



FORMAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA: REFLEXÕES PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vinícius Stein¹

Marta Chaves²

RESUMO

As escolhas estéticas feitas pelos professores para o ensino na Educação Infantil estão diretamente relacionadas com os conteúdos apropriados em sua formação. O objetivo, neste texto, é refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento estético e artístico de professores para atuação na Educação Infantil. Foi realizado um estudo bibliográfico, tendo como referências primárias os textos *Educação Estética e Imaginação e criação na Infância* de L.S. Vigotski (1986 – 1934). Este texto considera que a formação de professores, amparada em estudos contínuos sobre temáticas relacionadas ao conhecimento artístico e à atividade criadora das crianças, pode contribuir com a reorganização das ações realizadas nas instituições de Educação Infantil, visando ao desenvolvimento estético dos escolares.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Arte. Teoria Histórico-Cultural.

ARTISTIC AND AESTHETIC TRAINING: REFLECTIONS FOR TEACHER ACTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The aesthetic choices made by teachers for teaching in early childhood education are directly related to the content appropriate for their training. The objective in this text is to reflect on the possibilities of aesthetic and artistic development of teachers to work in Early Childhood Education. A bibliographic study was carried out with as primary references the texts *Aesthetic Education and Imagination and creation in Childhood* by L.S. Vigotski (1986-1934). This text considers that teacher training based on continuous studies on themes related to artistic knowledge and the creative activity of children can contribute to the reorganization of the actions performed in Child Education institutions aiming at the aesthetic development of students.

¹ Graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Especialização em Educação Especial pelo Instituto de Estudos Avançados em Pós Graduação (2012). Especialização em Teoria Histórico-Cultural pelo departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (2014). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2016). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI. Pesquisa sobre ensino de Arte na educação escolar e Educação Estética. E-mail: <vsteiin@gmail.com>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). Atualmente é professor associado do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, educação, teoria histórico-cultural, literatura infantil, arte e intervenções pedagógicas. E-mail: <mchaves@wnet.com.br>



Keywords: Teacher training. Early Childhood Education. Art. Historical-Cultural Theory.

FORMACIÓN ARTÍSTICA Y ESTÉTICA: REFLEXIONES PARA ACTUACIÓN DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Las elecciones estéticas hechas por los profesores para la enseñanza en la Educación Infantil están directamente relacionadas con los contenidos apropiados en su formación. El objetivo en este texto es reflexionar sobre las posibilidades de desarrollo estético y artístico de los profesores para actuación en la Educación Infantil. Fue realizado un estudio bibliográfico teniendo como referencias primarias los textos *Educación Estética e Imaginación y creación en la Infancia* de L.S. Vigotski (1986 - 1934). El texto considera que la formación de profesores, amparada en estudios continuos sobre temáticas relacionadas al conocimiento artístico y la actividad creadora de los niños, puede contribuir con la reorganización de las acciones realizadas en las instituciones de Educación Infantil, visando el desarrollo estético de los escolares.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación Infantil. Arte. Teoría Histórico-Cultural.

Introdução

Os diálogos estabelecidos em nossas vivências com a formação de professores³ da Educação Infantil motivam para a reflexão sobre a organização do ensino nessas instituições, particularmente no que diz respeito aos conteúdos relacionados às artes. Notamos que determinadas ações são repetidamente realizadas em instituições escolares com a intenção, anunciada pelos professores, de que seja realizado um trabalho educativo com Arte. Por outro lado, há instituições nas quais o ensino de Arte não é explicitamente priorizado, mas ainda assim são efetivadas ações que revelam uma opção estética. Essas escolhas se expressam nas inúmeras imagens fixadas nas paredes, na seleção de músicas e vídeos apresentados em determinados momentos do dia, nos movimentos propostos para que as crianças imitem e nas histórias contadas pelos professores.

Com isto, evidenciamos que aspectos relacionados às artes visuais, música, dança, teatro e literatura; isto é, das diferentes formas de expressão relacionadas ao conhecimento artístico, estão presentes, de alguma maneira, na rotina das instituições escolares de Educação Infantil. Frente a estas ofertas, questionamos: Será que aquilo que se tem ensinado em nome da Arte nas escolas é, de fato, arte?

