

# CRIANÇAS E ARTE: REPERTÓRIOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA\*

## CHILDREN AND ART: IMAGINATION AND BREEDING REPERTOURES IN CHILDHOOD

Jocileia Souza Printes **1**  
Michelle de Freitas Bissoli **2**

Doutora em Educação. Universidade do Estado do Amazonas. **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2493027648589841>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6065-6058>  
E-mail: [jprintes@uea.edu.br](mailto:jprintes@uea.edu.br). Apoio: CAPES.

Doutora em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Lattes: **2**  
<http://lattes.cnpq.br/8731672923902328>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>  
E-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este texto é fruto de uma pesquisa de doutorado na linha de formação de professores em que objetivamos analisar, sob a luz da teoria Histórico-Cultural, a presença do desenho na educação infantil. Entendemos, ao longo do processo, que, para desenhar e este ato se constituir numa forma de expressão, professoras e crianças precisavam construir repertórios artísticos e viverem momentos de fruição que lhes ampliem as bases para o desenvolvimento da imaginação e do ato criador. Um dos processos que vivemos foi a discussão sobre um projeto desenvolvido no lócus de pesquisa desde os anos 2000, chamado *Mãozinha Encantada*. A partir das observações e acompanhamento de quatro edições, propusemos um debate, iniciado no grupo de estudos da pesquisa e continuado nos anos seguintes, sobre o trabalho com releitura na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Arte. Releitura.

**Abstract:** This text is the result of a doctoral research in the line of teacher formation where we aim to analyze, in the light of Historical-Cultural theory, the presence of drawing in early childhood education. We understand throughout the process that, to draw and this act become an expressive language, teachers and children needed to build artistic repertoires and live moments of enjoyment that broaden the bases for the development of imagination and the creative act. One of the processes we are experiencing was the discussion about a project developed in the locus of research since the 2000s, called *Mãozinha Encantada*. Based on the observations and follow-up of four editions, we propose a debate, initiated by the research study group and continued in the following years, about the work with re-reading in early childhood education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Art. Rereading.

\* Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Introdução

Por que as crianças devem ter acesso à arte? O que elas entendem sobre a arte? Que arte deve ser oferecida? Como essa oferta pode influenciar seu desenvolvimento? Questões como essas ainda são muito comuns na nossa sociedade, que necessita urgentemente ampliar a discussão sobre o papel da arte na humanização das pessoas, pois vivemos tempos de inúmeros retrocessos, como fechamento de exposições e cerceamento de artistas<sup>1</sup>.

Inicialmente, é necessário partir da superação da ideia, empiricamente percebida e ainda muito presente nas escolas da infância, de que a arte serve para relaxamento, passatempo ou uso em atividades específicas como datas comemorativas ou decoração dos espaços para eventos escolares e comunitários. Muitas vezes, a arte é usada para entreter ou acalmar, colocando as crianças na condição de espectadores passivos. Precisamos ir além do senso comum e debater as concepções que alicerçam nosso trabalho quando pensamos sobre o que é arte e como produzir conhecimento *sobre* e *em* arte com as crianças. Para nos expressarmos, precisamos de conteúdo, de conhecimentos, de construção de um repertório. Para Soucy (2005, p. 41),

[...] muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem livremente e dessa forma seu compromisso com o ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ele pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para expressar, você deve expressar alguma coisa.

As crianças precisam de experiências que alimentem seus repertórios de imaginação e criação. Não se pode imaginar o que nunca se viu, ouviu, sentiu ou cuja existência é desconhecida. Vigotski (2009) explica que, no ato criador, a experiência é imprescindível. A partir dela, a imaginação se torna alimento para a criação. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho e novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Discutiremos, ao longo do texto, a necessidade de ampliação de repertórios para alimentar o ato criador, explicando como a organização de um grupo de estudos com professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Manaus fomentou o estudo sobre a releitura e trouxe novos olhares sobre um projeto de arte desenvolvido no espaço desde 2000.

Estudarmos, juntamente com as professoras, sobre os processos propostos desde o início do projeto Mãozinha Encantada e sobre as possibilidades que dele poderiam emergir foi o caminho de análise que considerou os sujeitos como parte atuante da pesquisa e a escola não apenas como um espaço de coleta de dados. O movimento dialético concreto-abstrato-concreto se sustenta na relação em que a mediação teórica é capaz de produzir mudanças na realidade, partindo dessa realidade e assumindo o compromisso do cientista com sua transformação (PINTO, 1969).

---

<sup>1</sup> Nas redes sociais, movimentos conservadores pediram a antecipação do encerramento da exposição Queermuseu – cartografias da diferença na arte da brasileira, na cidade de Porto Alegre – RS, organizada pelo Banco Santander, em setembro de 2017, alegando que a exposição promovia pedofilia, pornografia e arte profana e que ela atacava a moral e os bons costumes. A exposição conta com obras de Lygia Clark, Candido Portinari, Alfredo Volpi e Adriana Varejão. Em outubro de 2017, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, emitiu nota vetando o MAR – Museu de Arte do Rio, de sediar a mesma exposição. Neste mesmo mês, uma performance chamada La Bête, inspirada em um trabalho de Lygia Clark, com o artista Wagner Schwartz, apresentada na estreia do 35º Panorama de Arte Brasileira do MAM – Museu de Arte Moderna na cidade de São Paulo, também foi alvo de inúmeras críticas porque o artista estava nu e havia crianças com seus pais assistindo. Em 2020, tivemos o então Secretário Nacional da Cultura, Ricardo Alvim, usando uma estética semelhante ao ministro nazista Joseph Goebbels em pronunciamento em rede nacional, falando de uma arte nacional heroica e imperativa. A polêmica culminou em sua demissão. A secretaria foi assumida pela atriz Regina Duarte, demitida também após entrevista em que minimizou o sofrimento das pessoas na ditadura.

## A necessidade da arte na formação humana

Se estamos defendendo a arte na formação humana, ela precisa atravessar todo o processo de desenvolvimento. As crianças precisam e devem ter o direito de estabelecer conexões para além da cotidianidade das suas vivências, já que a arte, assim como a ciência e a filosofia, são esferas da vida não cotidiana e exigem homogeneização e elevação da vida genérica (HELLER, 1987). Cabe a nós, adultos, o estabelecimento de condições para esse acesso.

Segundo a teoria Histórico-Cultural, não basta nascer humano. É necessário um segundo nascimento, o cultural, que ocorre quando a criança é introduzida no sistema de significações dos objetos culturais. Quando Vigotski (2000) discute as funções psíquicas superiores<sup>2</sup>, marcas da nossa constituição humana social, deixa claro que elas só existirão se forem mediadas pelas relações e práticas sociais, por intermédio do signo e, necessariamente, do contato com o outro.

