criação pessoal. Por isso consideramos importante compreender como o aluno aprende e evolui em desenho, considerando a diversidade das culturas para que os professores possam colaborar neste processo. (IAVELBERG, 2017, p. 57)

Em sala de aula observamos que atualmente há crianças que são expostas a muitas imagens visuais, principalmente com a modernização e a facilidade que têm de acesso a mídias, como a internet. Isso faz com que essa super exposição, muitas vezes sem orientação, faça parte dos repertórios visuais e culturais das crianças. Percebemos essas influências nas suas falas, diálogos, nas rodas de conversa em sala, onde elas trazem muitos desses elementos e expressam essas imagens que estão em suas mentes por meio de seus desenhos. Muitas vezes elas misturam e criam com a imaginação e as práticas e intervenções dos educadores são essenciais para que as crianças se desenvolvam, aprendam, filtrem esse excesso de imagens e informações, tendo direcionamentos do que querem aprender e conhecer. É importante que elas tenham opiniões e entendam como correlacionar essa demasia de imagens de forma significativa às suas experiências, contextualizando ao que é importante para a vida delas, de forma a ampliar seus conhecimentos e saberes, mas que tenham importância para o cotidiano em que vivem.

Iavelberg (2017) continua a valorizar em suas escritas, práticas educativas que o professor facilite o desenvolvimento dos seus alunos, favorecendo o desenvolvimento do desenho e de outras linguagens, por meio dos interesses de investigação das crianças, respeitando as experiências delas. Também é necessário que o professor saiba orientar e motivar os momentos de criação das crianças, quando elas manifestam que não sabem desenhar, para que prossigam e acreditem nelas mesmas para, assim, possibilitar a evolução na linguagem do desenho.

Iavelberg continua a fazer análises de problemas relacionados ao desenho infantil que visualizamos nas salas de aulas na Educação Infantil, como o querer desenhar igual ao modelo ou parecido com a realidade, o que, muitas vezes castram, inibem e dificultam o desenvolvimento do processo criador das crianças.

A busca de representação realista muitas vezes é um fator inibidor que precisa ser relaxado nas propostas de desenho. É verdade que se pode alcançar tal domínio com exercícios próprios, com sentido para o aluno, não repetitivos, de orientação contemporânea. Num primeiro momento pode-se até relativizar a demanda figurativa e destacar outros aspectos da linguagem desenhista, tão importantes quanto figurar. Mas pode-se orientar esta busca preservando as qualidades expressivas e construtivas

dos desenhistas enquanto protagonistas de suas criações, usando conceitos do desenho contemporâneo. (IAVELBERG, 2017, p. 70 e 71)

A autora sugere que procuremos incentivar as produções das crianças valorizando-as como protagonistas dos seus desenhos. Mesmo que haja alguns aspectos no desenho que direcionem elas, precisamos valorizar e incentivar as criações com as especificidades e características individuais de cada criança, pois elas trazem muitos conhecimentos nos seus repertórios de vida.

Rosa Iavelberg também faz uma crítica aos desenhos estereotipados, tão presentes na Educação Infantil, que repetem há muitos anos os mesmos padrões, como o desenho daquela casinha de base retangular, com triângulo no teto, porta, janela, telhado, uma árvore do lado e um lago. Essa imagem de desenho podemos resgatar nas memórias das nossas infâncias e, infelizmente, ainda persistem em existir, tendo pouco espaço para a expressão com autonomia e imaginação. Nós, educadores, temos que motivar e intervir para que as crianças busquem criar nos seus desenhos, de forma a expressar sua personalidade, individualidade, identidade e suas experiências.

O desenho estereotipado, aquele que se repete sem transformações, é fruto de estagnação da criança em uma fórmula que lhe dá segurança. Indica falta de processo criativo e pode surgir na educação infantil. Lowenfeld já apontava isso em 1947. Fatores como insegurança do desenhista, exigência equivocada de adultos, irmãos mais velhos tomados como modelo, colegas julgados como melhores desenhistas por professores e crianças, professores que propõem cópias de desenhos e preenchimento de desenhos com cores predeterminadas, falta de incentivo adequado em casa e orientação equivocada na escola são algumas ocorrências que levam à estereotipia. Para o professor, interessa saber como tirar o aluno desse condicionamento e situá-lo em um percurso criativo com marca pessoal, para que seus desenhos possam ser a expressão de suas experiências, da sua vida de desenhista e de uma cultura de desenhos ligada à arte. O fortalecimento do aluno no papel de desenhista pode ser importante. Essa ação do professor bastará para algumas crianças se desprenderem dos estereótipos. Mas, em geral, é preciso criar intervenções didáticas, como as de sugerir meios e suportes diferentes, oferecer imagens da arte para a criança trabalhar a partir delas ou vincular seus desenhos às suas experiências. (IAVELBERG, 2013, p. 39)

É necessário que o educador valorize as criações das crianças para incentivá-las como desenhistas e, assim, evitar estereótipos em seus desenhos. Também é preciso possibilitar o acesso a meios, recursos e materiais com propostas inovadoras, ampliando o repertório visual e valorizando as produções que as crianças tenham autonomia para usar a imaginação e representar o que elas desejarem ou o que for importante para elas como suas experiências.

### **- Desenho protagonista:**

Iavelberg (2013) discorre que a criança tem a ação de desenhar articulada com a observação da sua própria produção. Isso auxilia na ampliação da memória visual com seus próprios desenhos intervindo e motivando-as, com o resgate das lembranças das construções gráficas passadas. Não se pode deixar de mencionar também a importância das experiências passadas que ampliam o repertório visual de cada criança, como os desenhos que elas têm acesso pelas mídias, pelo entorno em que vivem e também, por desenhos de outros, consequentemente favorecendo o desenvolvimento nas criações infantis. Em sala de aula estimulamos que as crianças façam a leitura dos seus desenhos e, se sentirem à vontade, compartilhem socializando suas produções em uma “roda de conversa” com os coleguinhas e o professor.

Rosa Iavelberg (2013) destaca também elementos importantes para a criação infantil que é a aprendizagem procedimental, baseada em técnicas que também são essenciais para o desenvolvimento do grafismo e que devem ser ensinadas pelo educador. Em sala, fazemos uma correlação desses conteúdos artísticos com a valorização da expressão das experiências e vivências das crianças.

Diante disso, compreende-se que é essencial relatar o valor da pesquisa infantil, uma vez que as crianças estão, constantemente, conhecendo, investigando e explorando, e isso repercute em seus desenhos, onde elas expressam as descobertas feitas, a assimilação dos conteúdos e saberes e as suas experiências.

A criança está sempre fazendo explorações e investigações ao desenhar, e assimilando novos modos de fazer. Um desenho feito hoje necessariamente será diferente do de amanhã, em função da inexorável trajetória criativa. Às vezes, são mínimas as diferenças entre eles, mas sempre existem. (IAVELBERG, 2013, p. 71)

Rosa Iavelberg valoriza em suas escritas as descobertas e busca de conhecimentos e de aprendizagem por meio do desenho e reitera ações que presenciamos e visualizamos na Educação Infantil, que são as variedades e evoluções dos desenhos infantis, onde as crianças estão, em constante, desenvolvimento criativo. Uma produção gráfica infantil nunca é a mesma, está sempre evoluindo junto com os conhecimentos assimilados, os saberes prévios, as experiências e a expressão da imaginação.

### **- Interações com os colegas:**

Como já foi abordado nesta dissertação, os eixos norteadores da Educação Infantil são as brincadeiras e as interações sociais, e Iavelberg relata a importância deste entrosamento entre as crianças no momento do desenho.

O contágio entre desenhistas na escola é natural. Uma criança começa a desenhar e a outra quer entrar no mesmo tema, forma, cor ou material escolhido, como quem entra em um jogo com outros participantes. Esse estado de coletivização de escolhas e ações, que é frequente, não significa dependência. A situação favorece a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos. (IAVELBERG, 2013, p. 41 e 42)

Presenciamos em sala de aula as oportunidades de socialização e interação no desenho com um foco mais coletivo, onde uma criança desenha um tema e as outras que estão próximas tendem a desenhar sobre o mesmo assunto. No entanto, cada desenho tem as individualidades do autor, não significando que há uma submissão, onde as crianças não têm espaço para as suas criações. Isso serve de estímulo, desenvolvimento de hipóteses e investigações, pois a criança nota diferenças entre o desenho dela e os dos seus colegas, buscando respostas para suas criações. Com isso, há o diálogo entre as crianças sobre o que estão desenhando ou o que será feito, o que favorece a aprendizagem, a expressão das suas opiniões, repercutindo no protagonismo dos seus desenhos.

É necessário que o educador tenha como um dos objetivos no seu planejamento fornecer esses momentos de interação em várias situações da rotina na Educação Infantil, e também deve ser considerada e estimulada essa socialização nas oportunidades de desenho.

As atividades podem ser planejadas pelo professor para favorecer essa interação benéfica entre os pares, levando em consideração que delas deve decorrer a melhoria do desenho de cada criança, a expansão do repertório e o ganho de autonomia para desenhar. A forma como o professor interage nos momentos de interlocução entre os desenhistas é muito importante para que fique bem claro quais são as ações validadas e quais são as que precisam ser evitadas. Portanto, cabe ao professor monitorar ou observar as atividades de aprendizagem entre os alunos, vislumbrando quais são as boas interações, assim como os limites, que, quando ultrapassados, podem prejudicar o desenvolvimento autoral de cada desenhista. (IAVELBERG, 2013, p. 42)

Algo essencial na prática educativa, em todos os momentos da rotina da Educação Infantil é não ocorrer o abandono do olhar e das intervenções do professor e o diálogo entre ele e seus alunos. Isso inclui o momento do desenho intercedendo, quando necessário, e incentivando as boas interações, como também, trabalhando os limites e regras necessárias para estimular a criação de cada desenhista, focando o desenvolvimento de desenhos cheios de individualidade, personalidade e criatividade.

Em sala de aula presencio vários momentos em diversas experiências, vivências e atividades que há competitividade entre as crianças, incluindo as oportunidades de desenhos. Elas competem pelo desenho mais “bonito”, mais “bem-feito”, por quem termina mais rápido, dentre várias outras situações. A intervenção do educador nesses momentos é essencial para

“quebrar” relações de dominação que podem se estender na vida das crianças e evitar qualquer tipo de desrespeito e violência, como Bullying que, muitas vezes, começa pelas comparações gerando apelidos e repercutindo na autoconfiança das crianças.

É comum ocorrer certo grau de competição entre as crianças enquanto desenham. Se ela for intensa e norteadas por relações de dominação e ataque à segurança de quem está aprendendo com o outro, é necessário que o professor coloque limites, impedindo esse tipo de ação entre seus alunos. Assim, as crianças percebem rapidamente que o contrato didático estabelecido com o professor não autoriza falas e ações prejudiciais entre os colegas que desenham juntos. A aprendizagem durante a criação se passa em atos e verbalizações entre as crianças, que podem ser irradiadas pelo professor, tanto para promover a comunicação entre os alunos como para reiterar que eles estão sendo acompanhados e observados. (IAVELBERG, 2013, p. 42 e 43)

Todas as produções das crianças devem ser valorizadas e incentivadas pelo educador, respeitando as especificidades e individualidade de cada desenho e essa prática do professor estimula as crianças a valorizarem seus desenhos e os dos seus colegas.

Também é essencial no planejamento do professor da Educação Infantil planejar os materiais, recursos e suportes necessários aos momentos de expressão artística das crianças, uma vez que é primordial elas terem diversas opções para escolher o que acham que se adequa melhor às suas criações. Iavelberg (2013) relata que as crianças têm potencial para construir sobre ou a partir de imagens dos artistas e que são capazes de conhecer e utilizar vários recursos, meios e suportes, e também modificá-los. Por isso, é essencial que o educador ofereça variedades para favorecer as oportunidades de criação e aprendizagem relacionadas ao desenho. Oferecer pouca diversidade de materiais, como ocorre em algumas escolas, que disponibilizam somente papéis brancos, lápis preto e lápis de cor para desenhar e pintar, afasta as crianças da arte contextualizada com a história e sociedade e limitam a criatividade, a imaginação e a expressão artística dos pequenos. A autora discorre sobre a importância, também, do educador ter uma formação e conhecimentos relacionados à arte, e compreender e possibilitar o processo infantil de construção do conhecimento em artes, onde as crianças aprendem apreciando obras de artistas, e também produzindo suas próprias obras. Iavelberg cita exemplos de suportes onde as crianças podem criar:

Entre outros suportes sobre os quais as crianças podem trabalhar, citamos: diferentes tipos de papel, o próprio corpo, jornais, caixas, vidros, espelhos, lixas, o chão, paredes, tecidos, roupas, madeiras, mesas, objetos, pedras, folhas já caídas de árvores, telas virtuais, conchas do mar e argila. Os meios e suportes escolhidos devem ser adequados às habilidades cognitivas e físicas para manejá-los. Os objetos que podem ser manejados pelas crianças da Educação Infantil precisam ser selecionados. Entre as opções, estão tesouras, goivas, talheres de cozinha, escovas, conta-gotas, pincéis, canudos, palitos, carimbos e outros. (IAVELBERG, 2013, p. 66 e 67)

Diante disso, entende-se que é importante que, no planejamento, os educadores adequem os materiais e suportes às especificidades do desenvolvimento cognitivo e motor

das crianças, respeitando as limitações referentes às faixas etárias. De acordo com Rosa Iavelberg (2013), “a autonomia em relação ao uso de materiais é relativa, e cabe ao professor avaliar os cuidados necessários e a adequação técnica possível aos seus alunos.” Em sala de aula, planejamos e preparamos o ambiente para as crianças explorarem, terem diversidade e liberdade de criar, deixando acessíveis às crianças, várias folhas de espessura e cores diferentes, tesouras sem pontas, pincéis, tintas guache, colas coloridas, dentre vários outros itens. Também disponibilizamos materiais reciclados e provenientes da natureza, como folhas, com as quais as crianças podem fazer de carimbos, assim como tintas, pedras, areia, flores, sementes, madeiras, tampinhas de garrafas, carretéis de linha, rolos de papel higiênico, revistas, copos descartáveis, dentre várias outras opções que favorecem o manuseio, a exploração, a investigação e a criação infantil. Iavelberg discorre que as crianças precisam desenhar em vários ambientes e com vários materiais:

Se a arte das crianças pode ser alimentada pelas criações dos artistas, elas devem ter a oportunidade de desenhar no ar, em ambiente escuro (com o auxílio de lanternas), no espaço (com fios e linhas), na superfície da água (com tinta), na superfície de papéis molhados (com conta-gotas), sobre caixas, pedras, objetos, folhas etc. (IAVELBERG, 2013, p. 67)

Esse contato das crianças com vários recursos e materiais e ampliá-los a objetos que podem ser da natureza ou reciclados para desenhar, acrescenta outros conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento das crianças, como o respeito e valorização da natureza e a preservação do meio ambiente.

O desenho com tampinhas, pedrinhas, conchinhas e outros objetos sobre superfícies faz desses materiais, que costumam funcionar como suportes, um meio de expressão. Essas inversões de funções “ocorrem nas atividades artísticas. O formato dos suportes dialoga com os meios, e vice-versa, e ainda com as possibilidades de execução das crianças. (IAVELBERG, 2013, p. 71)

Além de acharmos essencial que as crianças tenham acesso a vários tipos de materiais favorecendo a autonomia e liberdade de expressão nas suas criações, também achamos importante contextualizar as oportunidades de ampliação de saberes, construção de conhecimentos com a nossa nova realidade, onde todos, incluindo as crianças, têm acesso e sabem manusear vários recursos tecnológicos, como computadores, *notebooks*, *tabletes* e celulares. Se a Instituição escolar e o educador puderem oportunizar que as crianças, também tenham acesso a esses recursos, favorecerá mais criações e desenvolvimentos infantis contextualizados com a sociedade em que vivem, que é a “era digital”. Isso estimulará que as crianças tenham oportunidades de desenhar em várias telas virtuais, por intermédio de programas como o Microsoft Paint e aprendam a utilizar jogos que desenvolverá seus desenhos

e pinturas. Mesmo o seu livro tendo sido escrito há alguns anos, Rosa Iavelberg comenta essa realidade virtual e suas sugestões continuam atuais.

As crianças podem desenhar em telas virtuais, usando softwares ou aplicativos de desenho, e suas produções podem ser gravadas, impressas e arquivadas em pastas no computador ou noutro equipamento. Isso vai depender dos recursos disponíveis nas escolas e da formação dos professores para tanto. Em breve, esses desenhos em ambientes virtuais serão disponibilizados para muitas crianças. Da parte delas existe a curiosidade e o gosto por esse tipo de ação artística. O uso simultâneo de meios tradicionais e de tecnologias contemporâneas situa a criança da Educação Infantil no mundo da arte contemporânea, e expande suas possibilidades de fazer e reconhecer modalidades atuais de criação artística. (IAVELBERG, 2013, p. 67)

Ainda é necessário que os centros de Educação Infantil invistam em laboratórios com recursos tecnológicos e programas específicos para crianças, o que não faz parte da nossa realidade atual, mas que seria essencial para inserir a arte contemporânea e outras de uma forma lúdica e compreensível.

#### **- Os desenhos e as influências das mídias:**

É essencial aprofundarmos o assunto das influências das mídias nos repertórios visuais e imaginativos das crianças, conseqüentemente interferindo nas produções dos seus desenhos. Iavelberg faz um relato de práticas educativas comuns na Educação Infantil.

Os personagens dos desenhos animados costumam ser repertório comum às crianças, pois a maioria assiste a esse tipo de programa na televisão ou em DVDs, hoje muito difundidos entre o público infantil. Alguns professores levam animações à sala de aula, para trabalhar com desenho partir da apreciação dos programas. O mesmo se passa com os personagens das histórias lidas pelo professor em sala de aula. Além disso, muitos desses personagens foram recriados para o cinema, por atores de carne e osso, como Batman e Homem Aranha, que foram das HQs para a tela grande, ou Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho, originárias das histórias contadas. Desse modo, as crianças da Educação Infantil costumam fazer a leitura de um mesmo personagem em diversas mídias. (IAVELBERG, 2013, p. 45 e 46)

Contextualizamos essa fala da autora com a nossa realidade atual, onde as crianças têm muitas opções de mídias. Por meio da internet, elas têm acesso a vários personagens de desenhos animados, nos computadores, televisão e celulares e utilizam plataformas de compartilhamento de vídeos, como o Youtube, recorrendo também a provedores de filmes e desenhos, como a “Netflix”. Toda essa facilidade de acesso das crianças às mídias faz parte da realidade delas e o educador tem que partir dessas experiências e do cotidiano delas para significar sua aula e possibilitar a aprendizagem favorecendo criações em desenhos, estimulando sempre a autonomia, a imaginação e a criatividade.

Iavelberg também relata que o educador pode investigar, analisar e planejar os materiais

e recursos para favorecer a criatividade, expressão artística e a imaginação nos desenhos das crianças.

Em cada contexto educativo, o professor pode explorar seu conjunto acessível de materiais para propor atividades de uso criador no desenho para os alunos. A criança vai perceber, ao fazer uso de muitos materiais, que desenhar tem magia porque envolve a imaginação. Não cabe ela imitar truques ou seguir passos ditados por professores para desenhar. Esses equívocos didáticos a distanciam de sua competência desenhista e imaginativa. (IAVELBERG, 2013, p. 70)

Iavelberg faz uma crítica relacionada à realidade de muitas escolas de Educação Infantil onde o professor direciona o desenho, fazendo com que as crianças se afastem da sua formação de desenhista protagonista e com produções individualizadas, cheias de imaginação, identidade e criatividade.

De acordo com Iavelberg (2013):

É preciso que a escola propicie oportunidades de aprendizagem, para fazer e conhecer arte, de forma que as escolhas dos alunos partam de experiências vivenciadas em atos de criação. Na escola, a introdução das crianças ao universo da arte é papel do professor. Uma criança pode se fixar em determinados materiais porque está pesquisando, explorando suas múltiplas possibilidades e gostando de trabalhar com eles, mas também pode fazê-lo por medo de novas experimentações. Cabe ao professor distinguir uma situação da outra e intervir didaticamente com sensibilidade e justeza. (IAVELBERG, 2013, p. 70)

Concordamos com o relato da autora, pois ela valoriza as criações infantis, com base nas experiências e vivências que são propiciadas nas vidas das crianças, seja pela escola, por meio do educador, ou por outros adultos responsáveis, como os pais, que devem incentivar, a observação, a investigação e a construção de conhecimentos, valorizando cada um desses atos e respeitando as escolhas, os interesses e a autonomia das crianças, gerando desenhos repletos de identidade e que tenham significado para elas.

#### **- O desenho conversa com as histórias:**

Os desenhos infantis podem ser estimulados de várias maneiras e, uma delas, é por meio das contações de histórias infantis. Esse momento faz parte da rotina escolar da Educação Infantil e visualizamos em sala de aula que muitas crianças começam a desenhar estimuladas por essas histórias e pelos personagens. Torna-se, com isso, um desenho direcionado, mas sempre propomos que desenhem o que gostaram da história e também usem a imaginação para modificarem o que quiserem, como o desenvolvimento ou desfecho da narrativa ou criarem outros personagens ou outros ambientes.

O desenho da criança pode ter diversos pontos de partida. Os desenhos autopropostos,

ou seja, aqueles em que a criança escolhe temas e materiais, muitas vezes podem ser motivados por uma situação que antecedeu sua execução. Por exemplo, o professor conta para a turma a história da Chapeuzinho Vermelho e mostra suas ilustrações. Em seguida, organiza uma atividade de desenho de livre escolha. Muitas crianças costumam desenhar, movidas pela história recém-contada, Chapeuzinhos Vermelhos, lobos, bolos, caçadores etc. O professor pode enunciar a tarefa para que se lembrem da história e, em seus desenhos, contém o que quiserem do que viram e escutaram. Essa proposta é indicada para crianças que já simbolizam. (IAVELBERG, 2013, p. 102)

É de suma importância que os educadores sejam sensíveis mediante às criações infantis, que respeitem seus tempos e que valorizem os seus desenhos como construção autoral. É importante evitar comparações ou intervir no desenho infantil para que sejam feitos nos “padrões” que alguns educadores consideram perfeitos, muitas vezes buscando a representação real do que foi desenhado, com as mesmas formas e cores e dificultando que as crianças tenham autonomia sobre suas produções e impossibilitando o uso da imaginação e o trabalho com a criatividade. A criança tem que ter seus direitos respeitados sobre as criações dela, até sobre suas inseguranças e o ato de aprender. O professor precisa possibilitar a autonomia da criança, mesmo se ela quiser apagar o desenho todo e começar de novo, mas sempre estimulando ela a expressar artisticamente o que escolher e da maneira que quiser.

A borracha pode acompanhar uso de lápis grafite, para que a criança possa voltar atrás em formas desenhadas. Assim como no desenho com giz é possível apagar os traços, no de grafite também existe essa possibilidade. É um equívoco pedir às crianças que apaguem formas que o professor considera imperfeitas, erradas ou feias, mas cabe oferecer borracha macia e de qualidade, para que a criança tenha flexibilidade de corrigir o seu traçado. Hoje, a maioria dos aplicativos de desenho usados pelas crianças da Educação Infantil traz a opção de apagar, escolher cores, tipos de linha para desenhar e ícones para salvar a imagem, que poderá ser impressa ou enviada por e-mail com apoio de um adulto. (IAVELBERG, 2013, p. 103 e 104)

Nessa nossa nova realidade digital, as crianças têm vários outros recursos para o desenho, além do papel e lápis, como os programas que já foram citados antes, como o Paint e os jogos de desenho, por meio dos quais as crianças têm autonomia e várias opções sobre os seus desenhos, podendo apagar e desenhar facilmente e escolher as formas, as cores, o tipo e a espessura da linha, dentre várias outras opções que possibilitam um desenho cheio de protagonismo aliado à tecnologia.