³ Chaves (2014) tem elaborado e coordenado o processo de formação em diferentes municípios do Estado do Paraná com temáticas relacionadas à arte. A fim de subsidiar as ações dos professores, são propostos estudos com técnicas artísticas e composição de recursos didáticos fundamentados em pesquisas da Teoria Histórico-Cultural.

A resposta para esta questão pode variar, de acordo com o posicionamento que se assume frente às diferentes definições de Arte e estética (CAMARGO, 2009). Desta forma, consideramos que as intencionalidades docentes (objetivos), as temáticas apresentadas aos escolares (conteúdos), e os modos (metodologia) como as propostas educativas são realizadas nas escolas revelam os fundamentos teórico-metodológicos apropriados pelos professores em sua formação. Com isto, entendemos que as concepções sobre o ensino de Arte e a organização estética apresentadas no espaço escolar podem ser desenvolvidas, aprofundadas e transformadas por meio de ações para a formação de professores.

Segundo Martins (2010), a formação de professores tem sido tomada como objeto de estudo no Brasil, de modo mais intenso, a partir da década de 1970. Dourado (2016) reconhece que, nas últimas décadas, ocorreram diversos movimentos visando à organicidade de propostas para a política de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica no Brasil. Destaca as conferências municipais, regionais e estaduais que precederam a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada entre 2009 e 2014, “[...] tendo como resultante política a criação do Fórum Nacional de Educação, composto por entidades, sindicatos, movimentos sociais e vários órgãos ligados à área educacional” (DOURADO, 2016, p. 30). Em sua análise, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, em junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 foi outra importante conquista. O marco legal estabeleceu o PNE com vigência no decênio 2014-2024, propondo metas específicas sobre a formação dos profissionais da Educação.

Antes da instituição do PNE, o Conselho Nacional instituiu a Comissão Bicameral que, após a realização de reuniões e audiências públicas, apresentou novas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério, posteriormente aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, e homologadas pelo MEC em junho de 2015 (DOURADO, 2016).

Apesar do avanço promovido pelas políticas públicas recentes, cabe destacar que a formação profissional está articulada à atividade produtiva e, portanto, consiste em uma prática coletiva realizada por um conjunto humano em determinado momento histórico, como explica Martins (2010). Neste sentido, para a autora, as necessidades de manutenção da sociedade do capital têm influenciado a estruturação dos ideários pedagógicos que nortearam, e continuam norteando, hegemonicamente a prática docente e a formação de professores. Este processo se caracteriza pelo “[...] *descarte da teoria, da objetividade e da*

racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em *concepções negativas sobre o ato de ensinar* [...]” (MARTINS, 2010, p. 20, grifos da autora).

Mediante a crescente oferta de cursos para formação de professores, Chaves (2014) alerta quanto à necessidade de reflexão sobre como esses processos de formação se efetivam. Em sua análise, o que se observa são ações que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento desses profissionais, são realizados cursos, cujos objetivos não se harmonizam com reflexões que indiquem a compreensão e “[...] a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação, capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata” (CHAVES, 2014, p. 121).

A condição da formação profissional descrita por Martins (2010) e Chaves (2014) reapresenta-se na capacitação de professores de diferentes etapas da Educação Básica, e é ainda mais severa na formação para o trabalho na Educação Infantil, faixa educacional considerada, no final do século XX, como *um campo novo de investigação* (FARIA, 1999). Se considerarmos a formação no âmbito artístico e estético, notaremos que esta temática é pouco desenvolvida em pesquisas, como indica Trierweiller (2008) e, embora a relevância da formação cultural dos professores seja reconhecida para o avanço da escola, não se têm dedicado muitos esforços em prol dessa formação (NOGUEIRA, 2008).

Frente a essa realidade, entendemos que a reorganização das ações realizadas nas instituições escolares é possível, mediante uma proposta de formação amparada em estudos contínuos e em uma perspectiva de Educação humanizadora, possibilidade que se apresenta nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Este referencial tem subsidiado nossas reflexões e possibilitado a compreensão acerca do desenvolvimento artístico e estético das crianças desde os seus primeiros meses de vida e, por extensão, dos fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação docente para o trabalho educativo com as crianças nos espaços de Educação Infantil (STEIN, 2014).