O bebê humano é, de todos os mamíferos, aquele que mais tempo necessita para se tornar independente. No entanto, Pino (2005) explica que o que parece ser uma desvantagem, torna-se uma vantagem, porque esse tempo lhe permite maior inserção junto aos elementos da cultura, modificando, inclusive, funções biológicas que, por não estarem totalmente prontas no momento do nascimento, são profundamente transformadas sob a ação da cultura (PINO, 2005). A imaginação, que é uma função psíquica superior, “[...] exerce influência significativa no trabalho de muitos sistemas do organismo humano” (PETROVSKY, 2017, p. 191).

A compreensão sobre o curso do desenvolvimento como um caminho reto e natural de continuidades é superada na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (2000, p. 305-306), o caminho do desenvolvimento é dialético e, na realidade, se dá por saltos, rupturas e superações. “Ali onde se via antes um caminho reto, existe de fato uma ruptura, ali onde parecia haver um movimento pausado em uma superfície plana, se avança em saltos”. É o acesso à cultura o que nos diferencia dos demais animais e desenvolve nossas funções psíquicas superiores. É importante destacar, como assinala Pino (2005, p. 91-92, grifos do autor), que, para Vigotski, a cultura é o conjunto de

[...] todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as “funções psicológicas” são *funções culturais* [...]. Dizer que a cultura é o conjunto das produções humanas equivale a dizer que estamos diante de um conceito que engloba uma multiplicidade de coisas diferentes que têm em comum o fato de serem constituídas dos dois componentes que caracterizam as produções humanas: *a materialidade e a significação*.

O sentido da cultura em Vigotski extrapola a ideia de cultura como conjunto de manifestações artísticas, literárias ou estéticas. Cultura é tudo aquilo que foi e é produzido pelo homem, sob a forma material ou simbólica. As produções humanas e os objetos culturais podem ser divididos em dois subconjuntos. No primeiro estão os produtos resultantes da ação do homem sobre a natureza, com uso de técnicas para construir objetos materiais, impregnados de significação. No segundo, estão as produções simbólicas, resultantes da atividade da mente humana. Neste campo, estão as produções artísticas, as instituições sociais e suas significações, as tradições e os sistemas de ideias (PINO, 2005).

<sup>2</sup> As funções psíquicas superiores são umas das principais estruturas da investigação de Vigotski. O autor explica que, ao nascer, possuímos estruturas primitivas da psique. Mediante o processo cultural de desenvolvimento, sob a influência da atividade do sujeito, estruturas mais complexas e superiores se desenvolvem, por superação e incorporação. Assim, mediante o contato com o outro e com a cultura, desenvolvemos formas superiores de pensamento, linguagem, atenção, memória, imaginação, formação de conceitos, controle da conduta, entre outras (VIGOTSKI, 2000).

A imaginação, como um processo psíquico superior, é elemento essencial na criação porque a orienta. “Todo processo laboral implica necessariamente a imaginação. Esse é um aspecto indispensável para o trabalho artístico, de desenho, científico, literário, musical e, em geral, para toda atividade criadora” (PETROVSKY, 2017, p. 181).

Vigotski (2009) tinha especial preocupação com que o trabalho pedagógico criasse condições para a que as crianças pudessem vivenciar e participar da produção cultural da vida em sociedade, pois sustentava a tese de que a imaginação se alimenta da experiência e de que não se cria do nada, mas com base nas apropriações que são produto da participação do sujeito na construção histórica e no mundo da cultura. Para ele, “[...] quando a criança entra na cultura, não só toma algo disso, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento” (2000, p. 305, tradução nossa).

Por isso, a criança precisa de elementos que lhe possibilitem criar a partir da realidade em que vive, reelaborando essa realidade. Esses elementos devem lhe garantir que elas não ficarão passivas e receptoras, mas darão vazão à necessidade de reconstruir esse mundo que está sendo descoberto. Precisamos pensar na formação social dos cinco sentidos, garantindo experiências que lhes assegurem o desenvolvimento da sensibilidade, pois como sentenciou Marx (MARX; ENGELS, 1986, p. 24, grifos dos autores), “a música mais bela não tem *nenhum* sentido para o ouvido não musical. [...] É por isso que os *sentidos* de homem social são *diferentes* dos do homem que não vive em sociedade”. Imaginação e fantasia devem permear o universo infantil porque são elas que possibilitam a reação estética, exigência para elaboração e reelaboração dos sentimentos e da arte como ato criador e, para isso, o sujeito precisa ser ativo.

Segundo Zaporózhets (1987), é na idade pré-escolar que a brincadeira de papéis assume a governança da atividade principal<sup>3</sup>. A partir dos estudos de L. Vénguer e N. Poddiákov, afirma que, junto do jogo de papéis, as atividades plásticas produtivas, como o desenho e a modelagem, têm importante papel no desenvolvimento da psique das crianças e para a formação do plano imaginário, afirmando que sobre estas atividades se formam “[...] as novas estruturas psicológicas, novos níveis psicofisiológicos e os novos planos de reflexo da realidade” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 237, tradução nossa).

Por isso, é necessário organizar tempo e espaço para que as crianças vivenciem experiências diversificadas e enriqueçam seus repertórios, estabelecendo a necessária relação entre infância, imaginação e criação. A invenção de outros modos de fazer, próprios da criança que vivencia ações lúdicas, lhe permite adentrar o mundo adulto e compreender, mediante a brincadeira de papéis, as múltiplas relações da vida social, pois o conteúdo principal dos jogos dramáticos das crianças pré-escolares menores (em torno de 3 a 4 anos) são as relações entre as pessoas.

Segundo Mukhina (1996, p. 155, grifos da autora), “a atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subtendendo outra, e manuseia um objeto subtendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*”. Os pré-escolares maiores (em torno de 4 a 5 anos) inserem regras mais conscientes aos papéis desempenhados e ampliam a compreensão sobre o conteúdo da vida adulta. A brincadeira de papéis tem influência direta sobre as formações psíquicas superiores, pois desenvolve o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória, estabelecendo uma relação direta com a imaginação fomentada por vivências reais. Mukhina, assim como Zaporózhets, estabelece estreita relação entre a brincadeira de papéis e a atividade plástica:

Nas diversas etapas da infância pré-escolar, as atividades de tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas com o jogo. [...] O interesse pelo desenho e pela construção tem, inicialmente, um caráter lúdico, pois

<sup>3</sup> Leontiev (2014) explica que a atividade principal é atividade que mais desenvolve as capacidades pessoais em cada estágio. São as forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento atual e têm grande relevância no desenvolvimento subsequente. Ele destaca que é preciso considerar as condições reais de vida de cada indivíduo, porque mesmo que percebamos uma certa periodicidade no desenvolvimento, esse desenvolvimento depende diretamente das condições concretas de vida. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 65).

o desenho e a construção fazem parte de uma ideia lúdica. (MUKHINA, 1996, p. 166).