Iavelberg (2013) discorre também sobre a importância de produzir e de possibilitar o contato com ambientes que possibilitem o desenvolvimento cultural entre as crianças e adultos e que incentivem a criação infantil, onde possa existir uma inter-relação entre a fruição e criação.

A escola de Educação Infantil deve favorecer ações culturais que também possam incluir a família, fazendo com que haja a inclusão da arte na vida cotidiana das crianças e dos

seus responsáveis, o que pode gerar conhecimentos e ampliação de saberes para todos os envolvidos, favorecendo e incentivando a imaginação e a criatividade de todos.

A visita de um artista à escola ou visita da escola a um ateliê de artista pode incluir os familiares, se planejada em seus dias de tempo livre. Todas essas propostas de integração casa-escola, em atividades culturais de todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, teatro ou música, enriquecem o envolvimento com a arte e incentivam sua inclusão no cotidiano dos alunos e de seus familiares. Eles podem aprender ou ampliar seus hábitos de desfrute cultural, alternativa que enriquece o universo imaginário e criador deles e das crianças. (IAVELBERG, 2013, p. 64)

Acreditamos que a inclusão da família em propostas e ações culturais, como visitar um museu, pode sensibilizar os adultos responsáveis pelas crianças a entender o processo criador infantil, a oportunizá-lo, e a estimular a criança no seu desenvolvimento artístico, sabendo a importância que a arte tem na vida de todos. Também favorece o próprio “despertar” ou o desenvolvimento das expressões artísticas e assimilação ou ampliação de conhecimentos desses adultos.

Como abordamos a escola, a família e a criança, falaremos agora do educador, de uma forma mais destacada, como motivador e incentivador do desenvolvimento do desenho infantil. Iavelberg (2017) defende que as intervenções do professor podem estimular o desenvolvimento criativo da criança, mas também “estacioná-lo”. Desta forma, ela sugere que as práticas educativas sejam pensadas e planejadas para orientar, e não somente para conduzir, com o intuito de possibilitar a construção do conhecimento, permitindo a aprendizagem de saberes desenhistas.

Esse tipo de abordagem do educador, que tem como centro do processo do ensino-aprendizagem o seu aluno, necessita que o profissional da educação observe, busque estudar e se atualizar e faça, constantemente, uma autoanálise de toda sua prática, com o intuito de estar repensando e refletindo se está alcançando os objetivos planejados e caso seja necessário modificá-los, de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos. Por isso, o planejamento do professor não pode ter um formato fixo, e sim flexível, respeitando o tempo, o desenvolvimento e a realidade de cada criança.

Rosa Iavelberg (2017) também relata a necessidade do professor de Educação Infantil reservar um tempo em suas aulas para o desenvolvimento dos saberes desenhistas dos seus alunos e que ele deve possibilitar oportunidades e experiências com o desenho favorecendo o desenvolvimento da expressão artística como identidade, onde os alunos podem usar sua imaginação, conhecimentos, repertórios, e autonomia para desenvolver suas expressões artísticas.

O conhecimento do professor orientará suas propostas para comporatividades interessantes e diversificadas para os alunos. Eles podem desenhar todos os dias, mas

precisam usar materiais e viver experiências de desenho para expandir seu repertório, aprendendo com novos desafios e fazendo coisas que, em suas casas, não podem ser oferecidas como atividade de desenho. Enfim, no que se refere ao desenho na escola, o espaço é de aprendizagem e de expansão criativa dessa linguagem. (IAVELBERG, 2013, p. 72)

Outra proposta da autora (2013) é que o educador sugira e possibilite experiências, vivências e atividades com o desenho que possam desenvolver as interações sociais entre as crianças, favorecendo que elas possam trabalhar, estabelecer comunicação e tomar decisões em grupo. Esse tipo de abordagem do professor dificulta práticas educativas que são conduzidas e orientadas somente pelo educador, onde todas as decisões são tomadas por ele, dando lugar a um ensino democrático, onde todos têm importância e “voz” no processo.

#### **- Intervenções do professor:**

Rosa Iavelberg (2013) cita e valoriza em vários momentos de sua escrita a função social do desenho para as crianças, onde elas expressam suas ideias, experiências, vivências e repertórios visuais. Por meio da criação em desenho, as crianças se sentem inseridas e importantes em um mundo onde muitos desenharam. Por isso, a importância do educador fazer essa correlação entre as produções dos seus alunos e os desenhos que já fazem parte do patrimônio cultural no mundo, favorecendo experiências e propostas que garantam essa interligação, favorecendo que essas criações tenham espaço para expressar o que é importante e significativo no mundo da criança e também possam usar sua imaginação e autonomia, escolhendo o que querem desenhar e os materiais e recursos adequados.

O contrato didático é claro, as propostas são feitas para trazer conteúdos novos da arte, mas existe o momento de criação cultivado, o espaço para o aluno construir e expressar seu desenho, viver a arte na escola. A criança, ao fazer seus desenhos, expressa seu universo pessoal de experiência e conhecimento, que pode ser compartilhado por adultos e crianças, porque se materializa. (IAVELBERG, 2017, p. 78)

Iavelberg defende que as situações planejadas pelo educador para favorecer a construção de conhecimentos relacionados à arte devem ser equilibradas com o espaço que necessita ser destinado à criação cultivada, onde as crianças têm a liberdade de se manifestarem artisticamente, desenhando seu repertório individual e identitário, ou seja, sua experiência pessoal.

Concordamos que o educador também deve ter uma experiência estética pessoal com o desenho, desenvolvendo habilidades que, muitas vezes, não foram estimuladas e trabalhadas, gerando vivências com o desenho, favorecendo a formação de educadores mais sensíveis quanto às expressões artísticas infantis. Isso fortalece o vínculo afetivo com seus alunos e com

as produções artísticas deles, como o desenho, e possibilitando que o educador tenha competências para analisar, orientar, interpretar e ensinar, se necessário, respeitando as especificidades da Educação Infantil e do desenvolvimento das crianças. Iavelberg faz uma análise e contribuição referente ao professor que desenha.

Professores que são desenhistas precisam saber separar seu desenho do desenho da criança. O papel do professor é ser um marco que regula as atividades de criação. Saber desenhar não significa, necessariamente, saber ensinar crianças a desenhar. É claro que o professor que sabe desenhar orienta com mais recursos os processos de criação de sua classe, mas isso não basta. O professor precisa distinguir a troca de repertório entre desenhistas crianças na sala de aula da troca com os desenhos do professor, que deve ser evitada. (IAVELBERG, 2013, p. 31)

O professor é uma referência de vida e de aprendizado para as crianças. Elas consideram seus educadores como exemplos a serem seguidos, uma relação de admiração e que, muitas vezes, repercute nos planejamentos, hipóteses e sonhos do que o aluno quer ser quando crescer. Quando o educador, além de saber desenhar, sabe orientar e favorecer o desenvolvimento do desenho, as criações gráficas se tornam significativas e importantes para as crianças, que observam e visualizam o processo criativo do seu professor, que é uma grande inspiração para os desenhos delas. Segundo Iavelberg (2013), “o conhecimento que o professor tem de desenho infantil permite que veja o processo da criança. Mas analisar resultados anda junto com compreender os processos que o desenhista percorre para obtê-los; por sua vez, os produtos serão pontos de partida para novos desenhos”. A autora faz referência ao educador que percebe e entende os procedimentos e métodos necessários para desenvolver alguns aspectos do desenvolvimento do desenho. Concordamos com a autora, pois esse tipo de professor também é desenhista, tornando-se empático com as necessidades, curiosidades e descobertas dos seus alunos e tendo conhecimentos, saberes e práticas para analisar as produções gráficas infantis e, se necessário, intervir para um resultado que desenvolva o desenho, mas sempre respeitando a identidade, a autonomia, a imaginação e favorecendo e valorizando as experiências das crianças.

A autora cita alguns modelos de experiências que possibilitam o desenvolvimento do desenho na instituição escolar:

Três exemplos de situações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento em desenho na escola e em outros espaços educativos: 1. desenhar muito e com frequência; 2. observação de desenhos de colegas e de produtores de desenhos da comunidade e de outros artistas; 3. exercícios com desenho de imaginação, de memória e de observação (de outros desenhos e do mundo físico). (IAVELBERG, 2017, p. 73)

As situações que a autora cita já emprego em minha prática educativa, pois na rotina da Educação Infantil, deixo um tempo reservado para o desenho, algumas vezes um pouco

direcionado, mas sempre com lugar para a imaginação e em outras, de natureza livre.

Iavelberg relata que a criança deve ser motivada pelo educador e pela socialização do desenvolvimento dos processos criativos dos seus colegas, o que gera, muitas vezes, inspirações, descobertas, hipóteses e experiências que serão motivações para a evolução em seus desenhos.

O aluno precisa ser incentivado a desenhar reconhecendo que, muitas vezes, não é fácil, que desenhar requer dedicação, constância, informações e orientação do professor. O aprendizado do desenho é bastante favorecido quando as crianças podem observar como os colegas resolvem problemas para desenvolver seus trabalhos pessoais. Por isso, é importante organizar conversas em que as crianças verbalizem como chegaram até o produto final e as dificuldades que encontraram durante esse processo. Além disso, deve-se autorizar a comunicação entre os pares na sala de aula enquanto trabalham. (IAVELBERG, 2017, p. 73)

É necessário para o desenvolvimento infantil que as crianças tenham experiências onde possa surgir diálogos, ideias, trocas de conhecimentos e tenham o direito e liberdade de expor suas opiniões, favorecendo produções de desenhos cheias de significados e importância para os autores.

A observação, a socialização e a comunicação, nos momentos em que as crianças estão desenhando, estende seus saberes relacionados ao desenho, juntamente com a construção de conhecimentos que é favorecida e estimulada pelo educador em relação às obras de artistas que fazem parte do patrimônio cultural e histórico.

Observar colegas e artistas desenhando amplia o repertório desenhista da criança, e observá-los desenhando pode favorecer a percepção de que existe uma infinidade de maneiras para resolver as situações em um desenho. A variedade de temas e soluções deixa claro que cada qual tem seu processo e seu percurso, e que podemos ter tantos desenhos quantos forem os produtores que tiverem trabalhado um mesmo tema. Ler desenhos de produtores de arte de vários momentos da história também ajuda o aluno a perceber e observar de que forma o desenho se transformou com o tempo, e que eles revelam a época e o estilo de quem os produziu. (IAVELBERG, 2017, p. 75)

Também é necessário que o educador estimule as crianças a acreditarem em si, a ter confiança nelas mesmas e em suas produções artísticas e superarem as dificuldades com dedicação e persistência, fazendo com que os coleguinhas tenham essa postura de respeito e valorização com os desenhos uns dos outros.

A autoconfiança é um fator imprescindível para o desenho e nisto o professor pode colaborar ao incentivar o aluno a enfrentar as dificuldades, valorizando a dedicação ao invés da desistência rápida desse aluno, quando este se depara com os primeiros obstáculos. Muito se fala em auto-estima, hoje em dia, e em relação positiva com o papel de aprendiz. Entretanto, a imagem positiva advém do domínio de conteúdos que podem ser aplicados pelo aluno, com sentido, na sua vida. Aprende para si, pelo valor que atribui ao aprender. No caso do desenho, é necessário que o aluno descubra seu valor e sua aplicabilidade, para decodificá-lo com mais precisão e arte. (IAVELBERG, 2017, p. 74)

Em sala de aula reservo um tempo da rotina da Educação Infantil que se tornou fixo, como já foi comentado nesta pesquisa, para o desenho infantil. Diariamente há o espaço para as criações gráficas infantis. Rosa Iavelberg concorda com essa frequência e continuidade reservada ao desenvolvimento do desenho infantil.

Desenhar muito e com frequência é a melhor forma para o aperfeiçoamento da destreza e da flexibilidade necessária ao desenhar. Na verdade, são saberes cognitivos, procedimentais e qualitativos, pois para desenhar não é necessário que o professor mostre para o aluno, passo a passo, o que ele deve fazer, dar a ele modelos para copiar ou desenhos prontos para pintar, mas sim que cada um possa construir seus próprios esquemas para desenhar. Criar com materiais variados em superfícies variadas favorece a pesquisa do aluno em desenho. Desenhar na pedra, na madeira, no papel, na areia, no computador, com lápis de cera, grafite, lápis de cor, pincel e tinta, com carvão, no espaço com barbantes e linhas, no chão com pedras, com luz no espaço. Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno, além de ampliar o seu horizonte de desenhista. (IAVELBERG, 2017, p. 74)

A autora fala acima da valorização do protagonismo das crianças nas suas produções desenhistas, abordagem que já aplicamos em sala de aula, dando espaço e liberdade para a aprendizagem das crianças, baseadas nas experiências e conhecimentos que são mais significativos para elas e favorecendo a construção e desenvolvimento dos desenhos com suas ideias, hipóteses e saberes, evitando as produções gráficas infantis estereotipadas, direcionadas ou pinturas de desenhos prontos.

### **3.3 A relação entre as teorias da arte como experiência de John Dewey e do desenho cultivado das crianças e do desenho na Educação Infantil de Rosa Iavelberg: Reflexões sobre as criações infantis que tenham significado para as crianças**

Rosa Iavelberg sugere experiências das crianças em um caminho voltado para a criação e criatividade identitária, onde os desenhos infantis devem ser baseados na expressão das experiências, da vida cotidiana e da cultura desenhista com ligação com a arte e sempre respeitando os conhecimentos prévios das crianças de uma forma que o educador possa ampliar o repertório visual e os saberes dos seus alunos. Dewey fala da experiência de uma forma global, sem focar o desenvolvimento das crianças, mas destacando todas as etapas dos seres humanos e a importância da representação das experiências na arte. Também fizemos referências a outras obras de John Dewey, como “A experiência e a educação” e “A criança e o currículo”. Na primeira, Dewey faz um estudo sobre a necessidade de valorizar a educação baseada nas experiências que envolvem a vida e o ambiente dos alunos. Já na segunda obra, o autor faz um estudo sobre que o deve conter no currículo da educação para as crianças, mas sempre referenciando o valor da experiência para as crianças. Em nenhuma dessas três obras, Dewey faz referência direta ao desenho infantil. Ele aborda questões mais gerais da educação e das

artes, o que deixa subtendida a presença do desenho, mesmo sem ser explícita. Já as obras de Iavelberg especificam o desenvolvimento do desenho infantil com o conceito de desenho cultivado, onde relaciona-se socialmente com as coisas e pessoas e a valorização dos conhecimentos alicerçados nas experiências do meio onde a criança vive. Ela também aborda várias questões relacionadas diretamente ao desenho e às práticas educativas que utilizam o desenho, fazendo críticas e sugestões de como favorecer o desenho infantil para desenvolver integralmente as crianças e onde elas usem a cognição interligada à experiência do contexto e cultura em que vive e, se necessário, com intervenção de outros (adultos ou colegas mais experientes) para possibilitar que essa linguagem seja bem trabalhada, focando o desenvolvimento artístico e cultural das crianças.

Uma das diferenças que identificamos entre os estudos de John Dewey e Rosa Iavelberg, são os estudos mais recentes da autora e o foco nas criações infantis, especificando o desenho. Mesmo assim, Dewey tem apontamentos que continuam atuais, onde levanta questionamentos e desejos de uma educação melhor para as crianças baseadas nas experiências delas.

Rosa Iavelberg especifica várias questões envolvendo o desenho das crianças. Ela aborda alguns elementos constituintes do grafismo, como a linha, os pontos e os planos, correlacionando com as especificidades do desenvolvimento do grafismo infantil e a interação com o desenvolvimento motor das crianças.

Se o desenho, quando a criança dá início às suas ações gráficas, é para ela uma ação sobre superfície que implica algo a ser visto, tal concepção não corresponde a um simples fazer, e sim a uma construção complexa que envolve o movimento do corpo todo na percepção e ação sobre diferentes tipos de pontos, linhas e planos. Estes, combinados, criam diferentes formas e espaços, tanto bidimensionais como tridimensionais. As invenções gráficas possibilitadas pelos espaços virtuais - que podem favorecer o riscar, o apagar, o sobrepor cores e formas e o desenhar espelhado e multiplicado - são novas ações desenhistas e tornam-se possíveis às crianças bem pequenas. Estas ações andam lado a lado com os pontos, linhas e planos que elas fazem no papel, na areia, na terra, no chão, nos muros, no ar etc. (IAVELBERG, 2013, p. 69)

Iavelberg também faz referência aos recursos tecnológicos e virtuais que possibilitam as crianças desenharem com múltiplas opções, com a cor que escolher, riscar, espelhar, copiar, dentre várias outras que o programa gráfico ou jogo permite, ampliando o repertório desenhista e desenvolvendo outras habilidades voltadas ao manuseio da tecnologia de forma lúdica. Estes recursos auxiliam a expressão das experiências e conhecimentos que as crianças desenvolvem em seus desenhos, incluindo os elementos básicos como linha e ponto e que, muitas vezes, as crianças visualizam nas vivências, inter-relacionando-os com que estão conhecendo, tocando, manuseando, dentre várias outras ações que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.

John Dewey, também, faz referências às linhas, mas focaliza nas formas dos objetos e coisas da natureza relacionadas às experiências do mundo que nos cerca, o que é muito importante para as vivências com a natureza na Educação Infantil, onde as crianças se desenvolvem em contato com o meio ambiente:

A natureza, em outras palavras, não nos apresenta linhas isoladas. Em nossa experiência, elas são linhas de objetos; fronteiras de coisas. Define mas formas pelas quais comumente reconhecemos os objetos ao redor. Portanto, as linhas, mesmo quando tentamos ignorar tudo o mais e contemplá-las em isolamento, transportam O significado dos objetos dos quais são parte integrante. São expressivas das cenas naturais que já definiram para nós. Embora demarque me definam objetos, elas também os reúne me os ligam. Quem já deu uma topada em uma quina saliente reconhece como é oportuna a expressão “ângulo agudo”. Os objetos com linhas que se espalham amplamente costumam ter aquela qualidade hiante idiota que chamamos de “obtusa”. Em outras palavras, às linhas expressam as maneiras como as coisas atuam umas sobre as outras e sobre nós, as maneiras pelas quais, quando agem em conjunto, os objetos se reforça me interferem. Por essa razão, as linhas são onduladas, eretas, oblíquas, tortas ou majestosas; por essa razão, na percepção direta, parecem até ter expressividade moral. São terrenas e cheias de aspirações, íntimas e friamente distantes, sedutoras e repulsivas. Carregam em si as propriedades dos objetos. Não podemos livrar-nos das propriedades habituais das linhas nem mesmo em um experimento que se esforce por isolar a experiência de linhas de todo o resto. As propriedades dos objetos que são definidas pelas linhas e as propriedades dos movimentos que elas relacionam estão muito profundamente arraigadas. Essas propriedades são ressonâncias de uma multiplicidade de experiências, nas quais, em nosso interesse pelos objetos, nem sequer nos conscientizamos de linhas como tais. Diferentes linhas e diferentes relações entre linhas ficam inconscientemente carregadas de todos os valores resultantes do que elas já fizeram em nossa experiência, em todos os nossos contatos com o mundo que nos cerca. A expressividade das linhas e das relações espaciais na pintura não pode ser compreendida com base em nenhuma outra coisa. (DEWEY, 2010, p.206 e 207)

Dewey relata que temos contato com diversas linhas que estão conectadas com as experiências que vivenciamos no nosso cotidiano. Essa relação é muito importante para o desenvolvimento espacial das crianças, pois elas têm, naturalmente, uma sensibilidade e uma percepção bem receptiva. Elas absorvem com facilidade tudo que as cercam, por meio das suas curiosidades, olhares atentos, investigações e hipóteses. Percebem todas as características dos objetos que as cercam e questionam quando têm dúvidas.

Encontramos outras convergências entre os estudos de John Dewey e as contribuições de Rosa Iavelberg, principalmente em relação à experiência, pois ambos a valorizam em suas pesquisas, com a diferença que o primeiro autor a destaca como essencial, correlacionando com a arte, a educação e o currículo das instituições escolares de Educação Infantil. Dewey relata mais conceitos do universo que a experiência engloba:

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. A experiência de uma

criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre estar sujeita a algo e o fazer são mal apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza. Ninguém jamais atinge uma maturidade tal que perceba todas as conexões envolvidas. (DEWEY, 2010, p. 122 e 123)

Dewey expressa que as experiências das crianças são bastante acentuadas, mas que por falta de outras vivências anteriores, elas não se tornam tão significativas. Concordamos com essa contribuição teórica, mas ressaltamos que as crianças sempre trazem conhecimentos prévios das experiências do meio em que vivem, possibilitando que o resgate desses conhecimentos adquiridos no seu processo de aprendizagem, torne o seu desenvolvimento cognitivo integralizado com o que é significativo e importante para elas. É necessário a conexão entre o currículo da Educação Infantil que tem os seus saberes que precisam ser transmitidos para as crianças, juntamente com o repertório de conhecimentos e experiências que elas trazem.

Nos estudos de Rosa Iavelberg encontramos similaridades com alguns estudos de Dewey, como no livro “A criança e o Currículo” onde o estudioso afirma que há a influência das experiências do meio ambiente em que as crianças vivem, e a autora concorda, direcionando a representação dessas experiências ao desenho infantil:

Afirmamos que, ao desenhar, a criança passa por diferentes momentos conceituais que representam a gênese das aprendizagens em desenho, construída a partir das suas experiências, tanto fora quanto dentro da escola. Essa experiência não é alienada das imagens que se veem e da educação que se recebe, e propicia à criança condições para construir ideias sobre o que é desenho, o que pode aparecer no desenho e para que serve desenhar. Evidentemente são ideias, hipóteses, que podem ser lidas nas suas ações e falas. A criança desenha regida pelo que concebe sobre desenho e, para isso, depende de interação com um meio onde o desenho é validado como ação infantil. (IAVELBERG, 2013, p. 20)

Em sua escrita, Rosa Iavelberg continua a valorizar as experiências e vivências focando a construção de um desenho mais significativo com a realidade e o cotidiano das crianças, onde a produção gráfica infantil tem uma função de representação social, que vai além da construção e assimilação somente de conhecimentos.

Considera-se que, ao desenhar, a criança use cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos). Não se deve deixar de observar que o fato de a criança sofrer influência das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda da liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem. Em outras palavras, não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas. (IAVELBERG, 2017, p.25)

Iavelberg, nas suas contribuições teóricas, defende a importância do contexto sócio-

histórico e cultural nas produções gráficas infantis. Em sala de aula visualizamos as crianças desenharem e incorporarem elementos da sua imaginação e, também, conhecimentos construídos e influenciados pela cultura. Isso amplia seus repertórios imagéticos e favorece a criação individualizada e personificada pelas experiências que vivenciam, e pela assimilação de saberes que fazem parte do currículo da Educação Infantil.

Encontramos outro ponto em comum entre Dewey e Iavelberg, que é a imaginação. O primeiro autor considerava que o jogo imaginativo das crianças era baseado nas coisas e experiências que elas tinham, como algo representativo dos seus cotidianos ou da realidade dos adultos com quem convivem. Rosa Iavelberg, por sua vez, considera, em vários pontos, o desenho como uma atividade da imaginação, como representação expressiva do imaginário e dos conteúdos significativos para elas.