Diante disto, destacamos nosso objetivo com este texto: refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento estético e artístico de professores para atuação na Educação Infantil. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico tendo como referências primárias duas produções de L.S. Vigotski (1986 – 1934). A primeira trata-se do texto *Educação Estética*, que integra o livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), publicado pela editora

Rabotnik Prosvechenia, em 1926 (PRESTES, 2012)⁴. A obra é dividida em 19 capítulos, organizados com propósito de subsidiar a formação de professores. Nele, o autor apresenta uma compreensão científica sobre diferentes temáticas relacionadas ao processo pedagógico. Considerando a ciência psicológica até então desenvolvida, trata sobre os desafios da educação soviética, sobretudo no que tange à constituição de uma nova forma de Educação. Embora algumas concepções⁵ de Vigotski presentes nesse livro estejam relacionadas a um contexto socioeconômico e histórico diferente do atual, identificamos, em sua argumentação, subsídios pertinentes para refletir sobre os desafios que enfrentamos na atualidade.

A segunda obra de Vigotski que auxilia nesta reflexão consiste no texto *Imaginação e criação na Infância* (VIGOTSKI, 2009), publicado na URSS em 1930⁶. Esse texto, assim como grande parte das publicações do autor, foi sistematizado a partir de conferências e palestras proferidas pelo pesquisador (PRESTES, 2012). Nos cinco primeiros capítulos, o autor trata sobre os mecanismos psicológicos da imaginação, identificando as bases que possibilitam seu desenvolvimento e as características da capacidade criadora, desde a primeira infância até a adolescência. Nos três últimos trata respectivamente sobre a criação literária, teatral e o desenho da criança.

O desenvolvimento artístico e estético como possibilidade

Ao tratar sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas às artes, Vigotski (2009) combateu as explicações associadas às visões religiosas e místicas sobre a natureza humana, “[...] que atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Além disso, opôs-se às

⁴ No Brasil, a obra *Psicologia Pedagógica* foi publicada em duas versões: em 2001 (VIGOTSKI, 2001a), pela editora Martins Fontes, traduzida por Paulo Bezerra com base em uma versão em russo; e em 2003, intitulada *Psicologia Pedagógica: edição comentada* (VIGOTSKI, 2003), publicada pela editora Artmed, com tradução de Claudia Schilling a partir de uma versão editada na Argentina em 2001, denominada *Psicologia Pedagógica: un curso breve* (VIGOTSKI, 2001b), traduzida do texto em russo.

⁵ Facci (2004) indica que os últimos textos de Vigotski abrangem a superação de algumas ideias apresentadas em textos iniciais, à medida que suas pesquisas avançaram para a consolidação de uma psicologia marxista. Neste sentido a autora, assim como Prestes (2012), critica a organização da edição de *Psicologia Pedagógica* (2001a) realizada pela Martins Fontes, devido à inclusão de dois textos escritos posteriormente por Vigotski. Segundo as autoras, esta inclusão pode dificultar o entendimento dos temas abordados pelo pesquisador, por retirar a historicidade de seus textos e descaracterizar o valor e o significado de cada elaboração em diferentes momentos de sua trajetória intelectual.

⁶ No Brasil, foi publicado pela primeira vez em 2009, pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título *Imaginação e criatividade na infância* (VIGOTSKI, 2014).

concepções científicas que atribuíram a capacidade de criação a uma função primária da cognição. Com isso, Vigotski (2003) justificou a necessidade de refletir sobre a educação estética e artística em uma perspectiva de desenvolvimento e, para tanto, propôs que a percepção estética fosse considerada como uma finalidade da Educação.