Organizar um ambiente que fomente a criatividade e ofereça materiais diversificados, assim como promover o contato das crianças com diversificadas manifestações culturais é o nosso desafio diante da estrutura física da maior parte dos centros educacionais que atendem a educação infantil na cidade de Manaus-AM e que não são planejados/adequados para fomentar as diferentes formas de expressão das crianças. Somado a isso, ainda temos o imaginário social de que a função da escola é ensinar a ler, escrever e contar. É comum que, no primeiro dia de aula na pré-escola, as crianças de quatro anos tragam, em suas mochilas, um caderno, um lápis e uma borracha.

Diante desse cenário e após encontros formativos da pesquisadora com vários Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Manaus, por intermédio do trabalho desenvolvido na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, convidamos um CMEI para participar da pesquisa com formação sobre o desenho na educação infantil que realizaríamos. Para isso, foi necessário pesquisar sobre o papel da arte no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e sobre a contribuição que traz para sua humanização. Isso permitiu que as professoras do CMEI Criar<sup>4</sup>, nosso lócus de pesquisa, percebessem as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e da expressão, além de ampliar a confiança e a capacidade de criação. As lições de estranhamento, como comenta Holm (2005), foram necessárias para que o olhar sobre o comum ganhasse novas perspectivas.

### **Releitura/interpretação, intertextualidade e referência**

Por se tratar de uma pesquisa investigativa/formativa, promover a leitura, a discussão e a reflexão sobre o desenho com as professoras foi o cerne da proposta de estudo que buscamos construir, nos acercando da pesquisa com formação (GOMES, 2006; LONGAREZI, SILVA, 2013; PERRELI et. al, 2013) no espaço de atuação das profissionais, com base na teoria Histórico-Cultural.

As sessões de estudo foram planejadas em três temáticas centrais: 1) teoria Histórico-Cultural, 2) Arte na formação humana e 3) Desenho como linguagem expressiva. Cada tema foi organizado para ocorrer em duas sessões de estudo a partir de textos-chave entregues anteriormente para leitura. Pensamos numa organização que contemplasse materiais de estudo de autores da teoria Histórico-Cultural e pesquisadores que estreitassem o diálogo a partir de pesquisas mais recentes.

Durante os encontros, fomos introduzindo a discussão sobre releitura, um tema muito caro ao CMEI Criar, que desenvolve o projeto Mãozinha Encantada desde 2000. O projeto começou com pintura em papel, tema livre, com auxílio das famílias e exposto em molduras. Mas as professoras perceberam que, com a presença das famílias, as crianças ficavam tensas porque eles estavam preocupados com o resultado. Em uma exposição fora do CMEI, várias molduras foram danificadas. Assim, o grupo pensou uma reestruturação para o projeto. Passariam a usar telas, sem a presença das famílias e adotariam um(a) artista para homenagear. Decidiram que começariam com um artista internacional, depois nacional e, posteriormente, regional, repetindo a sequência.

Em 2016, o artista homenageado foi o amazonense Moacir Andrade. Ele já havia sido homenageado anteriormente e, na ocasião, foi ao CMEI conversar com as crianças. 2016 foi o ano do seu falecimento, por isso, o CMEI decidiu homenageá-lo novamente. A exposição tem uma cerimônia de abertura na quarta-feira pela manhã com as crianças do matutino e suas famílias e uma cerimônia de encerramento na sexta-feira à tarde com a participação das crianças e suas famílias. No encerramento, em 2016, estiveram presentes dois dos filhos do artista, que conversaram muito emocionados com as crianças sobre a vida e obra do pai.

Em 2017, a homenageada foi Nilza Barbosa, artista visual que retrata as paisagens amazônicas em óleo sobre tela. Desde a edição de 2015, o grupo do CMEI Criar optou por convidar artistas amazonenses para a homenagem por perceber como era importante que as crianças tivessem acesso às obras originais e pudessem conversar com os/as artistas, aproximando criador/criadora e obra do grande público.

4 Nome fictício para resguardar a identidade do espaço, conforme sinalizado no projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer Consubstanciado no 1.779.564.

O projeto geralmente acontece entre outubro e novembro. A responsável pelo projeto, desde 2005, professora Heloiza<sup>5</sup>, organiza as crianças em pequenos grupos para orientá-las individualmente durante o processo da pintura em tela. Nesse período, sua turma fica com as outras professoras, divisão que ocorre sem nenhuma dificuldade. Antes de a pintura na tela acontecer, as professoras trabalham a biografia do(a) artista e as obras escolhidas. Cada turma adota uma obra para observar, conversar e produzir o trabalho de releitura.

Para começar o debate sobre o tema, nos propusemos estudar o texto *Leitura e releitura*, de Analice Pillar (2014). Nele, a autora explica que a prática de leitura e releitura foi e ainda é muito divulgada entre as propostas de arte na escola, mas sem que se compreenda o conceito por trás dessas práticas, esclarecendo que a releitura é diferente da cópia. Baseada nas ideias de Ana Mae Barbosa, Pillar (2014, p. 14) afirma que “na releitura, há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem”.

O termo releitura se popularizou no Brasil a partir dos trabalhos da arte educadora Ana Mae Barbosa. A autora explica que o processo de pensar o que inicialmente se chamou de Metodologia Triangular começou em 1983. “A ideia de basear o ensino de arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo”, rompendo, segundo a autora, com a “crença modernista na virgindade expressiva” (BARBOSA, 2010, p. XXVI).

Hoje, depois de muitos anos de pesquisas e estudo, Barbosa considera que, conceitualmente, o termo metodologia foi superado por proposta ou abordagem, por compreender que metodologia é uma construção do professor. “A abordagem triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (BARBOSA, 2010, p. XXVII). No entanto, a autora não usa mais o termo releitura na edição comemorativa do livro *A imagem no ensino da arte*, quase 30 anos depois da primeira edição. Essa decisão está relacionada às inúmeras confusões que o termo trouxe para sua discussão e pesquisa. Muitos professores associaram releitura a cópia. Barbosa substituiu a palavra releitura por interpretação.