Rosa Iavelberg afirma que, para entendemos o universo gráfico infantil, devemos ter a nossa experiência com o desenho. Se correlacionarmos essa afirmação com a importância que Dewey relata em seus estudos da arte como experiência, consequentemente, devemos também ter as nossas criações e produções de desenhos e pinturas, tanto nós educadores, como também os pais ou adultos responsáveis. Assim, quando proporcionarmos, facilitarmos e incentivarmos a capacidade criadora das crianças, isso será baseado em uma experiência sentida e vivenciada por nós também. Consequentemente, seremos mais sensíveis para favorecer oportunidades de criações significativas para as crianças. Sentiremos e entenderemos as produções artísticas delas, como o desenho, e teremos base de estudos e práticas para analisar, orientar e interpretar os desenhos e, se necessário, poderemos ensinar ou intervir.

Para penetrar neste território estranho e desconhecido, precisamos primeiramente arranjar um passaporte, o qual seria a nossa própria vivência da linguagem: o ato de desenhar. Não dá para falar de processo sem nunca ter passado por ele. A possibilidade de se relacionar sensível e integralmente com o universo gráfico infantil se concretiza na medida em que o adulto reconhece em si a capacidade de exercer o ato criativo. Ao resgatar o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e as frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e práticas exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre o adulto e a criança. O desenho do adulto e o da criança não são estanques: ambos participam do patrimônio humano de aquisição de conhecimento, complementando-se. A compartimentação é sugerida pela nossa cultura na medida em que a criança é considerada um ser excluído do mundo cultural do adulto. (DEWEY, 2015, p. 55).

Quando o educador continua a desenvolver sua linguagem gráfica, ele abre espaço para as interações e diálogos com seus alunos e há uma construção da empatia e afetividade, como é o caso do desenho que, muitas vezes, aproxima o “mundo infantil” do “mundo adulto” ou vice-versa, e presenciamos esses momentos em sala de aula. A criança tem como referência o

adulto ou o coleguinha mais experiente, e é comum ela desenhar e perguntar o que acham das suas produções mostrando, às vezes, insegurança. É nesse momento que o educador deve intervir, possibilitando que as crianças construam sua autoconfiança e autonomia e tenham a liberdade de expressar-se artisticamente.

Iavelberg explana a relação que o desenho tem com a experiência e que é necessário para desenvolver a expressão gráfica infantil, uma frequência de oportunidades de elas se expressarem.

A criança tem projetos que ela domina. Convém reiterar que domínio não é dom; é construção que se dá por intermédio de experiências em uma ordem mais ou menos frequente. Quanto menor a criança, maior deve ser a constância da frequência em desenho, o que garante mais memória de seus processos. Sua memória dos próprios desenhos ficará inscrita no seu corpo, na lembrança de atos de desenho vividos. As crianças maiores já podem reter mais imagens e procedimentos do desenho feito em outro tempo, mas esse não é o caso dos pequenos. Por isso é comum encontrarmos crianças que se fixam em um tema de sua investigação por um período, até esgotá-lo, como carros, uma espécie animal ou um personagem, e depois partem para outros assuntos. Vários assuntos também podem aparecer intercalados. (IAVELBERG, 2013, p. 48)

Estimular a frequência e possibilitar momentos da rotina escolar para o desenho infantil é extremamente necessário para o desenvolvimento das expressões gráficas das crianças que, desde muito cedo, devem ser incentivadas a ampliarem seu desenvolvimento cognitivo.

Nas contribuições teóricas de Iavelberg (2013) voltamos a visualizar similaridades entre os estudos dela e os de John Dewey, pois ela reafirma a necessidade urgente do desenvolvimento da linguagem gráfica ter relação com as experiências e vivências que as crianças têm e que fazem parte do seu cotidiano, como foi citado em relação ao desenho infantil.

Visualizamos similaridades também entre alguns estudos de John Dewey com as contribuições de Rosa Iavelberg quanto ao importante papel do professor de incentivar e favorecer a aprendizagem das crianças, dando ênfase ao ensino do desenho e considerando as experiências de vida das crianças.

Ao mestre que liga a educação à experiência atual incumbe tarefa, ao mesmo tempo, mais séria e mais difícil. Cumpre-lhe estar atento as potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos. (DEWEY, 1979, p. 78)

Dewey aborda frequentemente em seus estudos a importância e a necessidade do professor interligar sua prática educativa às experiências. Em sala de aula, buscamos essa relação vivenciada, quando respeitamos e consideramos as experiências prévias das crianças e proporcionamos novas, favorecendo a construção de conhecimentos, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Já a autora Rosa Iavelberg considera a experiência com o desenho como uma das expressões artísticas que são essenciais para serem desenvolvidas na Educação Infantil e que possibilitam um caminho de criações desde a infância e, muitas vezes, essas oportunidades são, inicialmente, possibilitadas pelos educadores nas Instituições Escolares.

O desenho é um fazer artístico relevante na educação. Esse fazer artístico se desenvolve nos trabalhos pessoais por meio de propostas sugeridas por professores durante as oficinas de arte. É importante diferenciar o fazer artístico como percurso criador do aluno e aquele em que prioritariamente assimila conteúdos da produção social da arte (conhece artistas, movimentos e temas da arte, meios e suportes, obras em conexões). Uma ação de fazer para aprender sobre arte alimenta o percurso de criação do aluno no qual é ele quem propõe o que fazer e define com que meios e suportes. Para enriquecer o percurso criador dos desenhistas é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores oriundos da produção social de arte e sobre arte. Por isso o professor precisa alimentar esses dois momentos na sala de aula, sem nunca esquecer o percurso criador. (IAVELBERG, 2017, p. 77)

Como Iavelberg comenta, cabe ao educador fazer a interligação entre as oportunidades de assimilação de conhecimentos e saberes que já fazem parte do patrimônio histórico e cultural da humanidade sobre arte e a sua produção social com o desenvolvimento dos percursos criadores infantis baseados nas experiências, no contexto em que vivem e na realidade em que estão inseridas as crianças.

Fazer desenho, ler o próprio trabalho e o dos colegas pode garantir ao aluno uma aprendizagem eficaz. Os desenhos que os alunos realizam na escola a partir da escolha de temas, técnicas e materiais partir de suas idéias e motivação pessoal, podem ser considerados o motor de seu interesse e satisfação com a área de conhecimento, colaborando com o desenvolvimento artístico e estético do aluno. Portanto, o ensino do desenho deve estar orientado para a formação cultivada e participativa na sociedade e também possibilitar o desenvolvimento da capacidade de criação cultivada, ou seja, alimentada por diferentes contextos informativos sobre desenho: instituições culturais, mostras, feiras, livros, diferentes mídias, reproduções, trabalhos de crianças, etc. (IAVELBERG, 2017, p. 78)

O ensino do desenho, assim como Rosa Iavelberg sugere, deve possibilitar o desenvolvimento das criações cultivadas pelas experiências e conhecimentos prévios das crianças, além da construção e assimilação dos conteúdos já existentes no currículo da Educação Infantil. Por isso, é necessário que o educador possibilite momentos e situações que ampliem os saberes das crianças e possibilitem que elas tenham acesso a ambientes e materiais que trabalham com a arte, como museus, feiras, exposições, dentre outros locais.

Dewey também concorda que o educador deve possibilitar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos seus alunos baseadas nas experiências.

cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim,

suficientemente firme para dar direção ao continuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. (DEWEY, 1979, p. 54)

Dewey considerava o ato do planejamento do educador como uma ação essencial para possibilitar o desenvolvimento dos alunos e que ele deve ser flexível, para se moldar às necessidades de aprendizagens individuais e possibilitar a expressão das experiências pessoais.

Mostrando outro ponto de convergência entre as escritas de Dewey e as contribuições de Rosa Iavelberg, a autora também escreve sobre a importância das ações do educador como forma de incentivo ao desenvolvimento do desenho.

O acolhimento, ou recepção, e o incentivo ao desenho pelo professor são mais importantes do que se pode imaginar. Se o desenho é feito em situação escolar, é um ato de aprendizagem; por isso, deve ser objeto do trabalho de cada professor. A relação que o professor estabelece com cada desenho é essencial para a criança. Seu interesse e a relação afetiva calorosa importam à criança quando mostra o desenho ao professor. Para que se possa ter uma relação verdadeira no acolhimento e no incentivo, é preciso que o professor acompanhe o processo de cada aluno, porque ele é diferente dos demais. Acompanhando as particularidades com que cada aluno trabalha, o que fala enquanto desenha, como interage com seus pares, o que desenha, que materiais usa, sua segurança ou insegurança para desenhar, o professor poderá se relacionar com ele em particular. O aluno, por sua vez, sentirá o valor que está sendo atribuído à sua dedicação, aos seus esforços e aos seus desenhos. (IAVELBERG, 2013, p. 34)

Seguindo os relatos de Iavelberg e contextualizando com a minha realidade de sala de aula, é essencial a relação afetiva e de empatia do educador com as crianças e com os desenhos delas. O olhar individualizado para a produção de cada criança gera uma ligação baseada na confiança, no respeito e na abertura ao diálogo. A criança que procura o professor para perguntar algo do seu desenho, quer a opinião sincera do seu mestre e, assim, se sentirá confortável e segura para pedir ajuda ou tirar dúvidas. Essa relação de confiança entre educador e seus alunos gera uma aprendizagem cheia de significados, onde há espaço para as crianças produzirem suas criações baseadas nas suas experiências e na liberdade de expressarem o que decidirem.

Em suas contribuições teóricas, Dewey (1979) afirma, constantemente, a necessidade e a importância da educação se unir com a experiência e do ensino ser baseado no respeito e no diálogo entre todos. “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo” (DEWEY, 1979, p.55). Concordamos com esse posicionamento do autor, pois acreditamos em um ensino baseado no respeito e diálogo, onde todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, educador e alunos, aprendem e ensinam, gerando uma prática educativa horizontal, como Paulo freire defendia, onde não há superiores ou inferiores, mas sim uma

educação democrática, onde todos têm “voz e vez”.

Para nós, educadores, é essencial possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e as suas aprendizagens de uma forma que tenha significado para elas e que faça sentido em suas vidas, respeitando-as como protagonistas dos seus processos de criação e tendo a consciência de que o ato de educar é uma eterna troca entre professor e alunos, onde todos estão constantemente construindo conhecimentos e educando.

## **4 O DEVIR DAS BORBOLETAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE A IMAGINAÇÃO NO DESENHO INFANTIL**

Neste capítulo abordaremos e analisaremos a proposta pedagógica intitulada como “O Devir das Borboletas”. Dividimos este material em dois subcapítulos: o primeiro trata de analisar essa proposta correlacionando com a teoria dos Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAVs), focando as características e requisitos, que são elementos desse estudo; o segundo subcapítulo analisa os conteúdos abordados nessa proposta. As sugestões apresentadas são oriundas dos entrelaçamentos das teorias e estudos com as minhas vivências na Educação Infantil. Essa fundamentação teórica que embasa a proposta, juntamente com as minhas experiências como educadora, são: Cognição Imaginativa de Efland (2004); desenvolvimento da capacidade criadora especificando o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977); contribuições teóricas de John Dewey, como a arte como experiência; e *o desenho cultivado da criança* e *desenho na Educação Infantil* (2017; 2013), ambos da autora Rosa Iavelberg.

### **4.1 O Devir das borboletas sob a óptica da teoria de Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAV)**

“O Devir das Borboletas” foi construído para ser um recurso que auxilie nas práticas pedagógicas do desenho infantil, classificando-se como um OAAV, para elas favorecerem experiências permeadas de imaginação, criatividade e autonomia relacionadas às produções gráficas das crianças, proporcionando uma autoanálise das suas práticas educativas. De acordo com Lima (2013, p 23), Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais é um “recurso planejado, concebido e utilizado, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais e que possibilite o seu reuso”. Portanto, acreditamos que a nossa proposta pedagógica pode se tornar um recurso que possa orientar os professores da Educação Infantil a possibilitar que seus alunos aprendam por meio de experiências cheias de significados, ludicidade e conhecimentos e, conseqüentemente, favorecer a construção de desenhos infantis baseados na imaginação e criação. Nos tópicos seguintes, o “Devir das Borboletas” será analisado com base nas características e requisitos da teoria dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013).

#### **4.1.1 CARACTERÍSTICAS:**

Começaremos a examinar “O Devir das Borboletas” de acordo com os seguintes conceitos de Lima (2013), que são as quatro características do OAAV: contextualidade, flexibilidade cognitiva, potencialidade imaginativa e estética, aproximando e correlacionando com a realidade da nossa pesquisa e sendo direcionada a uma melhor orientação aos educadores.

Inicialmente, analisamos o “Devir das Borboletas” fundamentando na primeira característica dos OAVVs, que é a contextualização do objeto artístico, pois o material foi construído com experiências que possibilitem os educadores a favorecerem a compreensão do contexto dos objetos artísticos pelas crianças e também inseri-las em determinados contextos e ambientes que favorecem a aprendizagem em artes. De acordo com a teoria de Lima (2013), e como foi explicado no capítulo 2 desta pesquisa, essa característica foi embasada em um dos eixos norteadores da Abordagem Triangular da autora Ana Mae Barbosa. Interpretamos que essa característica foi essencial para a estruturação e criação da nossa proposta, uma vez que ela foi desenvolvida para ser um tipo de suporte ou uma proposta de orientação para os educadores aproximarem o ensino da arte de um contexto histórico e cultural e que pudesse ser significativo e vivenciado pelas crianças, respeitando e considerando, também, os contextos de vida delas. Como na proposta pedagógica, sugerimos algumas propostas de experiências para os professores ampliarem os conhecimentos e os contextos das crianças, organizamos também algumas imagens que ilustram os momentos dessas vivências possibilitando que os educadores possam visualizar essas proposições e incentivando que eles favoreçam as produções de desenhos infantis embasados pelos conhecimentos assimilados e as experiências vivenciadas, mas também com espaço para a criação vinculada a imaginação das crianças. Na figura 3, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar e aprender sobre arte em um centro cultural, onde havia uma exposição sobre arte moderna:



**Momento 7:** Por meio da experiência vivenciada no galeria de arte, as crianças aprenderam, também, com outros protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, como a curadora da exposição, que deu orientações as crianças, de maneira lúdica e divertida, sobre as regras de conduta que devemos ter na visita, como não tocar as obras, não ultrapassar as faixas que marcam o chão e que delimitam o contato com as obras como meio de proteção e preservação e todas essas regras foram explicadas pela mesma e, também, abordou alguns conhecimentos e saberes sobre a história da Arte Moderna no Brasil, orientando as crianças nos espaços da galeria de arte e explicando detalhes sobre as obras, como nome, ano, artista, história, etc.

Figura 3

Assim como mostra a figura 3, sugerimos que o educador possibilite uma experiência como essa, onde as crianças possam aprender também em outros ambientes, além da escola, principalmente em espaços culturais e artísticos que podem enriquecer a aprendizagem delas com a prática, e não só a teoria que é dada em sala de aula. Recomendamos que os professores possam favorecer que as crianças vivenciem o museu, observando arte, visualizando as obras, aprendam e interajam com outros educadores, como uma curadora de uma exposição, um artista em uma galeria de artes, dentre várias outras vivências que podem ser possibilitadas a elas.

Em uma sugestão como essa, mostrada na figura 3, as crianças podem construir conhecimentos e terão oportunidades de conhecer produções artísticas dentro de um contexto histórico e cultural brasileiro. Lima (2013), em sua teoria compartilhou que Barbosa (2008), afirmava que o objeto artístico é contextualizado, auxiliando as crianças a entenderem a

temporalidade e o lugar onde as obras de artes estão inseridas, fazendo com que conheçam a história da arte e tenham uma compreensão contextualizada das obras conseguindo conectar com a realidade e a sociedade em que vivem, se identificando e se aproximando de conhecimentos que já existem e favorecendo a construir novos saberes, gerando seres humanos capazes de exporem suas opiniões e preparados para visualizar, analisar e criticar o mundo em que vivem.

Diante disso, analisando a característica da contextualização do objeto artístico, focando o “Devir das Borboletas”, concluímos que ele contempla a característica da contextualização da teoria dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013). Segue uma imagem da figura 4 que explana as crianças em momentos de construção de produções gráficas em um ambiente diferente da sala de aula, o ateliê do Centro Cultural visitado, e que favorece a característica da contextualização:



Figura 4

A imagem na figura 4 oportuniza a visualização das crianças em momentos de produções gráficas inspiradas pela história, cultura e obras de artistas representantes da Arte

Moderna no Brasil, pois elas estavam no ateliê de criação do Centro Cultural e tinham terminado de visitar a exposição de arte moderna, favorecendo assim a construção de desenhos criativos e contextualizados com os momentos vivenciados. Assim como foi demonstrado por essa experiência e por outras, o “Devir das Borboletas” tem como propósito pedagógico orientar e incentivar que os educadores possam possibilitar experiências permeadas de conhecimentos relacionados à arte, com vivências lúdicas ou que tenham relação com o contexto e cotidiano de vida das crianças. A proposta pedagógica também sugere que os professores oportunizem passeios culturais como forma de incentivar as construções dos desenhos infantis cheios de significados, criação e imaginação.

Agora iremos analisar nossa proposta pedagógica baseada na segunda e terceira característica dos OAAVs, que é a flexibilidade cognitiva e a potencialidade imaginativa. As crianças da Educação Infantil estão em desenvolvimento cognitivo, sócioafetivo e motor, onde, muitas vezes, essas etapas evoluem conjuntamente e acreditamos que a cognição e imaginação se desenvolvem concomitantemente e se complementam também, pelas especificidades e características da infância, onde as crianças estão constantemente protagonizando seus processos de aprendizagem por meio de investigações do mundo que as cercam, construção de conhecimentos, vivências de experiências, brincadeiras, dentre várias outras. O “Devir das Borboletas” foi construído baseado nessas duas características, uma vez que ele tem como proposta sugerir experiências e possibilitar produções gráficas infantis que favoreçam o desenvolvimento cognitivo das crianças, dando espaço para as criações baseadas na imaginação, autonomia e liberdade de construir conhecimentos que são significativos para elas. Essas características se correlacionam, se auxiliam e se desenvolvem juntamente para alcançar os objetivos dessa proposta pedagógica. Esses dois eixos ampliam a aprendizagem em outros aspectos, não somente a técnicas do ensino de Artes, utilizando como ferramentas a imaginação e a metáfora para possibilitar que o aluno se desenvolva integralmente em outras configurações, onde há uma aprendizagem baseada além do que se enxerga, e sim baseada na liberdade de imaginar e criar. Segue algumas imagens da proposta de crianças utilizando sua imaginação e cognição livremente, na figura 5:



72



**Momento 5:** Depois nós reunimos em uma roda de conversa e as crianças puderam socializar as suas produções.

Figura 5

Assim como foi relatado no capítulo 2 dessa dissertação, nossa proposta possibilitará o emprego da potencialidade imaginativa nas experiências vivenciadas pelas crianças e nas produções dos seus desenhos. Um dos exemplos que sugerimos ao educador para vivenciar com as crianças é a experiência das brincadeiras heurísticas, onde elas poderão brincar livremente e criar com materiais reciclados, onde terão que usar a imaginação e dar um valor simbólico a esses materiais, que se tornam o que a criança imaginar, como no jogo de faz-de-conta. Elas podem reproduzir o que acham importante dos seus contextos e cotidiano de vida. Segue imagem das crianças, na figura 6, no momento de brincadeiras heurísticas:

vivenciadas. Por meio desses jogos simbólicos há o trabalho do desenvolvimento da concentração, onde as crianças se envolvem profundamente e se desenvolvem em todos os aspectos de forma prazerosa, uma vez que as mesmas precisam estar concentradas e atentas em vários momentos dos Jogos Heurísticos e fazem isso por vontade própria de brincar e seguir algumas regras dos jogos que elas mesmas criam durante a brincadeira livre com materiais não estruturados.



Figura 6

Esta imagem demonstrada na figura 6 certifica que conseguimos alcançar um dos objetivos da proposta pedagógica, que é orientar experiências permeadas de significados e conhecimentos, para que os professores de Educação Infantil possam proporcionar vivências que favoreçam as construções de desenhos infantis atravessados de imaginação, criatividade, liberdade de criar e autonomia. Dessa experiência com materiais reciclados, susceptíveis à criação e à utilização da imaginação, pode-se gerar e incentivar desenhos permeados de significados vivenciados, brincados e socializados e que abrangem as duas características do OAAV, assim como na experiência, que são a flexibilidade cognitiva e a potencialidade imaginativa. Segue na figura 7 a expressividade da imaginação nos desenhos infantis após a brincadeira heurística:

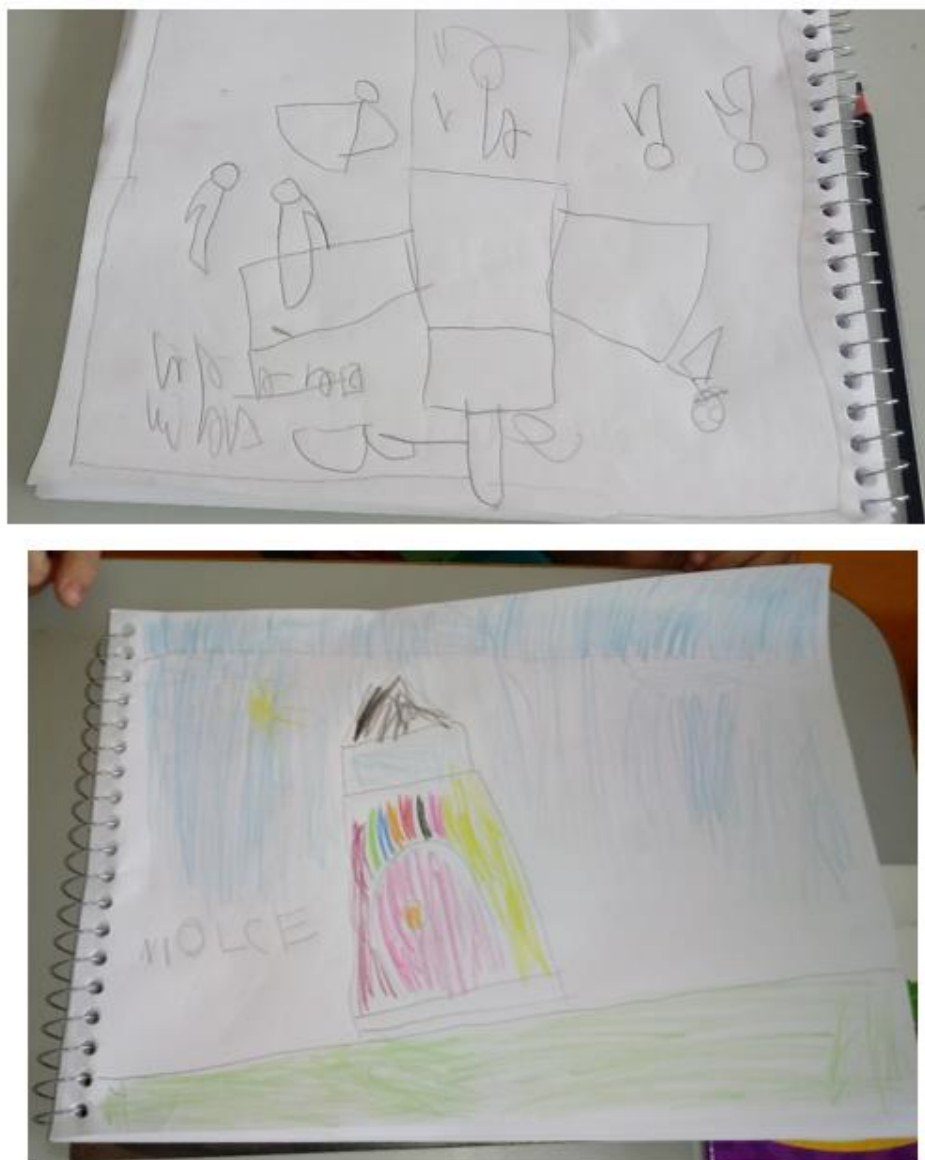


Figura 7

Por fim, analisamos nossa proposta pedagógica baseada na quarta e última característica dos OAAVs, que é o argumento estético. Construímos uma proposta que possibilita aos educadores a favorecerem experiências significativas e relacionadas à estética e à arte para as crianças, possibilitando que elas ampliem suas percepções e construam conhecimentos baseados nos processos de criação, cultura visual e imaginário. No entanto, chegamos à conclusão que “O Devir das Borboletas” não contempla o argumento estético de Lima (2013) integralmente, devido à natureza da sua pesquisa que foi bibliográfica, sem pesquisa aplicada. O estudo fundamentou-se nas teorias e propostas de experiências que possam favorecer a cognição imaginativa nas crianças, baseadas nas práticas pedagógicas da autora que aconteceram anteriormente à pesquisa e que não teve um trabalho mais direcionado com as imagens e as suas relações com os alunos, como as reflexões que podem surgir como propõe a teoria de Lima (2013). Ainda assim, contextualizo que essa característica foi muito importante

para o planejamento e para a construção do *e-book*, pois pensamos, refletimos e depois construímos um material que pudesse ilustrar, por meio de fotografias, as experiências voltadas às crianças e às produções dos seus desenhos, objetivando que os educadores visualizassem essas proposições, fazendo com que eles relacionem essas vivências com os estudos que fundamentam a proposta pedagógica, e com o intuito de aproximar essas teorias ao cotidiano das práticas pedagógicas na escola. Seguem imagens na figura 8 representando alguns desenhos infantis que aparecem no “Devir das Borboletas”:



Figura 8

Construímos o “Devir das Borboletas” com uma didática que possa favorecer a aprendizagem das professoras da Educação Infantil e orientá-las a possibilitar experiências que utilizam a cognição imaginativa, por meio das imagens dos desenhos das crianças, como forma de motivação e de demonstrar que é possível uma aprendizagem voltada ao protagonismo infantil, onde as crianças têm a liberdade de expressar o que imaginaram, vivenciaram, ou o que é importante para elas do contexto em que vivem.