Ao analisar as ideias pedagógicas vigentes, considerou que os procedimentos didáticos realizados nas escolas expressavam a incompreensão sobre os objetivos da educação estética, sobretudo por um equívoco da ciência psicológica em relação à própria vivência estética. O autor discordou da ideia de que “[...] a percepção estética constitui uma vivência totalmente passiva, uma total entrega à impressão, uma detenção de toda a atividade do organismo” (VIGOTSKI, 2003, p. 229). Segundo esta lógica, quanto maior fosse o desinteresse, a repressão da vontade e a falta de relação pessoal com uma obra de arte, mais efetiva seria a reação estética. Este raciocínio estava baseado na concepção de que as obras poderiam falar ao apreciador, e que para ter uma vivência estética com a música e com uma pintura, por exemplo, bastaria ouvi-la e olhá-la, respectivamente.

Embora certo grau de passividade seja necessário para o ato estético, para Vigotski (2003) este não é o fator determinante. Em sua análise, a passividade representa “[...] o lado inverso de outra atividade, incomensuravelmente mais séria e necessária ao ato estético” (VIGOTSKI, 2003, p. 229), isto é, a complexa atividade que acontece internamente nos sujeitos. O autor entendeu que o estímulo externo provocado pela arte e a percepção imediata captada pelos sentidos são o primeiro momento para a consolidação da vivência estética que, por sua vez, é decorrente da atividade interna do sujeito, por meio de um árduo trabalho psíquico.

A vivência estética resulta de uma atividade construtiva complexa, que pode ser assim explicada: “[...] com as impressões externas apresentadas, a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas as suas reações posteriores” (VIGOTSKI, 2003, p. 230). O autor demonstrou como isto ocorre em relação a uma pintura sobre tela:

[...] por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de tinta de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o expectador interpreta esta tela, e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro, pertence totalmente ao psiquismo do receptor. [...] precisamos aplicar a complexa tarefa de recordar, de associar ideias, para compreender que pessoa ou que paisagem está representada no quadro, observar em que relação estão suas diferentes partes. Toda essa tarefa necessária pode ser considerada segunda síntese criativa, por que exige que o receptor reúna e sintetize os elementos dispersos do todo artístico (VIGOTSKI, 2003, p. 230).

Desta forma, consideramos que a apresentação de composições artísticas, seja de artes visuais, música, dança, teatro ou literatura, é fundamental para a promoção de uma educação estética. Contudo, a possibilidade de desenvolvimento não está no objeto, mas pode ocorrer por meio da ação do professor, que poderá auxiliar a criança a reconhecer significados motivados pela obra e desenvolver sentidos próprios a partir dela.

Durante os cursos de formação que realizamos, após nossas exposições sobre a possibilidade de uma educação estética, auxiliamos os docentes na busca e criação de subsídios metodológicos para o trabalho educativo com as crianças na Educação Infantil. Tratamos sobre esta temática a seguir.

A formação artística e estética de professores e crianças

Segundo Vigotski (2003), a questão das vivências estéticas, no âmbito da Educação, pode ser dividida em três aspectos distintos: 1) a educação da capacidade de criação infantil; 2) o ensino das habilidades técnicas da arte; e 3) a aptidão para perceber e vivenciar a obra de arte.

Para Vigotski (2003; 2009), a atividade criadora infantil apresenta um extraordinário valor pedagógico. Segundo o autor, as criações feitas pelas crianças podem revelar características relacionadas ao seu desenvolvimento e indicar os meios mais adequados para instrução e aprendizagem. Ao tratar sobre essa questão, Vigotski (2003) utilizou a criação de desenhos como exemplo, destacado o potencial psicológico que as representações gráficas têm para as crianças, na medida em que permitem que os sujeitos infantis expressem e aprendam a dominar suas vivências.

Considerando esse potencial psicológico, o autor criticou as avaliações dos desenhos infantis, que priorizam um ideal de beleza baseado no realismo, em detrimento do significado e sentido que as figuras têm para as próprias crianças. Discernir quais são as vivências que determinam a criação de um desenho infantil e analisar o significado psicológico que aqueles traços têm para a criança, segundo Vigotski (2003), é pedagogicamente mais relevante do que a avaliação objetiva das linhas e formas. Para o autor, a regra pedagógica relacionada à educação da capacidade de criação infantil consiste no reconhecimento do valor psicológico que as intervenções propostas pelos professores terão para o desenvolvimento dos escolares.