A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa é baseada nas ações fazer, ler e contextualizar. A autora defende uma alfabetização para a leitura de imagens. Para ela, leitura é mais amplo que apreciação. “Sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (BARBOSA, 2010, p. XXXII). A contextualização é necessária para a leitura e para o fazer. Mesmo considerando o fazer como essencial para o aprendizado da arte, Barbosa afirma que ele não pode ser trabalhado de forma isolada.

Segundo Pillar (2014, p. 14), “há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, interpretação, sem criação. Já na releitura, há transformação, interpretação, criação com base num referencial”. Alargando a discussão sobre leitura e releitura, Pillar (2014) acrescenta os conceitos de citação e intertextualidade. Assim como usamos a citação na linguagem escrita para ampliar o debate, a citação também acontece na produção artística. “As citações são jogos intertextuais que o artista faz para se amparar, para gozar, para legitimar-se. Os cientistas citam muito para legitimar-se. O artista, quando cita, o faz para criar” (PILLAR, 2014, p. 15).

À medida que ampliamos nosso repertório artístico, vamos criando uma rede de relações intertextuais. A partir das ideias de Pañuelo, Pillar (2014) explica que a intertextualidade é um dos modos de se relacionar com as imagens e que pode ocorrer de forma explícita e implícita. Para ilustrar o conceito, usa a obra *Las meninas* (1656), de Velásquez, como um exemplo de relação de intertextualidade explícita, pois o tamanho da obra e a presença de um espelho nos dá a sensação de sermos nós, o objeto do olhar do pintor.

Entre 1953 e 1963, Picasso realiza uma série de leituras interpretativas de obras de Velásquez, Manet e Delacroix, produzindo dezenas de releituras. *Las meninas* foi uma dessas obras sobre a qual ele se debruçou, criando diversos trabalhos relacionados a ela. Uma de suas versões, *Las meninas*, feita em 1957, que hoje compõe o acervo do museu Picasso, em Barcelona, nos permite analisar o exemplo de releitura que não é cópia, mas uma referência para a criação.

Outro exercício que fizemos foi a observação dos movimentos do céu na obra *Noite estrelada*

---

5 Cada participante escolheu como gostaria de ser identificada.

(1889), de Van Gogh e os movimentos do mar na obra *A grande onda de Kanagawa* (1830-1831), de Hokusai. A observação dos traços nos oferece um exemplo de intertextualidade implícita pela relação formal do movimento presente tanto no céu como na onda.

Ampliando a discussão, também apresentamos a fotografia chamada *A onda* (2011), feita pelo fotógrafo brasileiro Flávio Rubem Costa em Fernando de Noronha – PE. Na narrativa sobre a imagem, ele explica: “Eu estava andando pela praia quando parei para observar as ondas. Percebi que elas me lembravam uma xilogravura de Hokusai chamada *A grande onda de Kanagawa* e foi nesse instante que resolvi fazer a foto. Talvez se não fosse por isso, eu nem teria feito e elas passariam despercebidas como tantas outras ondas”<sup>6</sup>. O fotógrafo fez uso desse texto para explicar a razão de sempre responder às pessoas que pedem dicas de ideias para composição fotográfica: veja muita arte!

O debate em questão foi sendo ampliado à medida que o grupo de estudo recebia novos textos: *Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis* (2011), da professora Esmeralda Ostetto; os capítulos *Criação e Imaginação* e *Imaginação e realidade*, que compõem a obra *Imaginação e arte na infância*, de Vigotski (2009); e o texto *O desenho da criança*, da pesquisadora Maria Cintra da Silva (2002).

Na organização do projeto nos anos anteriores, as crianças eram orientadas a se aproximarem da obra original, preservando cores e formas. Foi esse momento que chamamos ao debate. Depois das leituras e discussões que havíamos feito, poderíamos afirmar que havia liberdade e criação na forma como o projeto era conduzido? As obras originais eram referências ou modelos para serem copiados pelas crianças? Qual era, afinal, o objetivo do projeto? Quando fizemos os questionamentos no grupo de estudo, a professora Heloiza (GRUPO DE ESTUDO, 1º P<sup>7</sup>, 26/09/2017), explicou a proposta:

Diante do estudo que a gente tem feito, observamos que na verdade, não fazemos releitura e sim cópia. A gente tem de proporcionar que a criança realmente faça uma releitura. Como seria o trabalho a partir de agora? Vamos tomar ali as araras vermelhas da Nilza [artista amazonense homenageada em 2017]. Nossas crianças já têm a vivência que não existem apenas araras vermelhas. Eles teriam a arara como base, mas elas iriam criar a arara delas. Essa arara poderia estar na floresta, essa arara poderia ser de outra cor. Quanto mais oportunizada a criança for, mais conhecimento ela tiver, mais ampla vai ser a imaginação dela, porque ninguém imagina do nada, a gente imagina de alguma coisa, a gente precisa de uma base para imaginar. Partindo daí é que vamos começar a fazer esse trabalho diferenciado, buscando realmente a releitura das obras de arte com as nossas crianças. Mas, para isso, nós também, como educadoras, como mediadores desse processo, a gente também vai ter que estar abertas. Porque se ouvia antes que era bem semelhante ao real, agora a gente pode ouvir dos pais: “Mas isso aqui nem se parece”, “Isso aqui não tem nada a ver”. Porém, nós vamos ter de ter bastante embasamento, firmeza, para dizer “Não, isso aqui é uma releitura. Ela tomou como base essa obra aqui. Não esqueça que a gente não está fazendo uma cópia, estamos fazendo uma releitura”.

Durante esse momento, as professoras ficaram pensativas, mas acolheram a discussão apresentada pela professora Heloiza. “Mas ainda vai ter obra [referência] lá?” (PROFESSORA REGINA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). “Vai ser um Mãozinhas sob nova direção, sob novo

<sup>6</sup> Disponível em [www.instagram.com/flaviorcosta](http://www.instagram.com/flaviorcosta)

<sup>7</sup> 1º P são as turmas 1º período, das crianças de 4 anos. 2º P são as turmas 2º período, das crianças de 5 anos.

olhar” (PROFESSORA CACAU, 2º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017). Havia um convencimento pela fala da professora Heloiza, fruto de suas leituras, das discussões nos encontros de estudo e pelo seu lugar de coordenação do projeto. Ela também relatou experiências com sua turma de propostas mais livres de fidelização à obra referência.