#### 4.1.2 REQUISITOS:

Outros aspectos importantes a serem observados e analisados no “Devir das Borboletas” são os requisitos para a elaboração de Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAVs) de Lima (2013). Eles são divididos e organizados em: aspectos ergonômicos, pedagógicos, interativos e de interação específicos para as Artes Visuais.

Nessa pesquisa, consideramos somente os aspectos ergonômicos e pedagógicos, uma vez que são eles que atendem às necessidades e características para criar uma proposta pedagógica pensada e refletida para orientar os professores da Educação Infantil a possibilitarem aos seus alunos experiências com o desenho infantil, possibilitando às crianças a vivenciarem, brincarem, imaginarem e, conseqüentemente, criarem e se expressarem. Não utilizaremos o requisito interativo, pelo fato de não ser o objetivo dessa pesquisa gerar um produto com interatividade. Não disponibilizaremos o *e-book* em um ambiente virtual, nem foi pensado e planejado estratégias e recursos tecnológicos no produto, como ícones. Também não empregaremos o requisito de interação específico para as Artes Visuais, pois trata-se de um eixo que norteia um público específico, que são os estudantes de graduação em Artes Visuais. Como essa proposta tem o objetivo orientar professoras da Educação Infantil, que têm a graduação em Pedagogia, não visualizamos a necessidade de trabalhar com essa característica, uma vez que ela não contempla as particularidades e especificidades do profissional a que se destina esse *e-book* e também não orienta e fundamenta suas práticas educativas.

Relacionando e analisando o “Devir das Borboletas”, começaremos pelo requisito ergonômico, que foi criado pensando no conforto e bem-estar do público a que se direciona o OAAV, no momento da leitura ou apreciação. Este requisito tem dois sub-requisitos, que são a orientação e a harmonia visual, conforme explicado no capítulo 2.

Referente à orientação, que trata das informações necessárias à instrução do aluno, observamos que nossa proposta pedagógica atende à maioria das características apontadas por Lima (2013), que engloba oportunidades de possibilitar a construção do conhecimento de uma forma que os alunos sejam direcionados de uma maneira efetiva e organizada, gerando uma aprendizagem prazerosa e que evita o desgaste e o cansaço. Contextualizando para o nosso público, os alunos são os professores, que por meio do “Devir das Borboletas”, poderão possibilitar experiências permeadas de significados para as crianças, onde elas poderão vivenciar conteúdos com ludicidade e baseados nos contextos de vidas delas, possibilitando produções gráficas, como desenhos repletos de imaginação e criatividade.

O “Devir das Borboletas” foi pensado, planejado e construído baseado nessas características de orientação, como o sumário do *e-book*, na figura 9:



## Sumário



|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Teorias e abordagens que embasam o Devir das borboletas</b>                                             | <b>4</b>  |
| 1.1. COGNIÇÃO IMAGINATIVA                                                                                     | 4         |
| 1.2. O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIADORA: O DESENHO INFANTIL NA VISÃO DE VIKTOR LOWENFELD                | 9         |
| 1.3. ARTE COMO EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY E AS INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DOS DESENHOS.   | 15        |
| 1.4. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS À EXPERIÊNCIA VIVENCIADA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AUTORA ROSA IAVELBERG | 23        |
| <b>2. Propostas de Experiências do Devir das Borboletas</b>                                                   | <b>36</b> |
| 2.1. EXPERIÊNCIAS 1: BRINCADEIRAS E AS ARTES VISUAIS                                                          | 36        |
| 2.2. EXPERIÊNCIAS 2: ARTE MODERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL                                                        | 40        |
| 2.3. EXPERIÊNCIAS 3: BRINCADEIRAS HEURÍSTICAS                                                                 | 46        |
| 2.4. EXPERIÊNCIAS 4: ARTES VISUAIS E O CONTATO COM OS ANIMAIS                                                 | 52        |
| 2.5. EXPERIÊNCIAS 5: O TRÂNSITO E O REGISTRO POR MEIO DE DESENHOS                                             | 59        |
| 2.6. EXPERIÊNCIAS 6: ARTES VISUAIS E O CONTATO COM A NATUREZA E A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS RECICLADOS          | 69        |
| 2.7. EXPERIÊNCIAS 7: ARTES VISUAIS E VALORES HUMANOS                                                          | 73        |
| <b>3. Referências</b>                                                                                         | <b>77</b> |

Figura 9

Utilizando a figura 9, inserida acima, como recurso de representação do sub-requisito de orientação do OAAV, é possível fazer a contextualização com a necessidade da nossa pesquisa ser contemplada por esse sub-requisito, focando detalhes como a importância dos capítulos serem facilmente identificados. Isso é importante para o conforto visual, para a própria organização e estímulo da continuidade da leitura. Por isso, ele está estruturado com numerações que facilitam a organização e orientação das teorias abordadas e das experiências. Organizamos nosso *e-book* em dois capítulos: o primeiro contempla as teorias e análises que embasam a proposta pedagógica, as experiências e produções dos desenhos na Educação Infantil; o segundo capítulo aborda as propostas de experiências, de maneira detalhada, com a descrição de todos os momentos e ilustradas com imagens, para um melhor direcionamento e possibilitar uma aprendizagem baseada em vivências que podem acontecer na Instituição Escolar. Cada capítulo é detalhado e organizado em subcapítulos com a intenção de fornecer indicações objetivas do que é abordado no *e-book*. No capítulo 1, organizamos quatro subcapítulos, um para cada teoria abordada na proposta pedagógica. No capítulo 2, estruturamos um subcapítulo para cada proposta de experiência, que são embasadas pelas

teorias do capítulo 1, e que geram as construções dos desenhos infantis, como está apresentado no sumário do “Devir das Borboletas”.

Outro detalhe que foi embasado por Lima (2013) é a orientação referente à produção textual. O autor indaga em sua teoria se as informações do OAAV possuem boa organização mantendo a conexão entre as partes, pois é necessário que qualquer recurso que favoreça a aprendizagem e que contenha linguagem escrita, tenha coerência e coesão para possibilitar a melhor compreensão do público que irá fazer a leitura, como observado na figura 10.



É essencial para os educadores refletirem se permitem em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de narrativas em suas aulas, se há espaços planejados para as crianças se expressarem, seja no momento onde elas relatam suas experiências em uma roda de conversa, ou por meio do desenho ou por intermédio do brincar, da brincadeira de faz-de-conta, onde eles simulam as narrativas que acontecem em suas vivências.

Conforme SOUZA e LIMA (2021) podemos fazer um paralelo com essa citação acima do autor, voltando a priorizar e destacar a importância da Educação Infantil, uma vez que é formada por crianças que estão em pleno desenvolvimento cognitivo e são inundadas por experiências nos seus cotidianos, o que consideramos uma fase muito importante para começar a aplicar a abordagem da cognição imaginativa, respeitando os níveis de desenvolvimento de cada uma, pois elas são capazes de ter projeções metafóricas e experiências de narrativas, como representam em seus desenhos.

As crianças devem ter várias oportunidades de desenvolver sua criatividade e imaginação sendo incentivadas, principalmente por meio das artes e de orientações e estímulos dos pais e professores, por meio das experiências da vida cotidiana e das ofertas possibilitadas pelos adultos sensíveis às constantes evoluções infantis, como é sugerido nessa proposta pedagógica.

### 1.2. O desenvolvimento da capacidade criadora: o desenho infantil na visão de Viktor Lowenfeld

De acordo com SOUZA e LIMA (2021), Lowenfeld e Brittain (1970) desenvolveram pesquisas e estudos relacionados ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, incluindo nessas pesquisas, um estudo mais aprofundado do desenvolvimento do desenho infantil, o qual é trabalhado por meio de fases de acordo com as idades das crianças: fase das garatujas (2 a 4 anos); fase pré-esquemática (4 a 7 anos); fase esquemática (7 a 9 anos); e fase do realismo (9 a 12 anos). Lowenfeld e Brittain também classificaram em etapas a fase da adolescência: fase pseudonaturalista

Figura 10

Quando estávamos construindo o capítulo 1, referente às teorias que embasam as experiências do “Devir das Borboletas”, planejamos e construímos o texto pensando em características textuais, como coesão e coerência, para possibilitar uma melhor aprendizagem, e também que o texto fosse estruturado em uma linguagem de fácil compreensão. Principalmente o capítulo 2 do “Devir das Borboletas”, que relata e descreve os momentos e a sequência das experiências com textos e imagens, para possibilitar uma fácil orientação e possível aplicação dos professores com seus alunos, como é mostrado na figura 11:



Figura 11

Outros questionamentos da teoria de Lima (2013), no sub-requisito orientação, também são válidos e foram essenciais para a construção e organização do “Devir das Borboletas”, tendo como foco a melhor aprendizagem, compreensão e conforto diante a leitura dos educadores. Essas indagações se baseavam em necessidades ergonômicas, como: se as informações são claras, as fontes são legíveis e apropriadas ao assunto abordado, o espaçamento é adequado para uma leitura confortável. Todas essas questões foram pensadas e planejadas na construção desse material orientador. Contextualizaremos essas indagações com uma análise do nosso material. No “Devir das Borboletas”, as informações e conteúdos foram planejados e escritos de uma forma que se tornassem claros e de fácil entendimento para o público que deseja atingir, que são as professoras da Educação Infantil. A fonte utilizada foi a *Times New Roman*, de tamanho 12, pois analisamos e decidimos que seria a fonte mais confortável para a leitura em correlação dos textos com as imagens. O espaçamento entre linhas do texto do “Devir das Borboletas” é

1,5 cm, pensando no conforto da leitura e em facilitar para que as educadoras não se “percam” no texto ou que ele fique cansativo. Nos textos do “Devir da Borboletas” seguimos as regras de formatações da ABNT, pois achamos uma configuração confortável para todos os públicos que vierem a ler o material, apesar dele ser direcionado às professoras de crianças. Segue abaixo uma imagem na figura 12 do texto do *e-book* com as suas formatações:



O autor relata o significado desta fase das garatujas para as crianças, onde aborda a comunicação delas sobre seus desenhos e os significados que eles possuem para as crianças, como também a formação de pensamentos relacionados às suas próprias produções, favorecendo o desenvolvimento cognitivo das crianças de uma forma criativa, imaginativa e de natureza autônoma.

Como Lowenfeld e Brittain comentam, o desenho infantil pode não ter significado para os adultos, mas para as crianças tem a sua significação e o adulto não deve questionar esse desenho ou tentar intervir para modificá-lo, mas sim apoiar e incentivar que as crianças desenvolvam, cada vez mais, seus desenhos com confiança em si, pois eles, também são reflexos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

A fase pré-esquemática do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain (1977) é a principal etapa para esse *e-book*, pois ela abrange, integralmente, a idade das crianças na fase da pré-escola, a qual se destina essa proposta pedagógica. Com esses estudos mais detalhados, possibilitaremos um embasamento teórico mais profundo para facilitar os entendimentos, as análises e as intervenções necessárias para as Educadoras da Educação Infantil proporcionarem os desenvolvimentos intelectuais, sociais e afetivos das crianças utilizando o desenho infantil como recurso.

SOUZA e LIMA (2021) expõem a importância da fase pré-esquemática para o desenvolvimento do desenho infantil:

Essa fase é muito importante para o desenvolvimento do desenho das crianças, pois, geralmente, elas executam as suas primeiras tentativas de representação real de sentimentos, emoções e experiências que seu meio e contexto de vida possibilitam. Ademais, contempla a ampliação dessas experiências com o aumento do repertório de conhecimento e com o surgimento de novas aprendizagens, o que favorece e possibilita experiências mais significativas para a vida das crianças. (SOUZA e LIMA, 2021, p. 51)

Na prática de sala de aula visualizamos essas classificações de maneira mais flexível em relação as idades, pois há crianças de 4 anos que ainda estão na fase das garatujas por não terem experiências escolares anteriores. Algumas delas não sabem nem pegar em um lápis e, possivelmente, não tiveram motivações e estímulos da família. Outras vezes, encontro crianças de 5 anos que já estão bem adiantadas no desenho infantil, encaminhando-se para a fase esquemática do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain. Esses estudos são de extrema importância para os professores entenderem o desenvolvimento do desenho infantil, saberem analisar os desenhos tendo como base as etapas sugeridas por essa abordagem, estimularem e incentivarem o desenvolvimento do desenho das crianças, favorecer os meios e recursos necessários e também, disponibilizar experiências e vivências significativas para estimular a imaginação e a cognição das crianças. Como

Figura 12

Posto isso, iremos abordar o sub-requisito harmonia visual correlacionando as características dele com o nosso OAVV. De acordo com Lima (2013), existe harmonia visual quando os elementos visuais (imagens, cores e fontes) possuem uma conexão que os fazem se completarem e combinarem, de tal forma que favorece um conforto visual para o leitor. Lima

(2013) faz alguns questionamentos que conseguimos interligar com a nossa pesquisa, o que possibilitou a construção do nosso OAAV direcionado a um bem-estar visual do público, no caso as professoras da Educação Infantil. Como Lima (2016) sugere, construímos nosso material planejando manter um equilíbrio visual na composição das páginas para favorecer estudos e aprendizagens. Segue a figura 13 representando esse conforto visual:



Figura 13

Também disponibilizamos que as imagens fossem de alta qualidade, como o autor sugere, para facilitar a visualização das experiências, vivências e desenhos das crianças, mantendo o sigilo da identificação delas, por meio do desfoque de seus rostos. Com essas fotos em boa resolução, temos o intuito de incentivar as educadoras a terem e favorecerem experiências que tenham significado para as crianças, onde elas poderão vivenciar conteúdos com ludicidade e possibilitarão desenhos cheios de imaginação e criatividade, como é mostrado

na figura 14:



**Momento 6:** Após pedimos para as crianças representarem toda a experiência vivenciada em forma de desenhos, utilizando suas imaginações e tendo uma integração com a abordagem da cognição imaginativa de Efland e os estudos de Dewey referentes a arte como experiência. Segue as imagens das construções infantis geradas nessas vivências:

Figura 14

No momento da finalização da construção do nosso *e-book*, organizamos os capítulos e seções com o recurso de “Estilo” do Word, que permite uma padronização e gera um sumário automático com as mesmas formatações e configurações geradas, para facilitar a diagramação. De acordo com Lima (2013), é necessária uma padronização nos títulos dos capítulos e seções. Como exemplo, segue a figura 15 do *e-book*:



## Capítulo 2

### 2. Propostas de Experiências do Devir das Borboletas

Estimados professores da Educação Infantil esse capítulo relata propostas de experiências embasadas pelas teorias abordadas nesse material, com textos descrevendo o passo-a-passo e seguido por imagens das crianças vivenciando as propostas. Este material possibilitará vocês a favorecerem momentos onde as crianças poderão vivenciar de forma criativa, construir conhecimentos e terem contato com os elementos estudados, como o contato com a natureza, a experimentação com objetos diferentes, passeios relacionados ao tema abordado, brincadeiras, dentre várias outras vivências, além da valorização das experiências com narrativas, como contações de histórias de temas abordados e que serão vivenciados. A finalidade principal desse e-book, é que vocês, professores da Educação Infantil, proporcionem experiências significativas para as crianças, onde elas serão estimuladas a desenvolver suas criatividade e imaginações gerando a construção de desenhos com elementos vivenciados e experienciados, consequentemente proporcionando espaço para criações de produções permeadas de identidade, autonomia, inventividade e promovendo a expressão e representação da imaginação.

**IMPORTANTE:** As experiências propostas já foram vivenciadas pela autora desse livro e os seus alunos e todas elas são embasadas, também, nas teorias aqui abordadas.

#### 2.1. Experiências 1: Brincadeiras e as Artes Visuais

**Momento 1:** Com o propósito de trabalhar a arte representada pela cultura das brincadeiras antigas, sugeri a escolha das obras do artista brasileiro Ivan Cruz, onde o mesmo faz representação nas suas pinturas de várias brincadeiras tradicionais e populares brasileiras que fizeram parte de sua

Figura 15

Para abranger uma harmonia visual entre os elementos visuais e gráficos na página acima do “Devir das Borboletas” demonstrada na figura 15, construímos uma arte com imagens de desenhos de crianças pintando, e ela foi inserida no cabeçalho do *e-book* para ser geradas em todas as páginas. Escolhemos também uma cercadura que envolve essa imagem na cor rosa clara, combinando com os detalhes do desenho. Abaixo, colocamos os capítulos com duas linhas na cor rosa atravessando o nome, e que se descontinua com um desenho simples de uma borboleta, pensando no equilíbrio visual. Após, também colocamos o nome do capítulo com uma cor azul, combinando, com elementos do desenho do cabeçalho. Outros detalhes, como recomendações, observações, notas de importância e curiosidades também foram editadas com cores que combinam com o desenho do cabeçalho. Todos esses detalhes e características se estendem do início da página até o meio, mantendo essa estrutura em todos os capítulos. Já no

final da página do *e-book*, também criamos outros elementos visuais. Segue a imagem na figura 16:

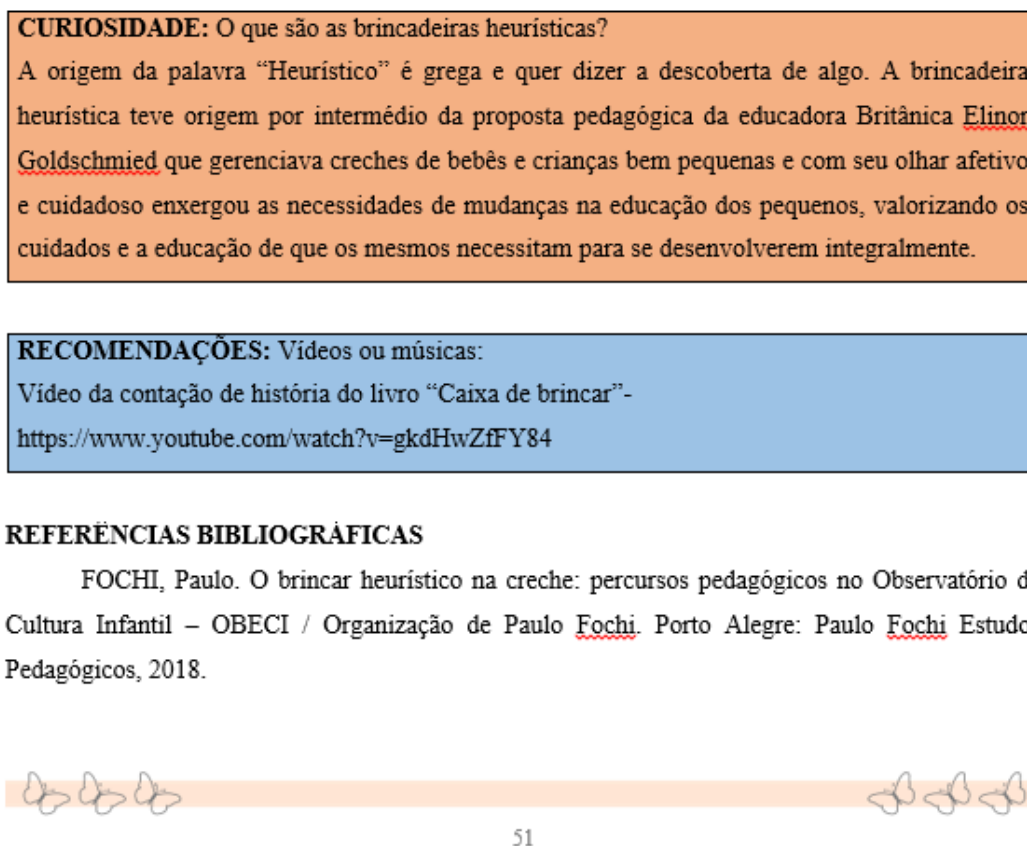


Figura 16

No rodapé da página, editamos e colocamos uma linha larga, na cor rosa e bem clara e que atravessa a página do lado esquerdo ao direito ou vice-versa. Inserimos nessa linha o desenho de três borboletas do lado esquerdo e espelhamos essas mesmas borboletas para o lado direito. Esse desenho, por estar no rodapé do arquivo do Word, aparece em todas as páginas do “Devir das Borboletas”.

A inserção desses detalhes e artes nas páginas do material teve três finalidades: a primeira foi a estética, pois pensamos em deixá-lo bem apresentável; a segunda foi relacionada ao equilíbrio visual e o conforto dos leitores; e a terceira foi baseada em contextualizarmos e correlacionarmos os desenhos ao título “Devir das Borboletas”, onde colocamos Borboletas e a imagem do cabeçalho referenciando ao objetivo principal do *e-book*, que é orientar as educadoras para elas possibilitarem criações de desenhos infantis, permeados de experiências significativas e imaginação. Por isso o desenho do início da página são várias crianças desenhando.

Já relacionado à organização entre as imagens e textos do “Devir das Borboletas”, estruturamos as fotos de acordo com as sequências dos momentos das experiências, ou seja, em uma vivência relatávamos como começávamos, e abaixo ilustrávamos com uma imagem. Dessa forma, seguíamos até o final da experiência, que geralmente tinha a culminância com as produções gráficas em forma de desenhos das crianças. Conforme Lima (2013), é essencial que exista uma padronização na disposição das imagens e textos. Sendo assim, também deve haver harmonia visual entre esses elementos do OAAV. Abaixo, segue a figura 17 representando essa estruturação:



Figura 17

Esses questionamentos nos nortearam a desenvolver o nosso OAAV, pensando na qualidade da aprendizagem do público destinado, pois consideramos a harmonia visual do e-

*book* a ser desenvolvido favorecendo que os professores tenham um estudo prazeroso e confortável, tanto para a visão quanto ao prazer cognitivo de estar aprendendo conhecimentos relacionados à arte e sendo orientados a possibilitar às crianças a aprenderem com a arte também.