No âmbito da formação de professores para Educação Infantil, a constatação realizada pelo autor representa a necessidade de estudos voltados para a compreensão sobre o desenvolvimento da capacidade de criação na infância. O entendimento sobre os mecanismos psicológicos dos processos de criação possibilita que o professor organize intervenções educativas, a fim de potencializar a atividade criadora das crianças, interferindo adequadamente no seu desenvolvimento.

Assim como a atividade criadora, as habilidades técnicas e artísticas também podem ser aprendidas e contribuem para a educação estética. Segundo Vigotski (2003), é difícil compreender uma produção artística em sua complexidade, quando se está alheio a sua técnica de composição. Suas reflexões remetem às considerações de Teplov (1991), sobre a educação artística na URSS. Ambos consideraram oportuno o ensino de técnicas, mas criticaram a prática educativa tradicional, por considerar que, nesse modelo pedagógico, raramente havia uma combinação harmoniosa entre o desenvolvimento de formas produtivas da atividade artística e o desenvolvimento da percepção artística. Sobre isso, Teplov (1991, p. 138) escreveu:

Nas artes figurativas, ensinava-se as crianças a pintar e a modelar (ou seja, que se desenvolvam assim as suas capacidades criativas), mas deu-se pouca atenção a percepção. Na literatura deu-se uma experiência da percepção, boa ou má, sem a mais pequena preocupação pelo desenvolvimento da criatividade. Na música limitamo-nos a execução (incluindo o canto) e fez-se muito pouco para ministrar um tipo de ensino que desenvolvesse a percepção musical e de um modo geral o trabalho criativo, ou seja, a composição, teve pouca importância.

Observamos a atualidade das críticas de Teplov (1991), pois motivam a pensar sobre o que tem sido chamado de ensino de arte nas instituições educativas. Por vezes, as crianças recebem desenhos fotocopiados, com imagens de personagens divulgadas massivamente pelos meios de comunicação e são orientadas a pintar as figuras com lápis de cor, dentro dos limites das linhas, em uma única direção e com cores determinadas pelos professores: o céu com o lápis azul, o sol com o amarelo, a grama com o verde, a cor da pele com o bege. Essa proposta é registrada pelos docentes como *atividade de arte*, mas, diante do procedimento realizado, poderíamos perguntar: qual o valor do exercício de pintura para a criança? Qual a compreensão de criação implícita na proposta?

Vigotski (2003) sugeriu que o ensino das técnicas fosse realizado para a promoção do desenvolvimento da capacidade criativa da criança. Em suas palavras, “só é útil o ensino

da técnica *que vai além dessa técnica* e ensina aptidões criativas: criar ou apreender” (VIGOTSKI, 2003, p. 238, grifos do autor). No âmbito da formação docente, isto representa a necessidade de realizar ateliês com os professores, apresentando diferentes técnicas de composição e materiais relacionados à criação artística, e refletindo coletivamente sobre as possibilidades de apresentá-los de modo didaticamente adequado às crianças.

Por fim, ao tratar sobre a aptidão para perceber e vivenciar a obra de arte, Vigotski (2003) considerou que a vivência artística consiste em um ato criativo do receptor, porque exige que ele reúna os elementos dispersos do todo artístico e elabore sua síntese. Nas palavras do autor, “(...) o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente” (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

Consideramos que esse processo pode ser mobilizado nas escolas de Educação Infantil, na medida em que a interpretação significativa de uma tela, de uma música ou de um texto de literatura, seja incentivada e intencionalmente conduzida pelos professores. As atividades criativas podem ser desenvolvidas nos sujeitos, pois, conforme Vigotski (2009) explica, a capacidade de criação está subordinada às vivências anteriores. Em suas palavras,

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Esta assertiva indica que, para desenvolver a capacidade de criação das crianças, é necessário ampliar suas experiências, pois a imaginação se constitui a partir daquilo que já foi vivenciado. Ao afirmar que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, em nossa análise, o autor não estava diminuindo ou subestimando a capacidade das crianças: ao contrário, revelava toda a potencialidade inerente a elas. Além disso, valorizou a ação do adulto e, no contexto das instituições educativas, a função do professor como sujeito mais experiente, capaz de propor vivências e organizar as rotinas e o espaço a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios efetivos para o desenvolvimento de suas criações.