Eu li para eles o livro *As aventuras de Leonardo*, que conta a história do Leonardo da Vinci e termina com a maior obra dele, conhecida em todo o mundo, que é a Mona Lisa. Daí a gente foi desenhar a Mona Lisa na bandeja de isopor. Qual foi o direcionamento que eu dei para eles? “Vamos lá, primeiro a gente vai pintar o cabelo”. E eles pintaram o cabelo do jeito que eles quiseram. Cabelinho, cabelão, cabeluda. De todo jeito. Infelizmente naquele momento eu não pude oportunizar diferentes cores para elas pintarem o cabelo, a gente usou as cores que tinha. “Agora nós vamos fazer o rosto”. Daí eles pintaram o rosto. “Agora vamos fazer a roupa”. O que aconteceu? Saiu uma bonequinha. A Mona Lisa não é uma mulher? E foi assim que eles foram fazendo. Vai dar mais trabalho? Vai. Do que a gente já estava habituada a fazer, porém, a gente vai ter realmente uma releitura, que quando as pessoas virem, vão ver que não foi uma cópia, foi uma releitura. Algo lembra o original, mas do jeito que as crianças fizeram. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, GRUPO DE ESTUDO, 26/09/2017).

O entusiasmo com a proposta sofreu um forte impacto quando as professoras viram as primeiras telas sob essa nova orientação. Estavam completamente diferentes da tela original. A professora Heloiza enviou um relato muito empolgada com a experiência a partir da obra Borboleta, da artista amazonense Nilza Barbosa, homenageada em 2017. “Quando eu fiz a primeira pintura com eles, que foi realmente voltada para releitura, eu fiquei encantada, eu achei muito bacana. Mas aí veio o questionamento das meninas [professoras]: Será se os pais vão entender?” (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017). A preocupação estava na comparação com os anos anteriores, a grande diferença que haveria na exposição em 2017 e que não havia sido feito nenhum trabalho de transição com as famílias que patrocinam o projeto. Segundo a professora Heloiza:

Quando veio esse questionamento das meninas, eu queria falar que a gente não deveria se preocupar. Se a gente tiver segurança do que estamos fazendo para a criança, por que a gente vai se preocupar com o pai? Mas eu pensei e achei que era melhor não falar. Logo no início foi um balde de água fria. Eu tinha ficado muito empolgada, estava muito bonito. Eu fiquei triste, mas eu sabia que nem tudo estava perdido. Eu sei que a gente vai conseguir fazer. As crianças estão mais abertas. (PROFESSORA HELOIZA, 1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017).



**Figura 1.** O lavrador de café – Portinari



**Fonte:** Acervo do MASP

**Figura 2.** Mãozinha Encantada Edição 2014



**Fonte:** Acervo CMEI Criar

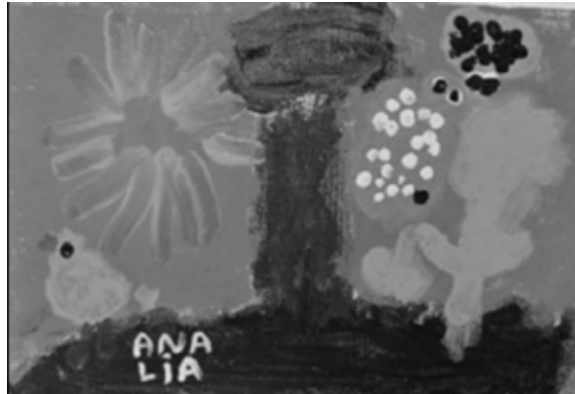
**Figura 3.** Borboleta – Nilza Barbosa, 2010



**Fonte:** Acervo da artista

**Figura 4 e Figura 5.** As primeiras criações usando a obra Borboleta como referência





Fonte: PRINTES (2017)

Esse episódio foi desencadeador de algumas reflexões, especialmente sobre a centralidade e objetivo do processo. Também para percebermos como a formação alcança de forma diferente cada professora. A análise a que chegamos em conversa com a pedagoga, a diretora e a professora Heloiza foi que faltou tempo para debatermos ainda mais e amadurecermos as ideias discutidas entre nossos últimos encontros sobre o desenho e o começo do projeto, que ocorreu logo em seguida.

Eu disse que quem tem de estar muito firme somos nós, porque se eu tiver firmeza no trabalho que eu estou desenvolvendo, mesmo que o pai ache que é uma coisa muito diferente – porque é diferente –, a gente vai saber explicar. Nos outros anos, as crianças vinham fazendo uma cópia. Não tinha a expressão delas a partir da obra de arte. Quando ela passa a expressar já fica totalmente diferente. Eu expliquei para Carol [diretora] do questionamento e das dúvidas que as meninas [professoras] estavam tendo. Foi em cima das primeiras telas. Então, qual foi a ideia: Este ano, como a gente ainda está nesse processo de transição, nesse processo ainda de amadurecimento do que vem a ser realmente a releitura, a gente vai continuar do jeito que está, porém todo esse trabalho que a gente já fez voltado realmente para o que vem a ser a releitura, nós vamos trabalhar com os pais a partir do próximo ano desde o primeiro encontro no seminário [primeiro encontro do ano entre a escola e as famílias]. Vamos colocar para eles o que é o trabalho e o que vem a ser uma releitura. Que eles não esperem uma cópia. Vai ser uma releitura que vai ter a marca da criança. Eu não concordei em voltar para o modelo antigo 100%. O que eu estou fazendo com eles? Eu pergunto assim: “Como é que a gente vai fazer?” Eu estou deixando eles escolherem a cor da borboleta. “Qual vai ser a cor que você quer?” Ela está numa floresta e está numa folha. Então, desenha sua folha. Saíram folhas de diversos tamanhos, de diversos modelos, muitas coisas bem diferenciadas. “Agora, escolha a cor: Qual vai ser a cor da sua borboleta? A da Nilza é azul. E a sua? Cada um vai escolhendo a sua cor. Nós estamos nos adequando aos poucos ao que vem a ser realmente uma releitura. Eu tenho uma colega que faz Artes e ela já tinha me falado. Eu falei para a Idê [pedagoga] que a partir do momento que nós estivermos fazendo realmente um trabalho de releitura, a gente precisa de um tempo maior. O Mãozinha Encantada tem que começar no início do ano. (PROFESSORA HELOIZA, 1ª P, CONVERSA INDIVIDUAL, 27/10/2017).

Martins, Picosque e Guerra (1998) explicam que as origens do ensino da arte no Brasil estão relacionadas à Missão Artística Francesa, trazida por dom João VI, em 1816. “Foi criada, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, que após a proclamação da República passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização dos modelos europeus” (1998, p. 10). A compreensão do desenho como representação figurativa marcou profundamente a história do ensino da arte. O desenho como elemento fundante nas artes visuais ocupou centralidade na organização escolar.

Temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença”... Ensina-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho – e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 11).