Os estudos de Lima (2013) também trazem o requisito pedagógico para o desenvolvimento dos OAAVs e apresenta os seguintes sub-requisitos: cognição imaginativa, encadeamento da aprendizagem em Artes Visuais, acompanhamento do desempenho de aprendizagem em Artes Visuais e evidência político-pedagógica em Artes Visuais. Para o desenvolvimento do “Devir das Borboletas”, devido às características e especificidades do material e ao público a que se destina, que são as professoras da Educação Infantil, só utilizamos o sub-requisito da cognição imaginativa, que se embasa na abordagem do autor Arthur Efland, pois o nosso *e-book* é uma proposta de ensino-aprendizagem que aborda propostas para as educadoras trabalharem com metáforas e experiências de narrativas nas vivências e construções de desenhos com seus alunos da Educação Infantil. O material tem como finalidade orientá-las para possibilitarem o desenvolvimento cognitivo e imaginativo das crianças possibilitando a construção de desenhos repletos de significados, criatividade e autonomia. Foi com essa motivação e justificativa que o material foi planejado e construído com uma didática que facilite a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Lima (2013) faz alguns questionamentos que orientam as características e objetivos que o OAAV deve abranger no sub-requisito da cognição imaginativa. A teoria sugere que cada unidade ou capítulo do OAAV comece com um texto de introdução e construímos o “Devir das Borboletas” com essa estrutura, pois analisamos e achamos necessário, pois é uma forma de organização que orienta o público em relação ao que vai ser lido. Segue figura 18 mostrando um exemplo desse texto introdutório:

## Capítulo 1



### 1. Teorias e abordagens que embasam o Devir das borboletas

Queridos professores, nesse capítulo, haverá explicações das teorias e estudos que embasam esse e-book e, consequentemente, fundamentam as experiências relacionadas às Artes na Educação Infantil e que são sugeridas nesse material digital, gerando uma proposta pedagógica que os auxiliarem em suas formações e favorecendo a possibilidade de ocorrer experiências significativas<sup>1</sup> na Educação Infantil que respeitem a imaginação, a liberdade, a autonomia, a criação e a expressão infantil por meio do desenho. Acreditamos que vocês conhecerem teorias e conhecimentos que embasam uma prática educativa reflexiva e passível de análises para estar em constante busca de melhorias e evoluções e consequentemente reavaliando seu fazer pedagógico para ocorrer o melhor processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que você, educador, não basta ter somente didática ou saber ensinar, mas também é necessário, sempre, estar em processo de formação com estudos que fundamentam a sua prática pedagógica.

#### 1.1. Cognição Imaginativa

Efland (2004) relata que o conceito de imaginação baseia-se na ação ou o poder de formar imagens mentais do que realmente não está presente para os nossos sentidos ou o que não foi experimentado. Para Efland a imaginação, também, se define como a ação ou a habilidade de criar novas ideias ou imagens por meio da combinação e reorganização de experiências anteriores. Esses

Figura 18

Lima (2013) propõe que existam metáforas no texto do OAAV. Devido às especificidades da pesquisa que gerou o *e-book*, por ser bibliográfica e não ter tido uma pesquisa aplicada, não há metáforas no *e-book* que foram trabalhadas em sala, mas sim propostas para se trabalhar com metáforas nas experiências sugeridas no material. Segue a figura 19 mostrando a descrição de uma experiência para o professor vivenciar com as crianças e que propõe a utilização de metáforas:



**Momento 9:** Após toda a experiência com essa brincadeira e a contação de história, chegou o momento do desenho das vivências. Neste momento o educador pode intervir e estimular as crianças a representarem o que foi relevante para elas e também a utilizarem suas imaginações nas suas criações de desenho. O professor pode utilizar meios para ampliar as produções das crianças como o recurso da **metáfora** e, também estimular a representação das experiências de narrativas, tendo uma interligação com as contribuições teóricas da abordagem da cognição imaginativa do autor **Efland**. Segue abaixo os desenhos relacionados a essa experiência.



Figura 19

A pesquisa de Lima (2013) também sugere que o conteúdo esteja em rede e o “Devir das Borboletas” atende a esse sub-requisito, pois ele será disponibilizado em um ambiente virtual onde as educadoras poderão baixar a proposta pedagógica no formato em PDF.

Desenvolvemos o “Devir das Borboletas” com uma didática que possa favorecer a aprendizagem dos professores e orientá-los a possibilitar experiências que utilizam a cognição imaginativa, possibilitando que as crianças utilizem as suas imaginação e liberdade de criar em suas produções gráficas, como os desenhos.

#### 4.2 O Devir das Borboletas: voando e entrelaçando

O “Devir das Borboletas” foi construído baseado em experiências infantis onde as crianças possam utilizar a imaginação, autonomia e criatividade em seus desenhos e baseadas nas vivências que conhecerem e experienciarem, como brincadeiras, dentre várias outras. Essas experiências que fazem parte da nossa proposta pedagógica foram embasadas nas teorias que permeiam e orientam essa pesquisa de dissertação. Analisaremos algumas imagens dessas experiências do *e-book* e correlacionaremos com esses estudos.

#### **4.2.1 O voo imaginativo das borboletas**

Começaremos as análises com a cognição imaginativa de Arthur Efland e aproximando essa teoria à Educação Infantil. Conseguimos visualizar que as experiências expressivas com as crianças podem possibilitar a utilização da cognição imaginativa como abordagem dessas vivências, utilizando metáforas e experiências de narrativas como recurso que auxiliarão as experiências, buscando favorecer oportunidades das crianças se expressarem por meio dos desenhos e proporcionando momentos apropriados de abertura às suas criações; ilustrações das suas imaginações e vivências para a concretização em suas produções. Frequentemente, as crianças desenhavam o que não conseguem expressar em palavras e utilizam metáforas visuais para expressar-se, como sentimentos, e utilizam as experiências de narrativas, também nos desenhos, para demonstrar uma sucessão de acontecimentos das histórias contadas em sala de aula ou narrativas do seu contexto de vida, baseadas na realidade que vivem ou o que imaginaram.

Diante disso, no “Devir das Borboletas”, apresentamos o relato do desenvolvimento de algumas experiências que se correlacionam com a abordagem da cognição imaginativa, como a “Experiência 3: Brincadeiras Heurísticas”. Nessa experiência, as crianças recriam a realidade e o contexto em que vivem por meio das brincadeiras de faz de conta e utilizam sua criatividade e imaginação utilizando materiais reciclados, possibilitando a criação de desenhos infantis cheios de expressividade e significados para as crianças. Segue a figura 20 do “Devir das Borboletas” com as crianças nesse momento lúdico:



Figura 20

Como relata no “Devir das Borboletas”, após a experiência de brincadeira, houve um momento de contação de histórias com um livro que tinha conexão com o tema brincadeiras com materiais reciclados, possibilitando uma experiência de narrativa direcionada, mas que possibilita a ampliação da imaginação infantil. Consequentemente, as crianças construíram desenhos cheios de criatividade, expressividade e imaginação e que foram inspirados pelas experiências vivenciadas com as brincadeiras heurísticas, como mostra as imagens na figura 21:

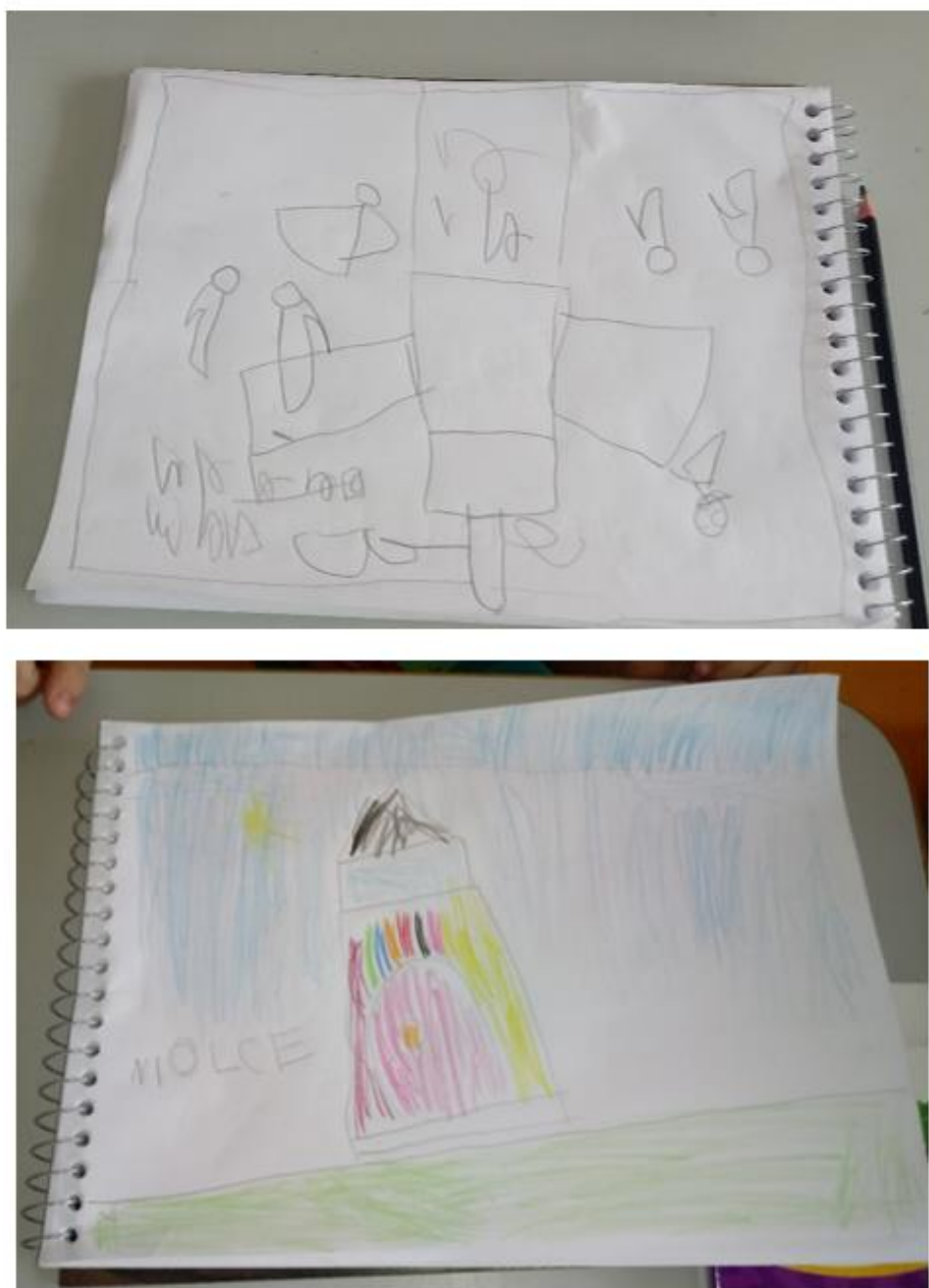


Figura 21

Fazendo uma análise das imagens da figura 21, percebemos, ao apreciar o primeiro desenho, a representação da brincadeira com as crianças se divertindo com os objetos, cada um em um espaço da sala. A figura 21, também, mostra um desenho infantil com uma casa colorida em um dia de sol. Dialogamos com a criança e ela disse que gostou tanto da brincadeira e se sentiu tão à vontade, que se imaginou brincando em sua casa. Por isso, vemos a representação da imaginação em seu desenho, onde ela não desenhou a brincadeira vivenciada, mas sim o que ela imaginou e o que é importante e significativo para ela dentro do seu contexto de vida. Posto isso, achamos necessário justificar que propomos essas experiências no Devir, pois queríamos

oportunizar momentos de construções infantis, no caso o desenho, onde as crianças pudessem ter a liberdade de criar e imaginar, representando em suas produções o que é significativo para elas. Pode ser o que foi vivenciado na escola, elementos do seu cotidiano, uma mistura de ambos, mas com espaço para a inventividade e correlacionamos com contribuições teóricas que embasam as nossas propostas de experiências para os educadores vivenciarem com seus alunos da Educação Infantil.

Em outras experiências do “Devir das Borboletas” também é possível correlacionar as contribuições da abordagem da Cognição Imaginativa de Arthur Efland, com as vivências e as construções dos desenhos infantis, como a “Experiência 6: Artes Visuais e o Contato com a Natureza e a Utilização de Materiais Reciclados”. Nessa experiência, as crianças tiveram um contato mais aproximado com a natureza da escola e com materiais reciclados oriundos da natureza. Essas experiências com o meio ambiente geraram construções de desenhos e até de outras produções gráficas, como pinturas com elementos da natureza, além das brincadeiras e construções referentes ao universo lúdico infantil, como mostra na figura 22 do “Devir das Borboletas”:



Analisando a figura 22 podemos perceber que as crianças estão em um ambiente natural e fora da sala de aula e estão brincando com materiais oriundos da natureza, no caso pedaços de madeira. Nesse momento lúdico, começamos a visualizar a correlação dessa experiência com a cognição imaginativa, pois as crianças fazem criações utilizando sua imaginação na brincadeira e transformam peças de madeira de variadas formas em castelos, fogão, casas, fogueira ou o que quiserem expressar.

Em outro momento da mesma experiência relatada na proposta pedagógica, as crianças fizeram uma coleta de elementos da natureza, como folhas e flores caídas no chão e construíram um painel com pinturas onde utilizaram esses elementos como carimbos e também fizeram colagens. Nessa produção infantil, puderam expressar sua criatividade e imaginação. A figura 23 mostra algumas imagens com alguns momentos da vivência:

**Momento 1:** Primeiramente foi sugerido que as crianças fizessem uma coleta de todos os elementos da natureza que estivessem caídos no chão, como folhas e frutos, anteriormente em sala já tinha sido trabalhado alguns conceitos sobre as plantas, como as partes das mesmas e as funções:



**Momento 2:** No ambiente externo e em contato com a natureza, o educador pode sugerir produções infantis de artes, como sugerimos de fazer uma construção de um painel com os elementos colhidos, onde as crianças escolheram usar suas imaginações e criatividade e fizeram colagens e carimbos com as folhas das árvores e tintas:



Figura 23

Por meio de outra experiência da proposta pedagógica, também, é possível correlacionar as contribuições dos estudos da Cognição Imaginativa de Arthur Efland com as produções dos desenhos infantis, como a “Experiência 7: Artes Visuais e Valores Humanos”, onde trabalhamos valores humanos e sentimentos, como a amizade, o amor, o respeito, dentre outros. Como mostra na figura 24, pertencente ao “Devir das Borboletas”, expomos em um tapete várias imagens de crianças vivenciando esses valores e sentimentos, e possibilitamos o diálogo, as interações e as trocas de fotos com os colegas. Foi possível favorecer a construção de conhecimentos, socializações e ampliação do repertório visual das crianças com as imagens. Intervimos em alguns momentos de apreciação das imagens, onde pedimos que se imaginassem vivenciando o que estava acontecendo nelas.



Figura 24

Logo após, fizemos uma roda de conversa e as crianças puderam expor suas opiniões sobre as imagens, se se identificavam com algumas, quais mais gostaram e quais se imaginaram inseridos nas imagens. Nos diálogos, além da imaginação, também podemos correlacionar com a abordagem da cognição imaginativa, pois as crianças se identificaram com algumas imagens e relataram suas histórias de vida, tendo uma ligação com as experiências de narrativas, que é uma parte da abordagem de Efland.

Também fizemos uma contação de história com dois livros inseridos no assunto que estava sendo trabalhado em sala, que foram: “Uma História Sobre a Amizade” e “O Pequeno Livro da Amizade”. Abrimos um debate sobre as histórias e as crianças dialogaram sobre o que acharam e se identificaram em vários momentos das histórias com o cotidiano de vida delas e com as brincadeiras com seus amiguinhos. Nesse momento, há uma conexão com as experiências de narrativas da abordagem da cognição imaginativa, de uma forma direcionada pela história dos livros contadas, mas que não interfere de contextualizarmos após a história

com o diálogo com as crianças, e fazendo a interligação da história ou de elementos dela com o cotidiano e a realidade de vida das crianças, tornando a contação de história mais significativa para elas.

Em seguida, para possibilitar um maior significado do valor da amizade, reunimos as crianças e conversamos que elas iriam brincar no parquinho da escola de forma livre, considerando todos os amiguinhos, a amizade e o respeito que devem existir sempre entre eles em todos os momentos, incluindo nas brincadeiras. Nessa experiência, favorecemos a interligação da vivência lúdica, pois a criança precisa da brincadeira para se desenvolver, com o assunto abordado em sala, que foram os valores humanos. As figuras 25 e 26 mostram imagens das crianças nesse momento lúdico:



Figura 25



Figura 26

Após todas as experiências, as crianças expressaram toda a vivência em forma de desenhos, utilizando sua criatividade e imaginação, como mostra a figura 27.



Figura 27

Construindo uma breve análise sobre o desenho que aparece na figura 27, e com base na abordagem da Cognição Imaginativa, podemos visualizar que a criança se imaginou em um parque de diversões, especificamente no brinquedo roda-gigante, e se inspirou em uma imagem de crianças brincando em parque. Também podemos perceber no desenho elementos que representam o que ela imaginou e quis expressar um dia alegre com sol, pois desenhou dois sóis contentes com sorrisos, demonstrando a alegria do momento em um dia especial para ela. Na roda de conversa, no momento de socializar a sua produção, a criança nos relatou que nunca tinha ido a um parque e representou esse desejo no seu desenho e os sentimentos que iria sentir, como a alegria.



Figura 28

Observando e refletindo sobre o desenho que aparece na figura 28 e fazendo uma correlação com a abordagem da Cognição Imaginativa, conseguimos visualizar que a criança desenhou um jardim de flores e acima das plantas desenhou corações. Consequentemente, podemos afirmar que aparece nessa produção infantil uma metáfora visual, representada pelos corações que retratam um sentimento que a criança tinha pelo local desenhado, que pode ser amor, carinho ou outros valores humanos.

Diante disso, achamos importante explicar que possibilitamos experiências que respeitam o desenvolvimento infantil e a natureza das crianças, pois planejamos as vivências baseadas nos eixos norteadores da Educação Infantil, que são as brincadeiras e as interações sociais. Isso gera construções de desenhos infantis permeados de significados vividos e experienciados, mas sempre com espaço para a criação e a expressão da imaginação. No desenvolvimento da proposta também correlacionamos todas as sugestões de experiências com estudos de teóricos que nos permite ter uma orientação mais direcionada para interpretação de todo o processo descrito na proposta pedagógica, e por acharmos necessário fornecer um material para os educadores atualizado, de acordo com os conhecimentos já existentes e que contribuem para o processo de aprendizagem deles.

#### **4.2.2 A expressividade das borboletas**

No “Devir das Borboletas” também correlacionamos algumas experiências com os estudos de Viktor Lowenfeld e Brittain aproximando-os do contexto da Educação Infantil. Essas teorias nos ajudaram a nos aproximar das produções gráficas infantis, no caso os desenhos, identificando as fases do desenho infantil em que cada criança se encontrava, de acordo com os estudos do autor, podendo, assim, intervir quando necessário, para favorecer o desenvolvimento e estimular as construções das crianças, respeitando a fase em que se encontram. Com esses estudos, conseguimos analisar e entender os desenhos infantis, a partir de uma abordagem que considera a criança como protagonista de suas produções, onde ela é respeitada e incentivada a desenvolver sua capacidade criadora.

Posto isso, no “Devir das Borboletas”, visualizamos algumas construções de desenhos infantis que foram inspiradas em vivências significativas para as crianças e que favoreceram o desenvolvimento cognitivo delas, por meio de experiências que possibilitaram a construção do conhecimento. Isso foi possível por meio de vivências, como passeios que enriqueceram as produções gráficas infantis e que se correlacionam com os estudos de Viktor Lowenfeld e Brittain relacionados ao desenvolvimento do desenho infantil, respeitando a fase em que as crianças se encontram.

Diante disso, iremos analisar os desenhos infantis construídos e inspirados por essa experiência e identificaremos a fase em que se encontra essas produções infantis, de acordo com os estudos de Lowenfeld e Brittain e que estão no “Devir das Borboletas”. Diante disso, lembramos que nessa dissertação fizemos um recorte desses estudos com as etapas e fases de acordo com o público infantil investigado, gerando a proposta pedagógica desenvolvida para a pré-escola, com as crianças de 4 a 6 anos de idade. Por conseguinte, analisaremos alguns desenhos pertencentes a fase das garatujas (2 a 4 anos), pois algumas crianças ainda chegam à pré-escola nessa etapa, e a fase pré-esquemática (4 a 7 anos) do desenvolvimento do desenho infantil de Lowenfeld e Brittain. Seguem abaixo as figuras com as imagens dos desenhos infantis, de acordo com uma experiência relatada no “Devir das Borboletas”.

#### **- Experiência 1: Brincadeiras e as Artes Visuais**

Uma vivência relatada na proposta pedagógica e que teve construções de desenhos repletos de criatividade e que possibilita a análise deles e a correlação com os estudos de Viktor Lowenfeld e Brittain foi a “Experiência 1: Brincadeiras e as Artes Visuais”. Nessa experiência, as crianças conheceram obras de um artista brasileiro chamado Ivan Cruz, onde eram retratadas as brincadeiras antigas e tiveram a oportunidade de vivenciar essas brincadeiras com seus

colegas na escola. Consequentemente, isso gerou construções de desenhos repletos de significados vivenciados, criatividade, imaginação e representação dos conhecimentos assimilados. Abaixo, segue as figuras desses desenhos e, em seguida, a análise de cada produção de acordo com os estudos do desenvolvimento da capacidade criadora de Viktor Lowenfeld e Brittain:

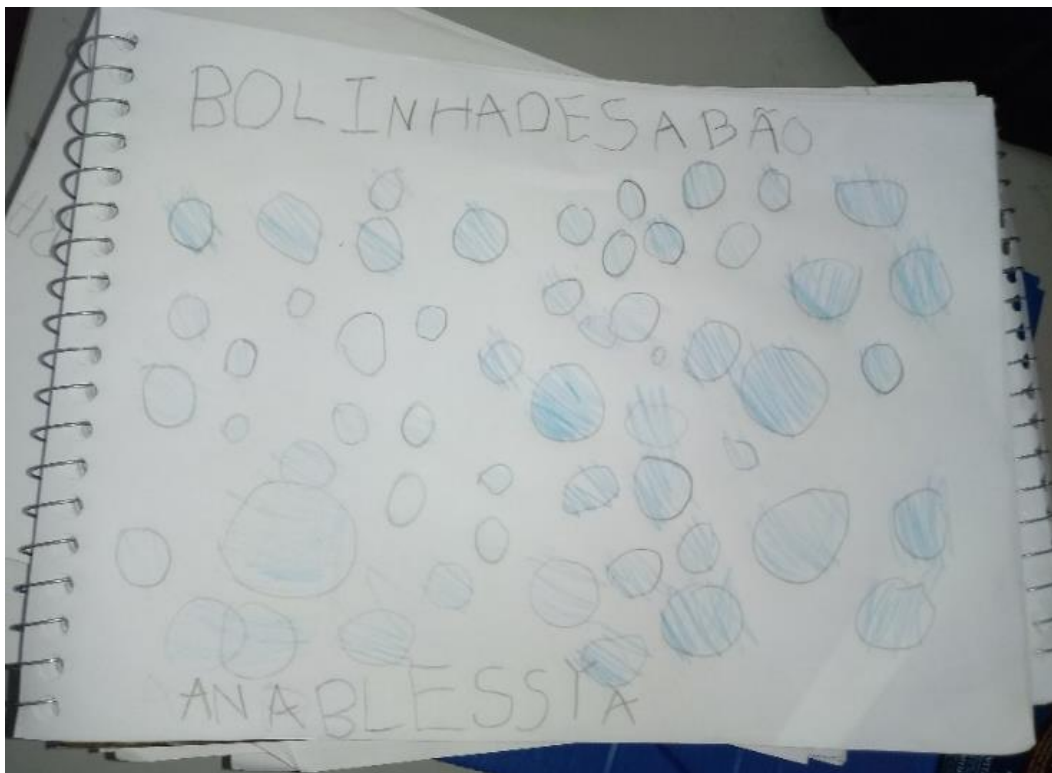


Figura 29

Analisando o desenho infantil da figura 29 podemos perceber que a criança quis expressar a brincadeira da bolinha de sabão dando ênfase na representação com muitas bolhas. Essa criança encontra-se na fase pré-esquemática dos estudos de Lowenfeld e Brittain (1977) e, de acordo com ele, é uma etapa muito importante, pois é nela que começam a aparecer as primeiras representações reais das experiências dos seus contextos de vida e, também, a expressão de elementos abstratos, como sentimentos e emoções. Refletindo sobre a produção infantil, podemos visualizar que a criança expressou em sua construção elementos vivenciados na experiência da brincadeira. Consequentemente, há uma representação real que faz uma conexão do desenho com a experiência que ela vivenciou, pois ela desenha as bolhas e também escreve o nome da brincadeira remetendo diretamente ao que ela experienciou ludicamente.