Entendemos que o trabalho educativo organizado com exemplos de produções artísticas pode favorecer a realização de intervenções capazes de desenvolver a imaginação

das crianças e suas criações. Cabe ao professor organizar o ensino apresentando, aos escolares, referências estéticas diferentes daquelas já conhecidas ou comumente expostas fora do espaço escolar, e ampliando suas experiências com intervenções pedagógicas que mobilizem a apropriação sobre os diferentes modos de compreender e produzir a Arte. Vigotski (2003) firmou a necessidade de ampliar as experiências estéticas para além da realidade imediata. Em suas palavras,

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança a experiência estética da humanidade (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Assim, um desafio que se apresenta aos professores é desenvolver propostas de ensino que considerem as necessidades de as crianças e valores culturais próprios do local onde estão inseridas e, simultaneamente, ampliem suas experiências para além do que está disponível na realidade imediata. Para tanto o professor necessita ampliar suas próprias referências estéticas, possibilidade dada por meio de uma formação docente que promova a apropriação de conhecimentos relacionados às diferentes formas de criações artísticas produzidas ao longo do tempo. Em nossa análise, para que a Arte e as outras expressões do conhecimento elaborado possam ser mediadas para as crianças, o professor precisa, primeiramente, compreender os significados atribuídos socialmente a esses conteúdos e estabelecer um sentido para eles.

Entendemos que as instituições escolares, quando pautadas por este princípio teórico-metodológico, podem se constituir em espaços de excelência para o desenvolvimento da criação infantil, na medida em que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências mais complexos, de diferentes domínios da atividade humana e, sobretudo, relacionado às artes.

Considerações finais

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural e particularmente os escritos de Vigotski apresentados nesta reflexão (2003; 2009) demonstram que a vivência estética consiste em uma intensa e complexa atividade interna, desencadeada pela percepção sensorial.

Considerando que as diferentes formas de expressão artísticas apresentadas no espaço escolar tornam-se referenciais estéticos para as crianças, propomos a reflexão sobre as imagens, sons, movimentos e palavras disponibilizados a elas e sobre as intencionalidades docentes com a sua apresentação.

Frente ao objetivo de refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento estético e artístico de professores para atuação na Educação Infantil, consideramos que a formação de professores, amparada em estudos contínuos sobre temáticas relacionadas ao conhecimento artístico e à atividade criadora das crianças, pode contribuir com a reorganização das ações realizadas nas instituições de Educação Infantil, visando ao desenvolvimento estético dos escolares.

A efetivação dessas propostas exige investimento de recursos para capacitação docente e, sobretudo, um posicionamento coletivo diante do trabalho educativo na Educação Infantil, para que ocorram mudanças em relação ao espaço que a Arte ocupa na escola, para que possa ser empregada em favor do máximo desenvolvimento das capacidades humanas.

Referências

CAMARGO, M. H.. As Estéticas E Suas Definições Da Arte. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], jun. 2009. ISSN 1980-5071. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CHAVES, M.. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar**. 1ed. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

DOURADO, L. F.. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, may 2016. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>>. Acesso em: 22 dec. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>.

FACCI, M. G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, A. L. G.. Prefácio. In: **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

MARTINS, L. M.. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N.. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

NOGUEIRA, M. A.. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia. Editora da UFG, 2008.

PRESTES, Z. R.. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

TEPLOV, R. M.. Aspectos Psicológicos Da Educação Artística. IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.. **Psicologia e Pedagogia**. II - Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Tradução de: Maria Flor Marques Simões. Editorial Estampa: Lisboa, 1991.

TRIERWEILLER, P. C.. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: Experiências, trajetórias e significações**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Dr. João Josué da Silva Filho, 2008.

VIGOTSKI, L. S.. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S.. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica: un curso breve**. Buenos Aires: AIQUE, 2001b.

RECEBIDO EM 12 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 02 DE MAIO DE 2018.