As autoras explicam que, em oposição a esse movimento, nas décadas de 1950 e 1960, defensores da Escola Nova propunham uma pedagogia na arte voltada para a livre expressão, focada no processo, tratando a criatividade como a máxima potencialidade a ser alcançada. No entanto, tais práticas refletiam, muitas vezes, o espontaneísmo, pois com a ênfase centrada no processo, não havia preocupação com o produto, o que nos lembra a defesa daqueles que acreditam que a pureza da criação devia ser preservada, afastando as crianças das interferências adultas, deixando-as sem referências e com poucas chances de avançar nessa forma de expressão.

Essas concepções em extremos opostos ainda estão na base da compreensão de muitos professores quando pensam no trabalho de arte com crianças. Por que as professoras se mostraram reticentes com a mudança da proposta do projeto Mãozinha Encantada? O não reconhecimento do desenho feito pela criança era mesmo a maior preocupação? E, se sim, por quê? Por que temos essa grande necessidade de identificar coisas conhecidas?

O projeto seguiu seu planejamento e culminou na exposição em novembro de 2017. Mas não era mais como nos anos anteriores. Havia cores. Havia também uma certa tensão no ar, na expectativa da recepção. Havia muitas famílias e convidados – a participação familiar é uma marca na organização do CMEI Criar – inclusive de um centro de artes que fica no mesmo bairro. Também estavam presentes assessores da Divisão Distrital Zonal e Divisão de Educação Infantil da SEMED, assessores de outros órgãos municipais e uma professora da UFAM. Era um grande público! A artista homenageada da edição de 2017, Nilza Barbosa, não só esteve presente como trouxe suas obras originais. E as crianças: todas elas esperando para viver o grande momento de mostrar sua tela, sua marca, sua obra.

A recepção das famílias superou as expectativas das professoras. Não houve estranhamentos. Não cobraram em nenhum momento qualquer semelhança com as obras originais. Estavam mais interessadas em ver suas crianças através de suas obras e suas escolhas. O receio das professoras era oriundo do processo de formação, em que todos os desenhos precisam ser figurativos e fiéis ao modelo, fruto daquelas práticas nas quais os professores fazem pela criança para ficar “bonito” aos olhos dos adultos. Acreditamos que foi uma experiência fundamental para encorajar os próximos passos rumo à liberdade na criação da forma como a discutimos, quando a obra é referência e não modelo.

Pelo que eu vi, eles não comentaram e nem acharam ruim. Eles gostaram, acharam bonito. Até a J\*\*\*\*i [criança público da educação especial] que só misturou tintas, a mãe dela gostou muito do quadro, porque ela evoluiu em relação ao começo do ano. O comentário geral foi que gostaram. As crianças puderam escolher, tiveram liberdade para usar as cores. (PROFESSORA ROSA, 1ª P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Eu vi a emoção das crianças recebendo as telas. Ano passado a gente entregou para os pais depois que as aulas haviam terminado. Esse ano nós entregamos para as crianças e foi muito melhor, foi diferente ver as próprias crianças recebendo. (PROFESSORA CHAPARRO, 2ª P, REUNIÃO DE AVALIAÇÃO, 20/12/2017).

Na reunião de avaliação do projeto com as professoras, surgiu o convite: no seminário para as famílias de 2018<sup>8</sup>, nós falaríamos sobre a pesquisa, sobre arte, sobre liberdade, tintas nas roupas, referências e releituras. Elas também começaram a pesquisar o/a próximo/próxima artista. Optaram por continuar com artistas locais pela interação que a presença deles proporciona às crianças. Passaram a discutir releitura numa visão que supera a ideia de cópia, o que, para nós, foi uma repercussão das discussões sobre a estrutura e objetivos do processo vivido.

Esse fato também nos revela que, apesar dos textos, dos encontros de estudos, do acompanhamento que realizamos durante quinze meses no CMEI Criar, precisamos considerar essas discussões e propostas como um processo inicial. A mudança na prática, ressignificada pela teoria, não acontece automaticamente, depois de alguns encontros formativos. Tivemos importantes mudanças ao longo do processo, conquistas que mudaram a forma de olhar, de ouvir, de sentir de crianças e professoras, mudando o processo criativo e a organização pedagógica dos espaços, materiais e das relações, pois “a práxis humana não é concebível sem a atividade dos sentidos” (KONDER, 2013, p. 39).

A defesa da educação de crianças pequenas pela perspectiva Histórico-Cultural exige rupturas que nem sempre são possíveis a curto prazo. É um exercício contínuo, que envolve tensões, leituras, discussões, apropriações e objetivações, visando à máxima humanização da criança. Segundo Mello (2009), os professores e professoras que assim se posicionam e assumem esse protagonismo precisam compreender como a aprendizagem move o desenvolvimento:

Quando compreendemos como acontece esse processo enquanto a criança ainda é pequena, podemos responder às questões sobre a melhor maneira de intencionalmente organizar o espaço da escola da infância, de orientar as relações dos adultos e crianças, de organizar a rotina, os materiais, a melhor forma de propor atividades de modo a alcançar a máxima apropriação das capacidades humanas. (MELLO, 2009, p. 101, 102).

## O movimento, o tempo, os espaços e os materiais: novos olhares

Assumimos a continuidade do trabalho iniciado durante a pesquisa. As professoras sabem que apenas começamos a rever práticas há muito cristalizadas nos fazeres da educação infantil. Também temos a preocupação de a pesquisa não ser algo estanque e pontual. Desejamos continuar produzindo aquilo que precisamos compreender, como nos orienta Vigotski (2014).

Em 2018, iniciamos o primeiro encontro do ano com as famílias conversando sobre arte e desenvolvimento humano. A partir das experiências vividas em 2017, explicamos as propostas de materiais, suporte, marcadores e relações entre crianças e a arte, enfatizando a liberdade de

<sup>8</sup> Nas edições do Seminário, sempre há um/a convidado/a externo para conversar sobre algum assunto relacionado à Educação Infantil.

criação a partir da ampliação de repertórios.

Iniciar o ano com uma conversa aberta sobre a importância da arte para a formação das crianças e os motivos pelos quais as crianças poderiam chegar com tinta nas roupas ou no corpo, tranquilizou as professoras para que o processo ganhasse centralidade. As famílias foram receptivas ao movimento de “estamos fazendo arte”. As professoras acolheram as mudanças que ampliar o contato com a arte proporciona. Segundo Ostetto (2011, p. 9):

E a sujeira ocasionada por uma sessão de arte? *Cuidado para não sujar o chão!* Quantas vezes vocês já ouviram ou pronunciaram essa expressão? O que fazer diante da possível (e inevitável) sujeira? Ora! Em geral, as crianças sentem imenso prazer em se melecar, se “misturar” com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça de água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar inteiras à exploração. Nessas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas.