Já no próximo desenho que aparece na figura 30, visualizamos a representação da brincadeira de bolinhas de sabão, mas com a expressão da imaginação e com utilização de metáforas, principalmente nas bolhas em formato de coração, que interpretamos como o

sentimento que a criança quis expressar com a brincadeira. Essa criança também está na fase pré-esquemática, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977). Em sua produção, ela expressa representações reais que foram vivenciadas por ela na experiência fornecida pela brincadeira e expressa também seus sentimentos com o desenho de elementos, no caso os “corações” que são metáforas representativas das emoções que sentiu.

Posto isso, dialogamos com a criança, não intervindo na produção, mas sim no momento da socialização das produções e perguntamos o que significavam os corações no desenho. A criança reafirmou o que tínhamos interpretado, que era a representação do seu sentimento pela brincadeira, relatando que tinha “amado” o momento.

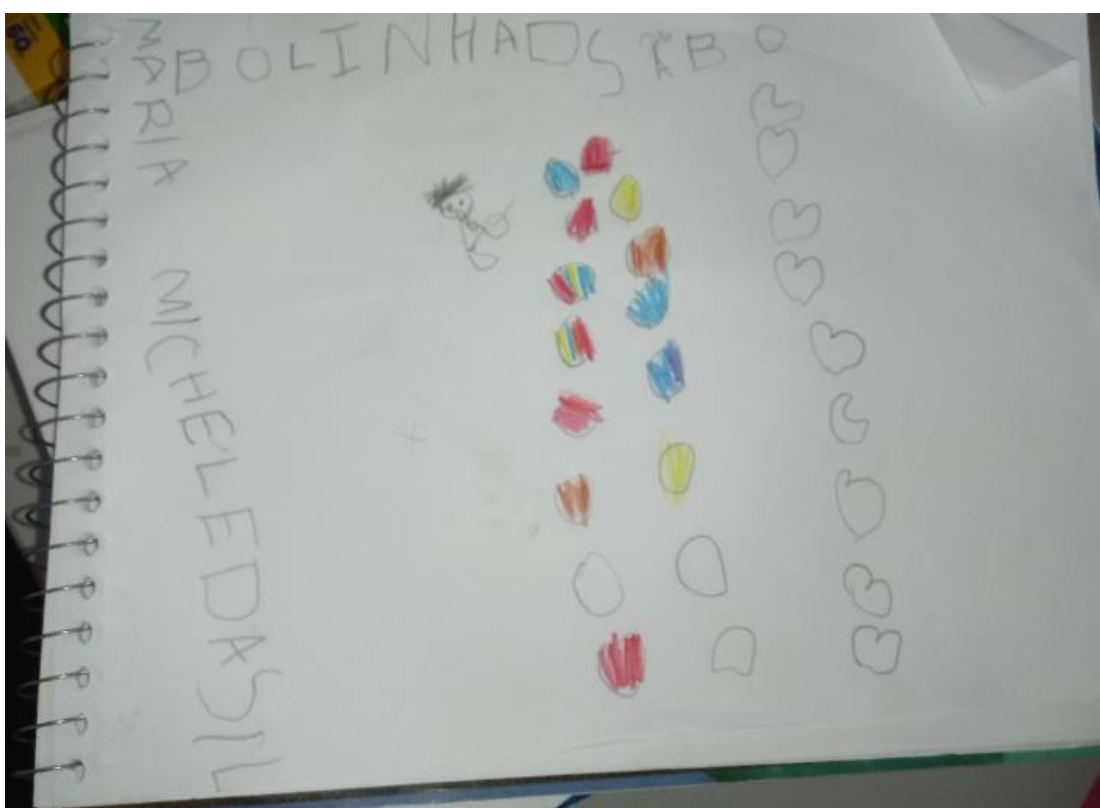


Figura 30

Outras brincadeiras também foram representadas por meio dos desenhos das crianças, como demonstramos nas figuras 31, 32 e 33, onde contemplamos a expressão da brincadeira do telefone sem fio. Essas crianças também encontram-se na fase pré-esquemática, de acordo com os estudos de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), pois nas suas construções elas também expressam representações existentes e concretas que foram vivenciadas por elas nas experiências possibilitadas pela brincadeira e socialização com os seus colegas.

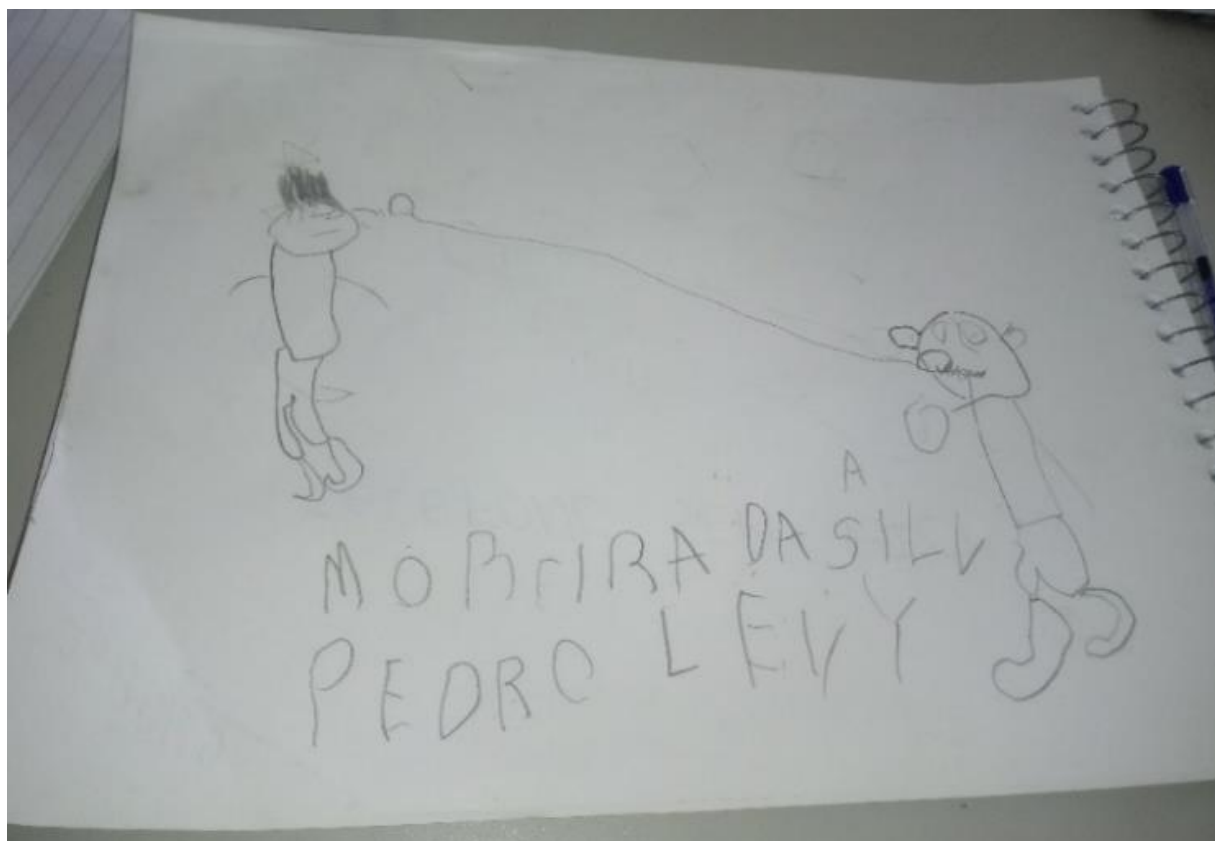


Figura 31



Figura 32



Figura 33

Analisando os desenhos das figuras 31, 32 e 33 podemos visualizar que as crianças estão na fase pré-esquemática (1977) também, pela distribuição espacial dos elementos desenhados na folha de papel e pela representação mais aproximada da experiência, demonstrando mais habilidades desenhistas, como controle da coordenação motora e a expressão de detalhes mais próximos da realidade.

Analisaremos os desenhos infantis de outra brincadeira, que é a de bolinha de gude ou “Bila” (nome popular da brincadeira no Ceará) que aparecem nas figuras 34 e 35. Novamente as crianças encontram-se na fase pré-esquemática (1977). Podemos constatar que a maioria das produções desenhistas das crianças analisadas encontram-se nessa etapa, tendo uma conformidade com a faixa etária e o desenvolvimento infantil. Os desenhos continuam demonstrando a expressividade das crianças em representar as experiências reais que vivenciaram com seus coleguinhas.



Figura 34

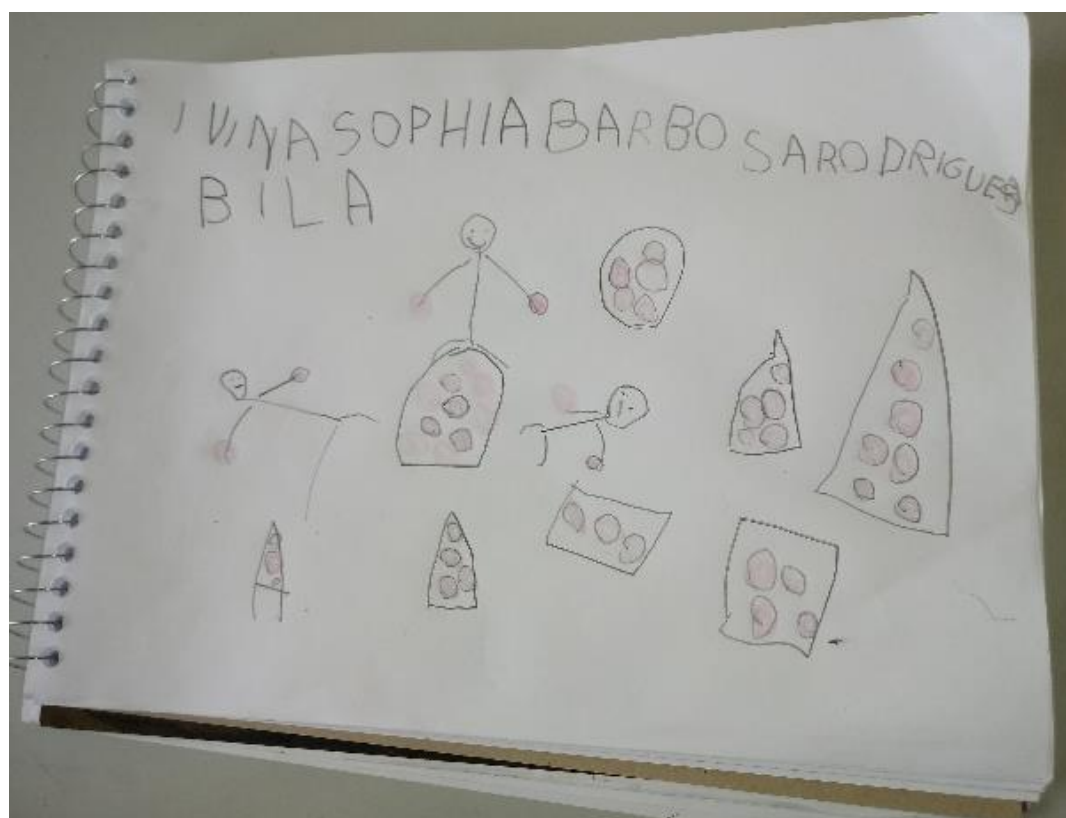


Figura 35

Analisando os desenhos das figuras 34 e 35, podemos constatar que as crianças estão na fase pré-esquemática (1977) e que há uma construção desenhista mais elaborada com uma

distribuição espacial dos elementos e uma representação mais próxima da experiência, demonstrando mais aptidões desenhistas com a expressividade de detalhes mais aproximados da realidade vivenciada.

Nesse desenho que aparece na figura 34 visualizamos a representação da experiência da criança com a brincadeira de “Bila”, com os desenhos dos seus colegas que brincaram com ela e com a expressão gráfica do brinquedo “Bolinha de gude” e do momento real da brincadeira acontecendo, onde aparecem crianças com as “bilas” nas mãos, prontas para jogar em direção ao triângulo onde estão as outras bolinhas. Faz-se necessário expor que, antes da brincadeira acontecer, foi necessário os educadores explicarem a dinâmica do jogo, expondo as regras que deveriam ser atendidas para o funcionamento da brincadeira e o divertimento de todos os envolvidos.

Já no desenho da figura 35 aparecem vários triângulos com “bilas” e, na realidade, só tinha um triângulo. Interpretamos que a criança quis representar vários momentos da brincadeira ou que quis expor com a repetição desses elementos os sentimentos de afeição pela brincadeira. Deciframos e depois dialogamos com a criança sobre a produção desenhista dela, fornecendo o protagonismo referente ao que o autor do desenho quis representar e a criança reafirmou que tinha gostado muito da brincadeira e que queria desenhar mais triângulos ainda.

Depois da brincadeira, no momento da socialização na roda de conversa, pudemos constatar que as crianças ficaram muito satisfeitas e se divertiram com o momento, mesmo a brincadeira não sendo de natureza “livre”, pois são os jogos que eles costumam gostar mais, tendo suas regras e dinâmicas próprias. As crianças mostraram seus desenhos com muita alegria e explicaram o que representaram nas suas construções referentes aos momentos da brincadeira.

Outra brincadeira que foi representada nos desenhos das crianças foi a de roda, que também foi vivenciada por meio de cantigas populares. A produção infantil que aparece na figura 36 expressa esses momentos lúdicos que foram vividos. O desenho da criança também pertence à fase pré-esquemática dos estudos de Lowenfeld e Brittain (1977), pois podemos perceber a realidade representada no papel, onde aparece um círculo e crianças com as mãos dadas e posicionadas sobre essa circunferência, expressando a ideia de que estão brincando de “Ciranda”.



Figura 36

Já na figura 37 mostramos o desenho de uma aluna que encontra-se na mesma faixa etária das outras crianças que tiveram produções representadas nas figuras acima, e que encontra-se na fase de garatuja, mais especificamente na etapa de atribuição de nomes, conforme os estudos de Lowenfeld e Brittain (1977). Conseguimos visualizar padrões de repetição nos riscos e, no momento da socialização de sua construção, a criança atribuiu significados e nomes aos seus desenhos, explicando detalhadamente cada parte de sua produção. Essa etapa do desenho infantil não é condizente com a idade da criança, mas contemplamos essas categorizações de maneira mais ajustável e adaptável em relação às faixas etárias infantis, pois há crianças de 4 anos que ainda estão na fase das garatuja, por não terem experiências escolares anteriores, ou por ainda estarem em processo de desenvolvimento anterior à fase pertencente a sua idade, tendo, em alguns casos, uma disparidade entre faixas etárias e desenvolvimento. Assim como há exemplos de crianças de 5 anos que já estão bem evoluídas e apresentam um desenvolvimento no seu desenho infantil superior à fase em que se enquadra devido a sua idade, conduzindo-se para a fase esquemática do desenvolvimento do desenho infantil, de acordo com as contribuições de Lowenfeld e Brittain (1977).

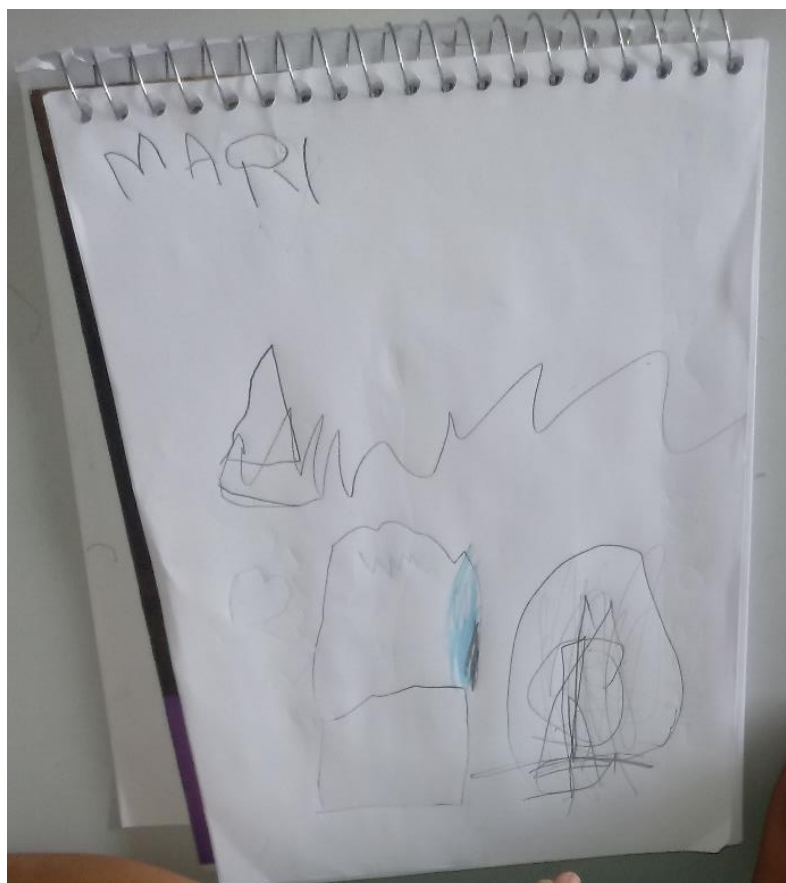


Figura 37

Esses estudos são essenciais para a evolução e desenvolvimento das práticas educativas dos professores da Educação Infantil, possibilitando que compreendam e reflitam sobre o desenvolvimento dos desenhos das crianças, favorecendo a observação, a investigação e a análise das produções gráficas infantis, tendo como embasamento as etapas desenvolvidas por Lowenfeld e Brittain (1977).

Diante disso, se faz necessário abordar o que pensamos ao desenvolver o material na necessidade dos educadores promoverem e incentivarem o desenvolvimento do desenho infantil, organizando e favorecendo os recursos e meios essenciais, possibilitando as práticas de vivências e experiências significativas e correlacionadas com os conhecimentos abordados em sala e respeitando os conhecimentos prévios das crianças, como a realidade do seu cotidiano de vida, para desenvolver a imaginação e a cognição das crianças e gerar desenhos permeados de significados vivenciados pelas crianças.

#### 4.2.3 As borboletas e suas experiências

Em algumas experiências propostas no “Devir das Borboletas”, também nos aproximamos dos estudos de John Dewey referentes à arte como experiência, pois de acordo

com ele, é por intermédio das experiências que conhecemos o mundo. Por meio dessa afirmação, constatamos a importância e a necessidade de possibilitarmos vivências para significar as produções dos desenhos infantis. É preciso respeitar e considerar o contexto em que as crianças vivem, buscando inter-relacionar os conhecimentos construídos pelo ser humano, possibilitando a aprendizagem de novos saberes, mas dando um significado e sentido real aos conhecimentos assimilados e construídos por elas, pois foram vivenciados. Por meio dessa abordagem o educador possibilita que as crianças se expressem, utilizando suas imaginações e criatividade nos desenhos, mas partindo das suas próprias experiências vivenciadas.

Diante disso, no “Devir das Borboletas” abordamos o desenvolvimento de algumas experiências que se correlacionam com essas contribuições referentes a experiência de John Dewey, como as “Experiências 4: Artes Visuais e o Contato com os Animais” e as “Experiências 5: O Trânsito e o Registro por Meio de Desenhos”. Nelas, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências novas, como conhecer e ter contato com os animais e ressignificarem outras que faziam parte do cotidiano de vida de cada um, como o percurso que faziam como pedestre considerando o trânsito e suas regras. Logo após, as crianças produziram desenhos permeados de expressividade e significados, utilizando sua criatividade, imaginação e aprendizado, possibilitados pelas experiências práticas.

#### **- Experiências 4: Artes Visuais e o Contato com os Animais**

Uma das experiências abordadas na proposta pedagógica e que gerou o desenvolvimento de desenhos repletos de significados vivenciados e que favoreceu os estudos correlacionados com as contribuições de John Dewey foram as “Experiências 4: Artes Visuais e o Contato com os Animais”. A partir dessas experiências, as crianças tiveram a oportunidade de ter contato com o animal cavalo e a natureza do local, por meio de um passeio a uma hípica, favorecendo que elas pudessem ver, tocar e montar, disponibilizando experiências de contato com esses animais, visualizar a rotina deles e o habitat em que vivem. Seguem abaixo algumas imagens nas figuras 38, 39 e 40 do “Devir das Borboletas” onde aparecem as crianças vivenciando a experiência 4:



Figura 38



Figura 39



Figura 40

Antes desse passeio, tínhamos estudado em sala de aula algumas obras de artistas brasileiros que retratavam a figura do cavalo e percebemos um grande interesse e curiosidades sobre o animal. Diante disso, organizamos esse passeio com a intenção de significar e ampliar a construção de conhecimentos das crianças, por meio do sentir e vivenciar e também inspirar as construções dos seus desenhos direcionados pela experiência, favorecendo sentidos vivenciados pelos desenhos infantis. Seguem abaixo as imagens nas figuras 41, 42 e 43 desses desenhos abordados na proposta pedagógica e o desenvolvimento de uma breve análise de cada construção infantil baseadas nas contribuições do autor John Dewey referentes à experiência:



Figura 41

Analisando o desenho infantil da figura 41 do “Devir das Borboletas” podemos visualizar que a criança desenhou um cavalo e escreveu o nome do animal também, expressando a sua vivência e o que foi mais significativo para ela por meio da representação gráfica do animal e da escrita do nome dele. Foi possível perceber a correlação dessa experiência com os estudos de Dewey, ressaltando a relevância das experiências vivenciadas pelas crianças para suas produções artísticas, como desenhos, possibilitando que suas construções tenham significados para elas e favorecendo a construção de conhecimentos correlacionados com as experiências próprias das crianças e saberes prévios que já trazem da suas realidades e contextos de vida.