Ostetto (2011) destaca que precisamos estar atentas a questões que, algumas vezes, passam despercebidas na rotina dos centros de educação infantil, como o cuidado com a estética dos espaços (o que está disponível para o olhar das crianças?), a maneira de expor, o excessivo cuidado com o sujar, o desarrumar e o fazer bagunça, pois eles podem empobrecer as possibilidades de produção das crianças.

Ao privilegiarmos uma sala limpa em detrimento da produção ou ao evitarmos determinadas propostas porque elas dão muito trabalho ou vão fazer sujeira, em quem estamos pensando? Nossa preocupação não pode ter os adultos como prioridade. São as crianças e o seu desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como assegura o Art. 29, da LDB 9394/96, o principal motivo da existência de espaços institucionais.

O papel da educação no desenvolvimento humano deve ser a preocupação orientadora das nossas propostas. A escola da infância tem um papel essencial no processo de humanização das crianças. Esse espaço tem de ser organizado de forma que garanta às crianças tempo, relações e materiais que lhes oportunizem a apropriação dos objetos materiais e simbólicos da cultura.

Cada criança aprende a ser humano pelas mediações estabelecidas no contato com o outro e com os instrumentos psicológicos, “como a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 1999, p. 93,94). Segundo Vigotski, estes instrumentos produzem as funções psíquicas superiores.

É necessário que isso seja uma pauta de discussão frequente. Se as crianças tiverem centralidade no processo, repensaremos muitas propostas que fazem parte da educação infantil, como apresentações memorizadas e ensaiadas, sem nenhum espaço para a liberdade e expressão, que as crianças, na maior parte, fazem sem entrar em atividade, pois desconhecem os motivos, os sentidos e os objetivos do que estão fazendo. Objetiva-se apenas o produto, ficando o processo sem o cuidado e a importância devida. Todos nós já presenciamos cenas de choro e recusas diante desses pequenos espetáculos produzidos, geralmente, em datas comemorativas e feiras de apresentações. “Assim, a criança apenas executa o que é posto. Ela apenas fica no palco executando o pré-estabelecido. [...] Executa uma música, um teatro, uma dança que lhe foi escolhida e determinada pelos adultos que compõem o cenário escolar” (MARTINEZ, 2015, p. 18-19).

Não estamos dizendo que não deve haver esse tipo de proposta, mas que elas sejam pensadas de outra forma, como espaços de interação e expressão, planejados juntamente com as crianças e com a liberdade necessária para que o processo seja mais valioso que o produto. A ideia é a mesma quando pensamos em propostas artísticas. Elas quase sempre produzem “desordem” se comparadas às propostas comuns de pintar desenhos prontos, fazer bolinha de crepom, cobrir pontilhados etc. Elas desafiam o corpo, a organização das salas e dos materiais.

Ao longo de 2018 e 2019, conseguimos organizar encontros para seguirmos estudando a temática relacionada à aprendizagem, ao desenvolvimento e à arte e continuamos a participação

em propostas do CMEI Criar. Ao longo desse tempo, pudemos perceber o amadurecimento das nossas discussões ocorrendo, especialmente sobre a releitura.

Em 2018, a artista homenageada foi Rosa dos Anjos, natural do estado do Pará. Morando há mais de 40 anos no estado do Amazonas, neta de um escultor de cerâmica marajoara, explora a temática amazônica em suas produções em tela e escultura, além do trabalho com biojoias. É defensora de causas ambientais e organiza projetos de capacitação para comunidades ribeirinhas do Amazonas.

A artista ofereceu ao CMEI a produção das telas por um custo menor e de um tamanho maior (30x60) por seu ateliê. Nas edições anteriores, foram usadas telas no tamanho A4, anualmente compradas com a contribuição das famílias. A artista também doou ao CMEI cavaletes pequenos para que as crianças tivessem mais apoio em suas produções.

O que vimos foi uma explosão de cores, formas e liberdade. Nas edições anteriores, as pinturas das crianças ficavam em um painel com a obra original ao meio (uma impressão dela). Na edição de 2018, o grupo decidiu que todo o material sobre a artista, incluindo a impressão das suas obras, ficariam em um painel à parte para que as pessoas pudessem conhecer sobre a biografia e produção e não mais como uma referência comparativa.

Livres de ter de estabelecer uma cópia da obra original, as crianças puderam exercitar a criação como expressão. Diferente do que se pensava, não foi mais demorado ou trabalhoso de quando tinham que ser fiéis às cores e formas da obra referência. Diante dos painéis expositores, não havia mais dúvida sobre a autoria. Eram produções únicas e com a marca de cada criança. Segundo a professora Heloiza (1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 30/11/2018):

Foi uma transformação muito interessante, até porque o conhecimento que se tinha de releitura era outro e a partir do momento em que fomos estudando, fomos tendo conhecimento do que realmente vem a ser uma releitura, a mente foi se abrindo, fomos criando novas expectativas e novas ideias. A partir do momento em que eu percebi as crianças construindo seus desenhos como forma de releitura realmente, para mim foi maravilhoso. Primeiro porque todo aquele trabalho que eu tinha com as crianças, todo o desenvolvimento do projeto, das releituras, do período de pintura para mim passou a ser muito mais leve, porque agora a gente não precisaria se prender a mesma cor, o mesmo desenho. A minha função como orientadora naquele momento foi muito mais leve. Eu estava ali para orientar, para dar o suporte para as crianças, porque elas é que eram as artistas e a professora coordenadora estava para ajudar a percepção, a observação, para abrir um pote de tinta, para ajudá-las naquele momento de lavar o pincel porque já sabiam que quando você vai pintar com uma outra cor, quando vai trocar a cor da tinta, tinha de lavar primeiro pincel para não ficar aquele restante de tinta.

A edição de 2018 dissipou as dúvidas sobre a liberdade de criação e interpretação da obra referência. O sentido da releitura foi ressignificado e o grupo pode continuar o projeto com segurança nas proposituras oferecidas às crianças. Não houve nenhum tipo de rejeição na recepção das famílias. O mais importante era ouvir os registros das crianças e as narrativas que teciam sobre o trabalho, desde os primeiros contatos com as obras e biografia da artista, que esteve presente em várias ocasiões, conversando com as crianças e com as famílias, contando sobre sua história de vida e processo criativo.