Figura 42

Examinando o desenho infantil da figura 42 da proposta pedagógica, podemos verificar que a criança desenhou um cavalo utilizando um nível de detalhamento que aproxima sua representação ao animal real. Até a cor do cavalo que ele montou, foi expressa na sua construção. Podemos perceber, também, expressada em seu desenho, a alegria das experiências vivenciadas, pois a criança em seus traçados representou esse sentimento em elementos como o sol e o poste, ambos com um sorriso, utilizando a sua imaginação e criatividade. Posto isso, também conseguimos correlacionar essa construção com as contribuições de John Dewey referentes a importância da experiência para a arte, pois a criança teve experiências em outro ambiente, além da escola e de sua casa e representou em seu desenho que é capaz de ampliar contextos vivenciados e ressignificá-los. No momento de socialização das produções, pedimos às crianças que apresentassem suas obras, e essa criança manifestou em sua fala muita alegria e satisfação, expressando que era um sonho que ela tinha de montar num cavalo e perguntou quando iríamos repetir o mesmo passeio. Respondemos que iríamos fazer outros passeios para todos conhecerem muitas coisas legais e poderem desenhar essas vivências.

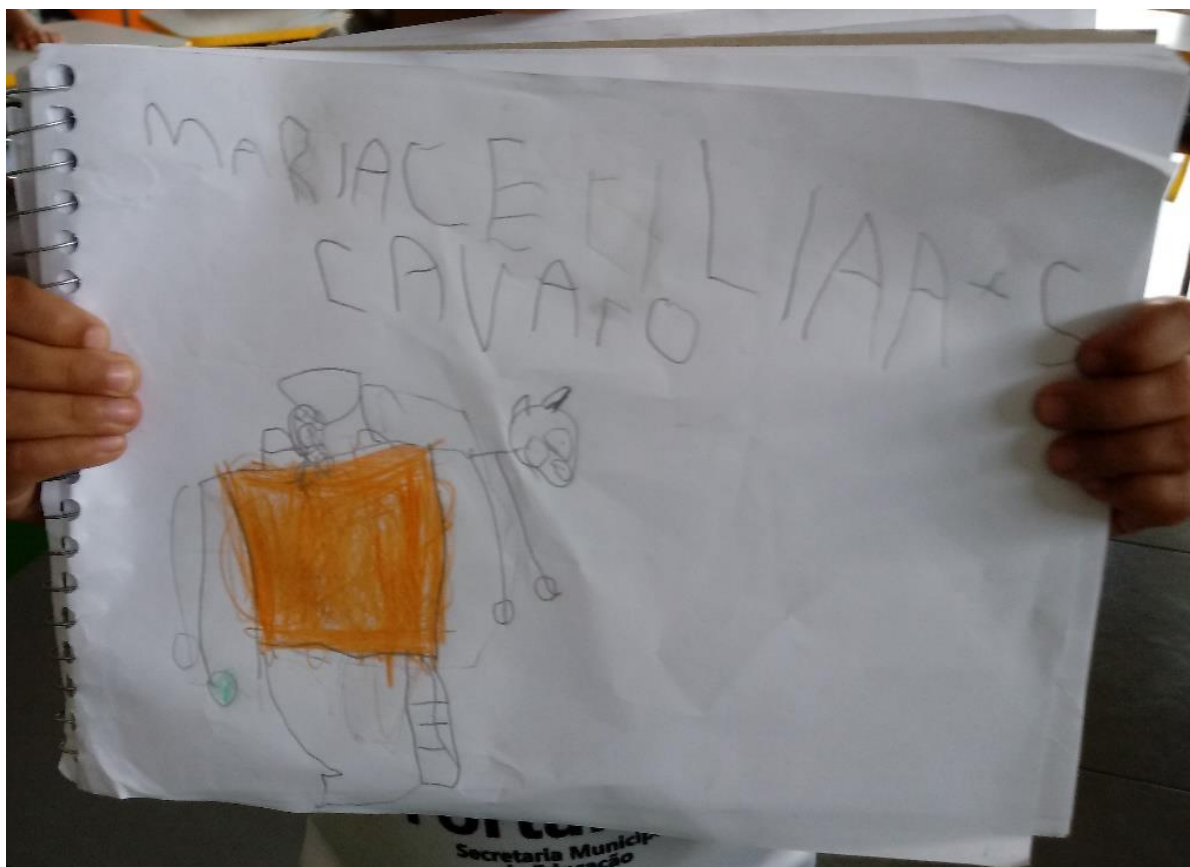


Figura 43

Examinando o desenho infantil da figura 43 do “Devir das Borboleta” podemos constatar que a criança expressou em seu desenho o momento em que estava montada no cavalo, onde ela desenhou também uma cela grande na cor laranja e uma escadinha para subir no cavalo. Diante disso, também correlacionamos essa construção com os estudos de Jonh Dewey relacionados à arte como experiência, pois a criança representou a experiência expressando o momento mais significativo para ela, que foi a oportunidade que lhe foi possibilitada de montar num cavalo. Quando todos socializaram suas produções em uma grande roda, essa criança expressou a alegria e a aventura que foi para ela o momento da montaria, explicando detalhes de como se deve montar sem cair, incentivada pelas instruções que foram dadas pelas profissionais que estavam auxiliando as crianças nesse processo. Diante da fala dessa criança, podemos perceber como a experiência influenciou e incentivou a criança na construção do seu desenho.

As contribuições teóricas de Dewey sobre a experiência nos influenciou positivamente como educadores e nos fez perceber que no desenvolvimento do “Devir das Borboletas” era necessário considerar experiências para as crianças que oportunizassem a elas a viverem e a criarem, por meio das brincadeiras, das interações sociais, da construção dos seus conhecimentos e dos saberes prévios que trazem da realidade de vida delas. Também se faz

necessário expor que consideramos as crianças como protagonistas dos seus processos de aprendizagem e, por isso, propomos experiências que desenvolvessem e possibilitassem a autonomia para elas criarem com imaginação e significação do que é importante de suas vidas.

#### **-Experiências 5: O Trânsito e o Registro por Meio de Desenhos**

Essa experiência do “Devir das Borboletas”, além de outras, também, é possível correlacionar as contribuições dos estudos relacionados à importância da experiência para a arte de John Dewey com as construções dos desenhos infantis. Principalmente essa vivência, pois tem uma enorme importância e significado para as crianças, devido fazer parte da realidade e contexto em que vivem, no caso o trânsito e as suas regras no entorno da escola. Em sala de aula, trabalhamos os conhecimentos organizados pela sociedade que são as regras de trânsito e suas sinalizações, como placas, semáforos, dentre outros. Em seguida, significamos com experiências e vivências esse aprendizado. Fomos, com todo o cuidado, a um passeio nas ruas e avenidas do entorno, acompanhados de vários adultos, além dos professores, para colocarmos em “prática” todas as regras de trânsito que aprenderam em sala de aula e adaptadas para as crianças, como não soltar a mão do adulto, olhar para os dois lados, atravessar na faixa de pedestre, obedecer ao semáforo. Essas regras foram vivenciadas e as crianças poderiam generalizar para outras ocasiões e ambientes, como ruas, bairros, trânsitos, além do pertencente ao entorno da escola e com outros adultos responsáveis, como seus pais ou familiares. Segue na figura 44 uma imagem do momento desse passeio:



Figura 44

Após o passeio, possibilitamos na escola os momentos de produção de desenhos baseados em toda a construção de conhecimento e experiência vivenciada. Mesmo sendo um desenho direcionado pela experiência, favorecemos que as crianças tivessem liberdade de criar e utilizar sua imaginação. Abaixo seguem as figuras desses desenhos e, em seguida, a análise de cada produção correlacionando com as contribuições de Dewey referentes a arte como experiência:



Figura 45

No desenho da figura 45 podemos observar que a criança retratou uma rua sinalizada com um semáforo e desenhou um caminhão no trânsito, representando que ele estava em movimento. Depois, colocou elementos climáticos, como o sol e a chuva, expressando sua imaginação inserindo os dois climas e um sol, com aspectos de um rosto, com nariz, olhos e uma boca sorrindo, o que nos faz interpretar que a criança quis passar a ideia de um dia ensolarado e feliz. Na socialização das construções, ela descreveu o seu desenho e intervimos perguntando o porquê de ela ter inserido o sol e a chuva. Ela respondeu que tinha desenhado a avenida que fica perto da escola, e que quando ela ia para a instituição escolar com sua mãe tinha dias que estava chovendo e outros que o sol a acompanhava até lá. Perguntamos também porque o sol estava feliz, e ela disse que era o sentimento que ela tinha nos dias em que aparecia o sol, pois fazia seu percurso para a escola com sua mãe, contente por não se molhar. Podemos integrar essa representação da experiência da criança em seu desenho com as contribuições de Dewey, pois além de ela ter representado na sua construção as vivências trabalhadas com a

escola referentes ao assunto trânsito, ela também expressou nos seus traçados e utilizando a imaginação, o seu contexto de vida. Ela retratou o que acontece com ela antes de chegar à escola e seus sentimentos, tendo uma aproximação do conhecimento adquirido na escola, com as experiências vivenciadas e os seus saberes prévios, ou seja, houve uma valorização em seu desenho das experiências que são significativas e que fazem sentido para ela. Nos sentimos muito satisfeitos, como educadores, de poder disponibilizar momentos de construções como esse em que o desenho proporciona, onde as crianças têm liberdade de expressar o que é importante para ela, e a autonomia para decidir o que desenhar, utilizando a imaginação e a criatividade.



Figura 46

Nenhum desenho infantil é igual a outro, mas alguns seguem certos padrões o que torna um desenho estereotipado, com elementos parecidos sem espaço para imaginação e expressão individual de cada criança e das suas experiências, como os desenhos com uma casinha com uma janela quadrada, porta retangular, uma árvore de lado, um sol no céu, entre outros elementos. Podemos visualizar no desenho da figura 46 que essa construção é diferente desses desenhos que seguem um modelo, pois a criança representou sua imaginação, expressando dentro de retângulos os elementos que visualizou durante a vivência escolar do trânsito, onde

desenhou pneus de bicicletas, uma árvore, pedras, um olho e elementos redondos. Fora dos retângulos, mas ainda no desenho, a criança desenhou dois pássaros, um arco-íris pequeno e um sol com a expressão de um rosto feliz. Também há traçados de um elemento que marcou a experiência da criança pela repetição que aparece em seu desenho: o semáforo de trânsito. No momento de socializar as produções, a criança descreveu e explicou cada elemento em seu desenho. Ela explicou que o dia em que fizemos o passeio nas ruas do entorno da escola era um dia feliz de sol e, por isso, desenhou um arco-íris, pássaros e um sol contente representando a beleza do dia. Disse que desenhou três semáforos, pois tinha achado muito interessante ele e suas mudanças de cores. Já os retângulos, ela explicou que desenhou em cada um algo que chamou a sua atenção, como as rodas dos carros e bicicletas, e disse que desenhou só a roda, pois não cabia o carro todo no retângulo. Ela também representou as pedras que haviam no caminho, e o olho ela explicou que foi porque a professora falou várias vezes: “Temos que olhar para um lado e para o outro para vermos se não vem nenhum carro, moto ou bicicleta e assim podermos atravessar a rua acompanhado de um adulto”; “Temos que olhar o semáforo e prestar atenção na cor dele, pois o vermelho significa pare, o amarelo simboliza a atenção e o verde que podemos seguir em frente”. Entre outras sugestões da educadora, como olhar a natureza que cerca as ruas e o ambiente urbano. Podemos analisar que a criança desenhou um olho representando todas essas ações e experiências que precisam do sentido da visão para serem vivenciadas.

Diante disso, correlacionamos essa expressão da experiência da criança em seu desenho com os estudos de John Dewey, visto que ela representou a sua vivência em suas construções do que foi mais significativo e importante para ela, utilizando sua criatividade e imaginação na execução do desenho, com elementos diferenciados e expondo o seu pensamento.

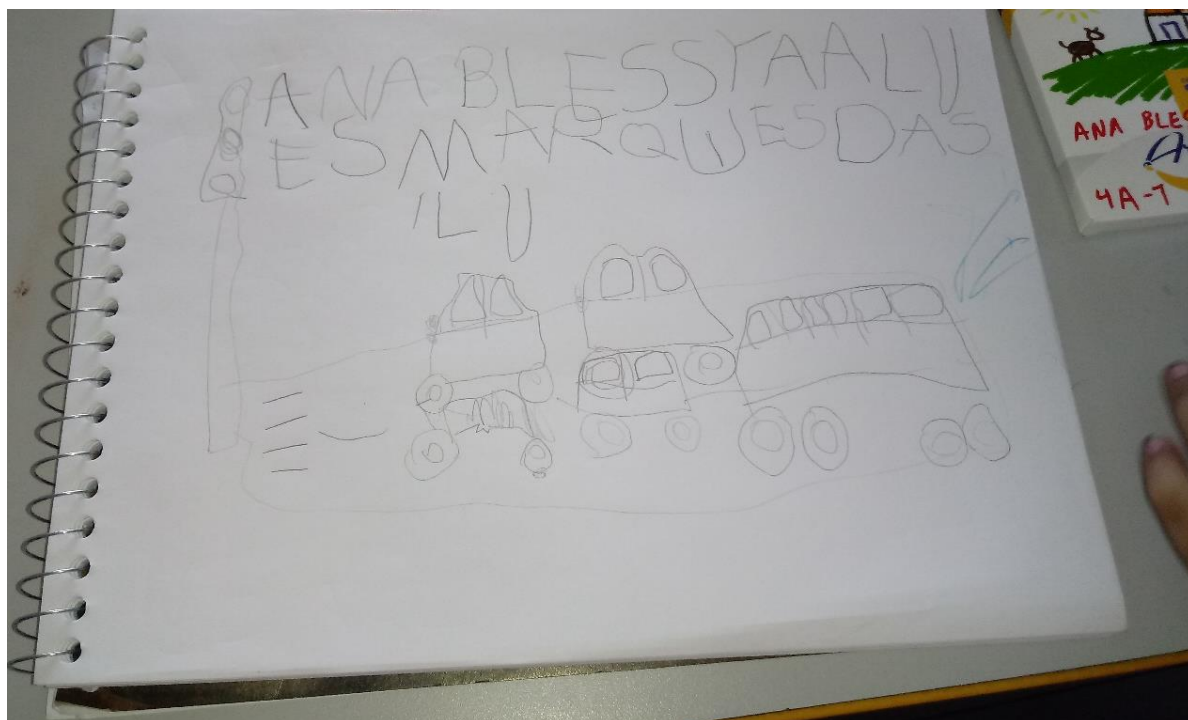


Figura 47

Na figura 47 podemos observar que a criança retratou em seu desenho uma avenida sinalizada com um semáforo e desenhou vários meios de transportes terrestres, como carros e ônibus, uns próximos aos outros. Analisando a construção da criança, podemos interpretar que a criança quis representar o momento da vivência ou tentou expressar um trânsito com muitos carros em movimento. Na socialização das produções, ela relatou que o seu desenho indicava o momento em que os carros pararam por conta do sinal vermelho e que atravessamos. Ela relatou que achava muito legal aquela máquina fazer todos os carros pararem para todos atravessarem e que ela fazia essa travessia todos os dias com sua mãe e os carros sempre obedeciam. Também relatou que as bicicletas não paravam no sinal e que, por isso, sua mãe olhava várias vezes para o lado para atravessarem. Achamos muito instigadores e impressionantes os desenhos das crianças e é necessário dar protagonismo a elas diante de suas próprias obras. A criança sabe o que quis representar em seu desenho, seja a experiência vivenciada ou algo importante para ela, e os pequenos utilizam muito a imaginação em seus desenhos. Muitas vezes, os adultos tentam interpretar os desenhos das crianças e não é possível visualizar elementos ocultos, como os da vivência e da experiência, que somente o desenhista saberá dizer. Posto isso, visualizamos também na produção desse desenho da figura 47 a correlação com os estudos de Dewey sobre a valorização da arte como experiência, uma vez que a criança expressou em sua criação as experiências vivenciadas com a escola referentes ao trânsito e, também representou em seu desenho a realidade da sua vida, do trajeto que percorre

com a família, passando pela mesma situação de atravessar a avenida com um semáforo e a faixa de pedestre, aproximando os conhecimentos e saberes trabalhados na escola, por meio de experiências vivenciadas, do seu contexto de vida. Como já foi exposto em outras produções, as experiências vivenciadas e o respeito aos saberes prévios das crianças, possibilitam construções de desenhos que são relevantes, significativos e que têm fundamento para a criança.



Figura 48

No desenho da figura 48 podemos visualizar que a criança retratou uma rua com um semáforo e desenhou três carros e também inseriu um elemento que foi um arco-íris envolvendo a cena. Na socialização das criações, ela explicou o que queria representar em seu desenho, expondo que tinha desenhado a rua que fica perto da escola e que tinhamos saído da escola para fazer essa travessia todos juntos e que ela tinha ficado muito feliz em passear com todos. Essa criança em questão fazia o percurso para a escola com a família em um carro e a experiência de atravessar aquela rua com semáforo como pedestre e com seus professores e colegas foi bastante enriquecedora e significativa para ela demonstrando em seu desenho a alegria com um arco-íris colorido. Podemos também integrar essa representação da vivência da criança em seu desenho com as contribuições de John Dewey, uma vez que a criança representou uma experiência nova para ela e que possibilitou sua aprendizagem correlacionada aos saberes que estavam sendo

trabalhados na escola. Ela desenhou o que foi significativo para ela e demonstrou muita alegria pela experiência nova e por todo o conhecimento adquirido. Ficamos muito satisfeitos em poder possibilitar momentos de criações como esse, em que as crianças têm autonomia para decidir o que vão desenhar, utilizando sua criatividade e imaginação. Nos sentimos muito realizados em poder sugerir experiências como essa no “Devir das Borboletas”.



Figura 49

Na figura 49 podemos observar que a criança expressou em sua construção sentimentos como alegria, amizade e amor, pois desenhou alguns corações grandes, que são metáforas visuais que representam seu carinho e afeto pela experiência. Ela desenhou várias flores, como um jardim, manifestando a felicidade do momento e externando sua imaginação, pois elas aparecem com uma expressão facial de alegria, com sorrisos. A aluna também desenhou a si mesma, segurando a mão de uma coleguinha no momento de atravessar a rua que aparece sinalizada com um semáforo, representando a amizade. A criança desenhou somente um meio de transporte terrestre, que foi um carro pequeno na avenida, passando a ideia de que no trânsito que ela desenhou o veículo não é protagonista, mas sim os outros elementos que aparecem no desenho. Na socialização das produções, ela relatou que tinha amado sair da escola para um passeio e que tinha adorado a vivência de atravessar a rua segurando uma mão da professora e a outra da sua melhor amiga da escola. Diante disso, visualizamos também na produção desse

desenho da figura 49, a interligação com os estudos de Dewey sobre a arte como experiência, uma vez que a criança expressou em sua criação as vivências que ela teve com sua turma da escola e as professoras no trânsito, representando em seu desenho o que foi significativo para ela: os valores humanos da amizade, amor e alegria.



Figura 50

No desenho da figura 50 podemos visualizar que a criança retratou uma rua com um semáforo, um carro e uma criança segurando a mão de um adulto, aparentemente uma mulher e uma menina com os vestidos parecidos, sendo provavelmente mãe e filha. Ela também expressou em seu desenho o sentimento de alegria no rosto das pessoas desenhadas que aparecem sorridentes. Na socialização das construções, ela explicou que tinha desenhado ela mesma segurando a mão da sua mãe para atravessar a avenida, obedecendo o sinal e na faixa de pedestre. Ela também mencionou que fazia esse percurso todos os dias com a sua mãe, para ir à escola e que gostava muito desse momento, pois considerava um passeio “bem legal”. Posto isso, visualizamos também na produção desse desenho da figura 50, a correlação com os estudos de Dewey sobre a valorização da arte como experiência, uma vez que a criança representou em seu desenho uma experiência vivenciada com sua família no trânsito, expressando uma parte do seu contexto e realidade de vida e estabelecendo uma relação dos conhecimentos e saberes

trabalhados, por intermédio de experiências e vivências na escola e no trânsito, com a sua vida. Visualizamos nas construções dos desenhos das crianças que as experiências vivenciadas e a valorização e o respeito pelos conhecimentos que a criança traz consigo do seu contexto de vida favorecem produções de desenhos significativos e relevantes para ela.

Analisando de forma geral todos os desenhos infantis relacionados a essa experiência do trânsito, há um elemento que se repete na representação de todas as crianças, que é o semáforo. Isso intensifica que a experiência que tiveram ao atravessar a avenida que dava acesso à escola e que tinha um semáforo e uma faixa de pedestre foi significativa inter-relacionando, mais uma vez, com as contribuições de John Dewey referentes a arte como experiência. Nas socializações das construções dos desenhos, as crianças também descreveram em suas falas o semáforo que viram no passeio. Por isso, possibilitamos que as crianças criassem um semáforo com material não estruturado e reciclado, onde foi utilizada uma caixa de papelão grande, papéis celofane nas cores vermelho, amarelo e verde, e também uma lanterna pequena que ficaria móvel para as crianças terem protagonismo até com o semáforo e determinar quando a cor deve mudar na brincadeira. Segue na figura 51 imagens das crianças construindo e pintando o semáforo com tinta guache preta:



Figura 51

Segue na figura 52 uma imagem do momento que as crianças foram para o pátio da escola, onde tem desenhado no chão ruas com sinalizações de trânsito, onde as crianças puderam brincar com o semáforo construído e onde puderam aplicar, de forma segura, mais livremente e lúdica, todo o conhecimento assimilado das regras de trânsito na sala e nas experiências nas ruas do entorno da escola:



Figura 52

O “Devir das Borboletas” tem como um dos seus objetivos orientar que os professores da Educação Infantil possibilitem essas construções de desenhos infantis, que sejam, também, representações das experiências vivenciadas pelas crianças, mas também com espaço para elas criarem por meio da sua imaginação. É por meio de vivências que podemos facilitar o processo de aprendizagem infantil e, por intermédio de conhecimentos experimentados na escola ou fora dela, utilizando recursos como as brincadeiras, é que podemos conseguir correlacionar com os saberes já existentes na sociedade, facilitando o desenvolvimento de processos conectados individuais e coletivos de construções de ações e pensamentos e que são expressados, muitas vezes, nos desenhos. Nós podemos favorecer que as crianças construam seus conhecimentos, observem, pesquisem, analisem, indaguem, reflitam, experimentem, interajam e aprendam de

uma forma que respeite as suas especificidades e necessidades de desenvolvimento infantil. É por isso que os eixos norteadores da Educação Infantil são as brincadeiras e as interações sociais, e a partir dessa base que podemos planejar todas as experiências e vivências para as crianças, respeitando-as como sujeitos protagonistas dos seus processos de aprendizagem que criam, com imaginação e significação do que é relevante para elas.

**Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.**

#### **4.2.4 Contribuições para as borboletas**

Por intermédio de algumas experiências propostas no “Devir das Borboletas”, também nos aproximamos das contribuições da autora Rosa Iavelberg, principalmente referentes aos seus estudos sobre desenho cultivado, desenho protagonista, interações sociais no momento de construção das crianças e as intervenções necessárias do professor. Por meio dos estudos de Iavelberg, conseguimos ter um embasamento mais focalizado e atualizado sobre as práticas educativas que envolvem o desenho infantil, na realidade da Educação Infantil e nas suas especificidades e baseado nas experiências em sala de aula, nos fazendo constatar a necessidade de possibilitarmos momentos de produções dos desenhos infantis e da importância da intervenção do educador em alguns momentos.

Posto isso, no “Devir das Borboletas” abordamos o desenvolvimento de experiências que se correlacionam com as contribuições teóricas de Rosa Iavelberg, como as “Experiências 2: Arte Moderna na Educação Infantil” e as “Experiências 1: Brincadeiras e as Artes Visuais”, onde as crianças vivenciaram experiências novas, como a de conhecer um espaço cultural, onde puderam visualizar obras de artistas brasileiros, gerando produções de desenhos repletos de criatividade, expressividade, significação, imaginação e favorecendo aprendizagens possibilitadas pelas experiências práticas interligadas com a construção de conhecimentos e saberes que a sociedade já possui.