**Figura 6 e Figura 7.** A artista Rosa dos Anjos e suas obras



**Fonte:** Acervo da artista

**Figura 8 e Figura 9.** As onças do CMEI Criar



**Fonte:** PRINTES (2018)

Em 2019, crianças e professoras estavam seguras para seguir criando com liberdade suas linguagens expressivas. O projeto seguiu homenageando artistas locais, convidando Rubens Belém para dividir com as crianças seu processo criativo e produtivo. Artista amazonense da cidade de Parintins, Rubens registra com cores e traços exuberantes o cotidiano da floresta. Inspirado nos traços de Van Gogh e Manet, usa a espátula e grossas camadas de tintas para dar vida aos seres amazônicos.

Um ponto de destaque na homenagem aos artistas regionais é que existe mais viabilidade do empréstimo das obras para a exposição, o que valoriza ainda mais a experiências das crianças, que podem observar a obra no seu tamanho real e ver de perto as marcas das técnicas usadas. As cores intensas dos trabalhos de Rubens Belém povoaram as escolhas das crianças na produção das telas infantis na edição de 2019. No encerramento da exposição, o artista doou uma de suas telas para o CMEI Criar, que agora possui duas obras originais de dois artistas amazonenses: Moacir Andrade e Rubens Belém. Segundo as observações da professora Heloísa (1º P, CONVERSA INDIVIDUAL, 12/02/2020):

Toda essa experiência, o mais gratificante foi ver a superação do medo de desenhar. As crianças tinham esse medo, esse receio de desenhar. A gente sempre as ouvia falar “ah, eu não sei desenhar” porque elas tinham que fazer igual. Agora, quando elas entravam na sala e eu começava a explicar como ia ser o trabalho, perguntava o que elas estavam percebendo naquela obra e o que elas gostariam de produzir, ficou mais fácil, elas estavam confiantes. O momento em que a obra estava pronta, finalizada, o encantamento delas era maior, porque todos que chegavam, elas queriam logo mostrar: “Olha! Esse aqui foi eu que fiz”. “Olha que eu desenhei isso, que ele tá fazendo isso, ele tá brincando assim”. “Eu coloquei essa cor porque eu gosto”. Ali eles eram os artistas. Toda essa segurança, toda a firmeza que elas tinham, elas colocavam naquele pincel, nas pinceladas que eles iam construindo, que eles iam pintando. Interessante é que eles estavam tão seguros, estavam tão tranquilos daquilo que eles estavam fazendo que eles passavam a conversar sobre da vida deles, o que eles mais gostavam, onde eles iriam colocar aquela obra de arte, que a mãe deles ia ficar muito feliz, que eles iam ser um artista, que aquela obra de arte ia colocar no quarto novo, que a mãe e o pai iam achar lindo. Toda essa transformação deu cada vez mais segurança e mais a certeza do que o trabalho realizado estava ajudando as crianças desenvolverem a imaginação e a criação. Todas elas são criativas. Todos nós somos, na verdade. O que nos falta é oportunidade para [a criatividade] ser trabalhada e desenvolvida.

**Figura 10 e Figura 11.** Exposição de obras originais do artista Rubens Belém no CMEI Criar



**Fonte:** PRINTES (2019)

### **Considerações Finais**

Acompanhar esse processo nos permitiu perceber como a atividade criadora se transforma e como o espaço institucional pode (e deve) ser um espaço de enriquecimento da imaginação, de ampliação das possibilidades criadoras, da técnica e do contato e observação da produção artística,



para que a criança faça seus questionamentos e confrontos com a própria produção (IAVELBERG, 2013).

Experiências como essa podem elevar a particularidade, aproximando do universal os seres singulares e suas histórias. É nessa perspectiva de alargamento de repertórios que advogamos o acesso das crianças às manifestações artísticas e culturais, pois eles constituem subsídios para sua imaginação e criação, ampliando sua possibilidade de expressão. Nesse momento, as atividades plásticas, e em especial o desenho constitui uma forma de expressão privilegiada, a partir do qual a criança se objetiva e se humaniza, na apropriação dos saberes produzidos pelas gerações anteriores, mas também produzindo cultura.

Esta pesquisa foi uma experiência geradora de vivências e memórias. Sabemos da necessidade de lutarmos por melhores condições de formação e trabalho e, ainda assim, vimos como é possível agir sobre o presente. A construção deste processo foi entretida de expressão, de liberdade, de arte, de vivências, de descobertas, de mudanças no olhar, de poesia. Quando as crianças se expressam em um ambiente onde se sentem livres, percebemos a fruição em seus corpos, em suas falas, pensamentos, movimentos e experiências.

Essa mudança do olhar causou descobertas e receios. Mexer com estruturas prontas pode gerar desconfortos. Se o processo educativo gera mudanças, elas podem, inicialmente, causar estranhamentos. Foi assim com a discussão sobre intertextualidade, referências e releitura. Discutir sobre o projeto Mãozinha Encantada foi um momento delicado da pesquisa. Mas os anos de experiências formativas nos ensinam a exercitar a paciência histórica e respeitar o tempo de cada pessoa de processar mudanças, à medida que as relações com as leituras e as discussões no grupo de estudo se estreitavam. Esse exercício trouxe sensíveis e vibrantes experiências nos anos que seguimos acompanhando o grupo e o projeto.

Novamente afirmamos que, se entendemos a educação como um processo que humaniza, não podemos deixar de pensar na formação de professores. Nosso repertório alargado é que gerará a possibilidade de alargar o repertório das crianças. Para isso, a preocupação com a arte na formação humana deve estar em todas as esferas educativas. É um desafio histórico encurtar a distância entre o singular e o universal, de humanizar os sentidos, de enriquecer as experiências. “O homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida” (MARX, 2008, p. 112, 113, grifos do autor).

## Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. Grupos de pesquisa/formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. **Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política**. Contrapontos. vol. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **A criança, a escola e a educação estética**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (org.). *A escola e a educação estética*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre a literatura e a arte**. Trad. Olinto Beckerman. 3 ed. São Paulo: Global, 1986.

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. *Amazônida*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ano 14, n. 1 (2009). Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos*. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 22.jan.2017.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. et.al. **Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. **A imaginação**. In LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: antologia*. Trad. Ademir Damazio. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: \_\_\_\_ (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O significado ideológico da pesquisa científica e a formação do pesquisador**. In: \_\_\_\_\_. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PRINTES, Jocicleia Souza. **O desenho na educação infantil: perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico Cultural**. 2018. 290f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOUICY, D. **Não existe expressão sem conteúdo**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II: problemas de psicologia general**. Madrid: Machado Nuevo Apredizaje, 2014.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 2000.  
VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAPORÓZHETS, A. **Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.) *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

Recebido em 11 de dezembro de 2020.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.