#### **- Experiências 2: Arte Moderna na Educação Infantil**

Uma vivência proposta no “Devir das Borboletas” e que teve produções de desenhos repletos de criatividade e expressão das experiências vivenciadas, possibilitando o estudo, análise deles, e a correlação com as contribuições de Iavelberg, foi a Experiência 2, que trabalhou a Arte Moderna Brasileira na Educação Infantil. Nessa experiência, as crianças conheceram a história da arte, criaram suas obras artísticas (desenhos), e apreciaram obras de arte, por meio de um passeio a uma exposição de arte moderna brasileira em um espaço cultural. Essa vivência proporcionou a oportunidade das crianças observarem e admirarem obras de arte, conhecer ambientes de formação cultural e possibilitou criações fundamentadas nas vivências

e aprendizagens, favorecendo um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, mas sempre respeitando os conhecimentos que elas trazem dos seus contextos de vida. Segue uma imagem na figura 53 do “Devir das Borboletas” de crianças apreciando uma obra representante da arte moderna no espaço cultural:



Figura 53

Analisando a fotografia da figura 53 podemos perceber que essa experiência foi uma oportunidade das crianças conhecerem obras artísticas reais e achamos relevante fazer a correlação desse momento da vivência com as contribuições teóricas de Rosa Iavelberg, pois ela defende o argumento de que o educador deve favorecer oportunidades das crianças desenvolverem seus desenhos cultivados pelas experiências vivenciadas por elas. De acordo com Iavelberg, o professor também tem a responsabilidade de fazer a integração entre a construção de saberes e conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural e histórico da humanidade, como sobre a arte, com os percursos criadores infantis fundamentados nas experiências vivenciadas pelas crianças. Diante disso, concordamos com a autora, quando ela sugere que o professor deve favorecer na rotina escolar das crianças momentos que acresçam e desenvolvam os saberes das crianças, como exemplo, possibilitar que elas tenham experiências com ambientes, recursos e materiais que trabalham com a arte, como centros culturais, feiras, museus, exposições, dentre vários outros.

Após a exposição, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o ateliê do centro cultural e produzirem nele suas construções de desenhos baseados na experiência que tinham acabado de vivenciar, como mostramos na figura 54.



Figura 54



Figura 55

Por intermédio da imagem das figuras 54 e 55 contextualizamos esse momento com o conceito de desenho cultivado da criança desenvolvido por Iavelberg, que valoriza a importância social do desenho para a construção de conhecimentos das crianças, desenvolvendo as identidades infantis, de uma forma que facilite o entendimento de mundo e valorizando as obras artísticas e manifestações culturais. Essa abordagem valoriza as vivências e experiências das crianças cultivadas pela cultura que elas têm acesso, o tempo e o lugar em que vivem. Concordamos que o educador pode ampliar esses saberes prévios das crianças para os conhecimentos que já existem no mundo e na sociedade, como os referentes à arte. Consequentemente, os estudos sobre desenho cultivado de Iavelberg (2017) valorizam os desenhos individualizados infantis, com traços da personalidade e das experiências que as crianças vivenciam e que muitas vezes expõem nas suas produções artísticas os seus contextos históricos e sociais e as culturas nas quais estão inseridas ou que têm acesso por meio das mídias ou de outros recursos.

Iavelberg também discorre em sua escrita a importância das interações com os colegas no momento da construção dos desenhos. Visualizamos essa socialização em sala de aula nos momentos de criações e também, na figura 54, pois as crianças estavam desenhando e interagindo umas com as outras, embasadas pelas experiências que vivenciaram na exposição e nas expressões artísticas que visualizaram. Elas também interagiam e olhavam para o desenho uma da outra, e notamos que isso as motivavam a continuar desenhando e nenhum desenho

ficou parecido com de nenhum coleguinha. Elas trocavam suas produções, observavam e destroçavam, e cada desenho tem as especificidades e individualidades do autor, mostrando que não há cópias ou imitações literais, e sim produções que divergem mostrando o ponto de vista, a imaginação, a criatividade, os conhecimentos prévios, as experiências próprias da vida de cada criança. De acordo com Iavelberg, essa interação pode motivar e estimular as investigações, a desenvolver hipóteses, a responder dúvidas, uma vez que a criança percebe a diferença entre o seu desenho e os dos outros e busca soluções para o seu. Há também a comunicação verbal entre as crianças, favorecendo ao desenvolvimento das opiniões próprias e da criticidade, pois elas dialogam e aprendem umas com as outras expressando o que vão desenhar ou o que gostariam de desenhar. Acreditamos que essa socialização gera o trabalho com valores e sentimentos, como o respeito, a solidariedade, o amor, o carinho pelo colega, dentre outros.

Posto isso, analisaremos alguns desenhos infantis correlacionando com os estudos de Iavelberg e o desenvolvimento de outra experiência do “Devir das Borboletas” relacionadas às brincadeiras.

#### **- Experiência 1: Brincadeiras e as Artes Visuais**

Essa experiência teve produções de desenhos permeados de criatividade, imaginação e expressividade das vivências, possibilitando a observação e a análise das produções e a interligação com algumas contribuições de Rosa Iavelberg. Vamos analisar os desenhos focando em sugestões aos educadores que a autora propõe para auxiliar na orientação das construções dos desenhos infantis. Essa experiência e suas produções já foram analisadas no subcapítulo 4.2.2- A expressividade das borboletas, onde foi desenvolvido um estudo dos desenhos infantis correlacionado com as contribuições de Lowenfeld e Brittain. Justificamos que estamos repetindo a mesma experiência e algumas imagens de desenhos infantis, devido essa vivência ter sido bastante prazerosa para as crianças, envolvendo a ludicidade e que gerou muitas produções de desenhos infantis significativos. Cabe também explicar que algumas experiências do “Devir das Borboletas” são baseadas em mais de um autor e suas contribuições teóricas, assim como essa. Seguem alguns desenhos infantis dessa vivência nas figuras 56 e 57:



Figura 56

Na figura 56 está expressado no desenho da criança a brincadeira que foi vivenciada por ela com seus coleguinhas: a brincadeira de roda. Fazendo uma correlação com os estudos de Iavelberg sobre o desenho infantil, ela sugere alguns exemplos de situações que possibilitam o desenvolvimento das construções gráficas infantis, como exemplo: favorecer que as crianças desenhem com frequência; possibilitar a observação de desenhos dos outros, sejam seus colegas ou artistas da comunidade e exercícios com desenhos de imaginação, de memória e de observação. Em sala de aula, já utilizamos essas práticas, pois reservamos um tempo da rotina escolar para o desenho e oportunizamos o trabalho com esses três tipos. Em algumas produções são englobadas os três tipos de desenho ou dois deles em uma só construção infantil. Podemos citar, por exemplo, a construção da figura 56 que pode ser classificada como um desenho de memória e observação, pois a criança utilizou suas lembranças para buscar elementos da vivência que participou, e também expressou o que experimentou e o que observou da brincadeira com seus coleguinhas.

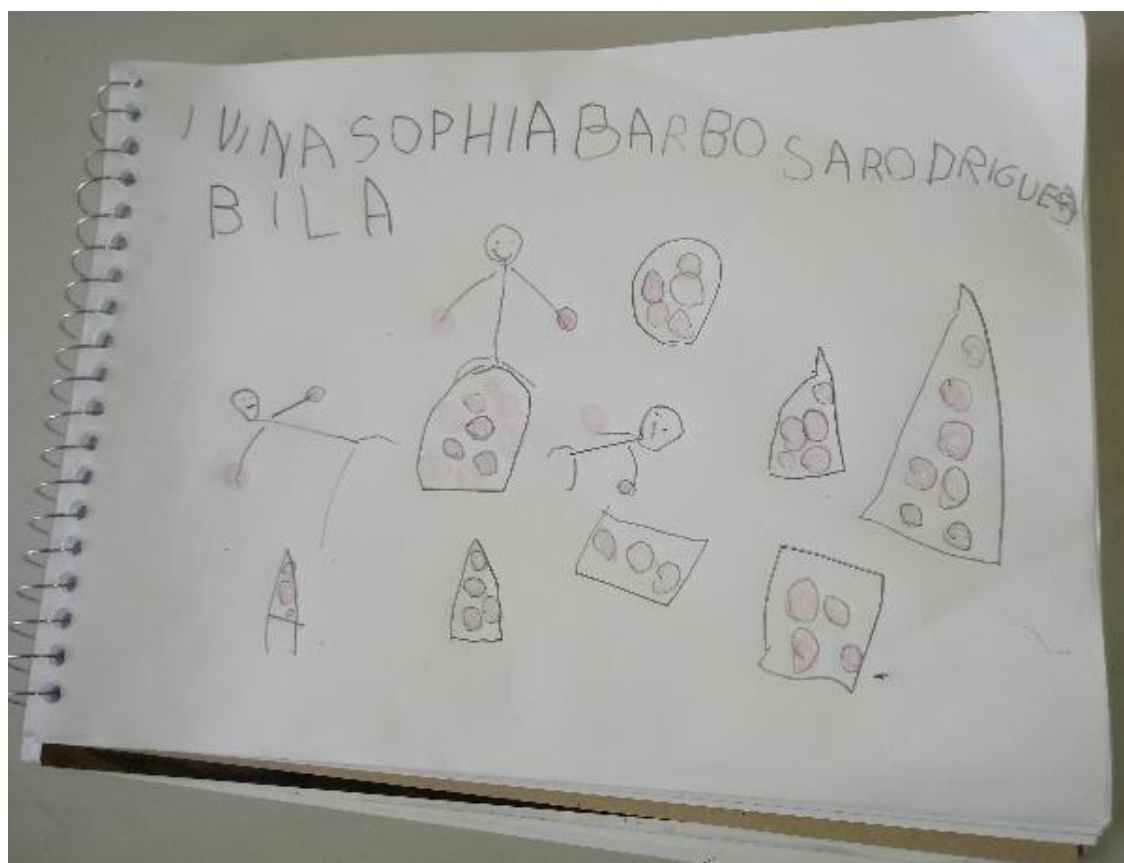


Figura 57

No desenho expressado na figura 57 a criança representou a brincadeira vivenciada com seus coleguinhas: o jogo de bolinha de gude, ou popularmente chamado de “bila”. Nessa produção, também podemos correlacionar com os estudos de Iavelberg, classificando esse desenho como de observação, memória e imaginação, pois além da criança ter buscado elementos da sua memória com a experiência vivenciada e da sua observação, ela também utilizou a imaginação, pois criou imagens, por meio da sua experiência e a combinação das suas ideias com muita criatividade.

Uma das contribuições da autora Rosa Iavelberg que achamos essencial para a nossa prática educativa é quando ela propõe que o desenvolvimento do desenho tem que ser motivado pelo professor e também pelos processos criativos dos seus colegas, proporcionando momentos de observação, análise, investigação, inspirações, descobertas, formulação de hipóteses e experiências que serão incentivos para as crianças progredirem em seus desenhos. Esse estudo da autora tem uma interligação com a proposta do “Devir das Borboletas” que é orientar os educadores a possibilitarem o desenvolvimento de desenhos infantis significados por experiências vivenciadas na escola e é essencial para o desenvolvimento das experiências dessa proposta pedagógica que o professor motive seus alunos no desenvolvimento das suas

construções artísticas, como o desenho, e que possibilite a socialização entre as crianças nos momentos em que elas estão desenhando, para favorecer a construção de conhecimentos de forma individual e coletiva também.



Figura 58

Na figura 58 aparece uma imagem das crianças desenhando com tintas guache de forma coletiva e inspiradas pela experiência 2 do “Devir das Borboletas” que sugere trabalhar a arte moderna brasileira, possibilitando a socialização das crianças durante o desenvolvimento do seus processos artísticos, onde elas dialogam, pensam juntas, investigam, formulam hipóteses e decidem o que será desenhado, fortalecendo a formação de seres pensantes, com opiniões próprias, críticos e capazes de tomar decisões individuais e coletivas. Consequentemente, elas criam vínculos de amizade durante as suas construções de conhecimento e trabalham valores como o respeito ao próximo, onde todos têm um espaço para se expressar.

Iavelberg, também, comenta em vários momentos em sua escrita que é essencial que o educador também trabalhe a autoestima das crianças, estimulando-as a acreditarem em si e na potência das suas construções artísticas. É importante incentivar que elas valorizem seus desenhos e os dos seus coleguinhas, trabalhando o respeito e o reconhecimento das produções de si e dos outros. Também compartilhamos que essa opinião da autora é alinhada com a nossa proposta pedagógica, pois acreditamos que é essencial a valorização dos desenhos infantis por

todos, para incentivar na evolução do seu desenvolvimento. Segue uma imagem das crianças na figura 59 no momento de produção de desenhos que foram motivados pelo educador, que organizou um momento da aula para essa construção. Após vivenciarem as Experiências 6, que trabalha as Artes Visuais e o Contato com a Natureza e a Utilização de Materiais Reciclados pertencentes ao “Devir das Borboletas”.



Figura 59

Para o educador possibilitar momentos de produções infantis como mostra na figura 59 e intervir quando necessário, orientando e incentivando as crianças a evoluírem em suas elaborações artísticas, achamos necessário que ele entenda os processos de construção do desenho, tendo empatia e sensibilidade pelas crianças e por todo o seu desenvolvimento artístico. Diante disso, concordamos que é importante o professor ter sua própria experiência com o desenho, trabalhando habilidades adormecidas pelo tempo, ou pela falta de frequência em desenhar, ou até desenvolver técnicas que não foram estimuladas, consequentemente, motivando que ele tenha vivências com o desenho. Diante disso, concordamos que as experiências com o desenho formarão profissionais da educação mais afetivos e sensíveis frente às expressões artísticas das crianças, fazendo com que eles estejam preparados e com competências para orientar e intervir nos momentos necessários das produções artísticas das

crianças.

Ressaltamos que o “Devir das Borboletas” busca orientar o professor da Educação Infantil para que ele possibilite experiências que desenvolvam e ampliem os conhecimentos das crianças e favoreça o desenvolvimento dos processos de construção do desenho, valorizando a criança como protagonista e capaz de produzir desenhos autorais, cheios de personalidade, criatividade, imaginação e expressando as experiências significativas para elas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer as contribuições teóricas de Efland (2004) no início do mestrado, refleti e decidi que a *cognição imaginativa* poderia embasar uma parte da minha pesquisa, pois me “encantei” com a abordagem, juntamente com outras teorias que fundamentaram a minha investigação que foram: *o desenvolvimento da capacidade criadora* especificando o desenvolvimento do desenho infantil de Viktor Lowenfeld e Brittain (1977); as contribuições teóricas de John Dewey, como a *arte como experiência*; *o desenho cultivado da criança e desenho na Educação Infantil* (2017; 2013), ambos da autora Rosa Iavelberg; os conceitos e fundamentos dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais de Lima (2013) e as orientações legais dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.

Conseguimos alcançar o objetivo geral dessa dissertação, que se baseia no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que favoreça a Cognição Imaginativa e o desenvolvimento da imaginação das crianças na Educação Infantil, utilizando o desenho infantil. Também cumprimos a maioria dos objetivos específicos dessa pesquisa que foram: analisar os documentos orientadores da Educação Infantil; estabelecer relações entre teorias e abordagens que se complementam e que favorecem a imaginação cognitiva e fundamentar e favorecer as experiências das crianças com o desenho infantil, com uma abordagem imaginativa e criativa. Faltou somente executar o objetivo específico de disponibilizar a proposta pedagógica aos professores da rede pública municipal de Fortaleza, que incentive a imaginação na Educação Infantil em um meio digital.

Além dos estudos e análises dessa pesquisa, estabelecemos relações entre teorias e abordagens que se complementam e que favoreceram nossas reflexões em busca de fundamentar e favorecer as experiências das crianças com o desenho infantil, com uma abordagem imaginativa e criativa. Essas ligações entre pontos principais foram relacionadas com as seguintes teorias: relação entre a *cognição imaginativa* de Efland e *o desenvolvimento da capacidade criadora* de Lowenfeld e Brittain, permitindo várias análises sobre o desenho infantil e com um foco mais imaginativo e cognitivo e, também, a relação entre as teorias da *arte como experiência* de John Dewey e *o desenho cultivado da criança e desenho na Educação Infantil* (2017; 2013), ambos da autora Rosa Iavelberg, permitindo reflexões sobre as criações infantis significativas por meio das próprias experiências das crianças, contextualizando com várias questões referentes a favorecer que os educadores estimulem e possibilitem a construção de desenhos infantis onde a criança é valorizada como protagonista das suas criações, representando o mundo a sua maneira, mas que também, sofre influência da cultura e do meio em que vive.

Também tivemos um estudo e análise sobre a pesquisa de Lima (2013) sobre Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais que nos permitiu, por meio dos conceitos e características, a construção de uma proposta pedagógica, utilizando todas as teorias estudadas, documentos analisados e nossas experiências em sala de aula. Ela foi gerada em formato de e-book e será disponibilizada em um ambiente virtual para disponibilizar os acessos para os professores da Educação Infantil. Neste material utilizamos alguns desenhos de crianças como fonte documental para demonstrar a expressão artística das mesmas e estimular a criação infantil.

A metodologia dessa pesquisa teve que ser readaptada devido à necessidade, pois iríamos aplicá-la em sala de aula, mas devido a pandemia do coronavírus não foi viável, pois não era possível aulas presenciais e também, não foi possível efetuar em formato de ensino a distância, pois o público investigado seria as crianças da Educação Infantil, não sendo possível, pois os eixos norteadores da Educação Infantil são as interações sociais e as brincadeiras, que se tornam difíceis de atingir a distância e, também, por contemplar crianças muito pequenas nas faixas de 4 a 6 anos, que ainda não teriam autonomia suficiente para se enquadrarem no formato de Ensino a distância e precisariam do auxílio e intervenção da família, o que não seria interessante para o desenvolvimento da pesquisa. Devido a essas dificuldades a nossa pesquisa que inicialmente era classificada como pesquisa em ensino de arte, se tornou uma investigação caracterizada como uma pesquisa sobre ensino de Arte, do tipo bibliográfica e documental (LAKATOS, 2003) e com abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2003). As experiências propostas no Devir das borboletas tiveram como dados os registros escritos e fotográficos que foram feitos em sala de aula, antes da pandemia, com as documentações das falas das crianças e as escritas dos processos de aprendizagens. Por meio da documentação com fotos das experiências vivenciadas pelas crianças e as construções dos desenhos delas foi possível a produção da proposta pedagógica embasada pelos estudos, teorias e abordagens dessa pesquisa. As análises feitas na proposta pedagógica foram essenciais para a adequação do material produzido de forma a contemplar os objetivos da pesquisa e principalmente focando em orientar boas práticas educativas para os professores da Educação Infantil possibilitarem experiências e construções de desenhos infantis repletos de criatividade e imaginação. Os critérios de análise do material produzido basearam-se, primeiramente, em analisar a proposta pedagógica correlacionando com a teoria dos Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais de Lima (2013) com o objetivo de adequar o material para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos educadores da melhor maneira possível e em seguida, também analisamos as experiências propostas pelo Devir das Borboletas com as vivências e produções de desenhos infantis correlacionando todo o material com as teorias que embasam toda a pesquisa, com o objetivo

de possibilitar propostas para os educadores possibilitarem o desenvolvimento infantil, por meio do processo de aprendizagem com construções gráficas infantis vivenciadas.

Esta proposta pedagógica foi construída baseada em muitos estudos abordados nesta pesquisa e gerou em nós várias reflexões e análises em busca de possibilidades de conscientizar os educadores, para eles darem espaço à criação própria das crianças, onde elas podem ter protagonismo no seu próprio processo de aprendizagem, onde vão usar a liberdade e autonomia para se expressarem e criarem utilizando a imaginação e a criatividade por meio dos seus desenhos. Também, há sugestões de experiências significativas para o desenho infantil, gerando reflexões e análises em busca da possibilidade dos educadores darem espaço a criação própria das crianças.

As limitações encontradas durante o desenvolvimento da dissertação e da proposta pedagógica, como a impossibilidade de ter aplicado a pesquisa em sala de aula com as crianças, nos fazem analisar e perceber a necessidade de pesquisas futuras com aplicação das experiências propostas no Devir das Borboletas na Educação Infantil, para termos dados e resultados mais entrelaçados com a prática e tendo como correlacionar todas as propostas de experiências sugeridas e teorias estudadas com o fazer pedagógico e a rotina da instituição escolar. Com a aplicação da proposta pedagógica, também, visualizamos, que teríamos dados mais baseados na realidade vivenciada pelos educadores, do que foi possível e do que não foi viável das orientações sugeridas pelo Devir das Borboletas, ou seja, ainda haverá desdobramentos dessa pesquisa, onde planejaremos trabalhos futuros para continuarmos essa investigação.

Temos a pretensão que essa proposta pedagógica possa possibilitar uma auto análise das práticas pedagógicas dos educadores relacionadas ao desenho infantil e que eles possam favorecer aos seus alunos a possibilidade de vivenciarem algumas experiências significativas, mas com um enfoque mais imaginativo, seguindo a abordagem da cognição imaginativa de Efland, e as teorias dos outros estudiosos dessa pesquisa. Esse material desenvolvido, também, sugeriu aos professores a utilização de elementos para possibilitar o desenvolvimento cognitivo, a imaginação, a autonomia e criatividade das crianças, como as metáforas e experiências de narrativas, respeitando o nível cognitivo de cada criança, e favorecendo e possibilitando que as mesmas vivenciem experiências e criem nos seus desenhos, suas próprias metáforas e experiências de narrativas que tenham significado para as mesmas, onde elas serão incentivadas a utilizarem suas imaginações e os educadores poderão utilizar essa metodologia para possibilitar esse viés mais imaginativo e criador.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BETTELHEIM, Bruno. **Love is Not Enough**. Nova Iorque: The Free Press, 1950.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- CAMPELLO, Sheila Maria. O Ensino da arte no ciberespaço: a proposta metodológica do curso ARTEDUCA. In: Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha. (Orgs). *Abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 381-409.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão oficial. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC\\_2019\\_OFICIAL.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.
- DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **A psicologia na educação e a criança enquanto ser em transformação**. Em *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 5. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- DEWEY. J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- DEWEY. J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- DEWEY. J. **Experiência e educação**. 15. ed. - São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EFLAND, Arthur D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum**. Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.
- EGAN, Kieran. **Porque a imaginação é importante na educação?** In: FRITZEN Celdon, CABRAL, Gladir S. (Orgs.). *Infância: Imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus,

2007. p. 11-38.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**. Documento Preliminar. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2. ed. rev. – 2. reimp. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. The University of Chicago Press. Chicago and London, 1987.

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live by**. The University of Chicago Press. Chicago and London, 1980.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **Ensino de Artes Visuais na modalidade a distância: contribuições dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais no processo de ensino/aprendizagem**. 2013. 184 p. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOWENFELD E BRITTAIN, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação**. Porto: Porto Editora, 2011. (Coleção Infância, 16).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O Ensino de Arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L; FRANÇA, Patricia (Org). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 311-317.

SOUZA, Kécia Maria Alencar de. LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **A abordagem da cognição imaginativa e a teoria do desenvolvimento da capacidade criadora infantil: relações teóricas entre Efland e Lowenfeld acerca do processo de construção do desenho infantil.** *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria: Rio Grande do Sul, v. 14, n. 2, p. 42-67, mai. /ago. 2021

STACCIOLI, Gianfranco. **As di-versões visíveis das imagens infantis.** *Proposições*, Campinas, vol.22, n.2(65), p.21-37, mai./ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200003&script=sci_arttext) Acesso em: setembro 2020.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. *Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais*. Lisboa: Chiado, 2015.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.