



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARINA COLHADO CABRAL

ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:

O cinema como realidade e possibilidade para a prática
educativa de professores da Educação Infantil



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

MARINA COLHADO CABRAL

ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:

O cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- C117 Cabral, Marina Colhado.
ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA : O cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil / Marina Colhado Cabral. - Londrina, 2026.
189 f.
- Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.
1. Educação Infantil - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Educação Estética - Tese. 4. Teoria Histórico Cultural - Tese. I. Ferreira Barros, Marta Silene. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARINA COLHADO CABRAL

ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:

O cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene
Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de
Alencar
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Sandra Regina Mantovani Leite
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional, pela força, pelo encorajamento e pelo amparo durante todo este processo.

Ao meu companheiro Fabrício, pelo incentivo cotidiano, pela presença nas inúmeras viagens a Londrina e pela compreensão nos momentos de ausência que marcaram esta jornada acadêmica.

À Prof.^a Dra. Marta Silene Ferreira Barros, minha orientadora, pela generosidade em abrir as portas de seu grupo de pesquisa, pelos ensinamentos que me formaram como pesquisadora e por orientar meus caminhos nesta investigação.

Às professoras da banca, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Sandra Regina Mantovani Leite, pela generosidade em aceitar o convite para a leitura deste trabalho e pelas contribuições atentas e valiosas oferecidas a esta pesquisa.

Aos professores do PPEDU-UEL, que ampliaram meu horizonte de conhecimento e reforçaram minha admiração pelo campo da Educação.

À minha colega de mestrado e amiga Mariana Amália, pela parceria nas escritas e eventos acadêmicos, pelas contribuições à pesquisa e por compartilhar comigo tanto os bons momentos quanto as dificuldades da trajetória do mestrado e da dissertação.

Aos colegas de mestrado Kauane, Vitória, Tamires, Ronald, Gislaine, Roberson, Ana Letícia, Jaqueline e Clícia, pelo acolhimento na universidade e em Londrina, pelas caronas e por tornarem esta jornada acadêmica mais leve e calorosa.

À minha amiga e parceira de trabalho Priscila Sollito, pelas valiosas discussões sobre arte, infância e educação, que tanto enriqueceram esta caminhada.

Às professoras do CEI onde a pesquisa foi realizada, pela participação interessada e pela colaboração essencial ao desenvolvimento deste trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a dedicação necessária à realização desta pesquisa.

Uma vez que no plano do futuro estarão indiscutivelmente não só a reconstrução de toda a sociedade humana em novos princípios, não só o domínio dos processos econômicos e sociais mas também a “refusão do homem”, é indiscutível que também mudará o papel da arte. Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvidas de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida.

L.S. Vigotski

CABRAL, Marina Colhado. Arte e Educação Estética: o cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil. 2026. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Esta dissertação parte da necessidade de compreender como a arte, em especial o cinema, pode superar usos instrumentais na escola e contribuir para a formação humana. Na Educação Infantil, a ausência de vivências estéticas elaboradas limita o desenvolvimento integral, o que torna urgente investigar práticas pedagógicas que reconheçam a arte como dimensão constitutiva do psiquismo. O objetivo geral foi analisar como o cinema, enquanto linguagem artística, pode contribuir para a Educação Estética na formação de professores da Educação Infantil, favorecendo práticas intencionais e críticas. A pesquisa fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural e no método crítico-dialético, articulando a estética de Lukács e Vigotski e comentadores à investigação pedagógica. O delineamento foi de pesquisa-ação, qualitativa e descritiva, realizada em um Centro de Educação Infantil de Londrina-PR, com professoras regentes do C1 ao C3. Os instrumentos incluíram questionários, observação participante e uma intervenção formativa em formato de projeto de formação, concebido como espaço de vivência estética e reflexão sobre cinema e arte. Os resultados mostraram que, embora as docentes reconhecessem a importância da arte, suas concepções estavam ligadas a funções instrumentais, centradas na expressão e criatividade. O processo formativo promoveu deslocamentos ao ampliar a compreensão da arte como mediação entre singular e universal e como elemento essencial ao desenvolvimento humano. As práticas com cinema, como experimentações audiovisuais e rodas de conversa, provocaram reflexões sobre tempo, espaço e sensibilidade, enriquecendo o repertório pedagógico e instigando práticas mais sistemáticas. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática possibilitou tensionar contradições entre valorização e ausência de condições formativas, apontando caminhos para uma educação estética comprometida com a humanização. O cinema revelou-se linguagem privilegiada para instaurar experiências complexas e reorganizar a consciência, contribuindo para a formação docente e infantil em sua totalidade e para o fortalecimento de uma práxis pedagógica crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Educação Estética. Arte. Cinema.

CABRAL, Marina Colhado. Art and Aesthetic Education: Cinema as Reality and Possibility for Early Childhood Education Teachers' Pedagogical Practice. 2026. 182pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

This dissertation addresses how art—especially cinema—can overcome instrumental uses in schooling and contribute to human development and humanization. In Early Childhood Education, the limited provision of elaborated aesthetic experience restricts children's psychological development, reinforcing the need to investigate pedagogical practices that recognize art as a constitutive dimension of the mind. The study aimed to analyze how cinema, understood as an artistic language, can contribute to Aesthetic Education in teacher education, fostering intentional and critical pedagogical practice. The research draws on Historical-Cultural Theory and the critical-dialectical method, articulating Lukács's and Vygotsky's aesthetics, alongside key commentators, with pedagogical inquiry. A qualitative, descriptive action-research design was conducted in a public Early Childhood Education Center in Londrina, Paraná (Brazil), involving lead teachers from groups C1 to C3. Data were produced through questionnaires, participant observation, and a formative intervention organized as a teacher-education project, conceived as a space for aesthetic experience and reflective mediation on cinema and art. Findings indicate that, although teachers acknowledged the importance of art, their conceptions were largely shaped by instrumental and developmentalist assumptions, emphasizing expression and creativity. The formative process promoted conceptual shifts by strengthening the understanding of art as cultural mediation connecting the singular and the universal and as a necessary condition for human development. Cinema-based practices—such as audiovisual experimentation and guided discussion circles—mobilized reflections on time, space, and sensibility, expanding teachers' pedagogical repertoire and supporting more systematic and conscious planning. The study concludes that the articulation between theory and practice enabled the problematization of contradictions between the declared value attributed to art and the scarcity of formative and material conditions, pointing to pathways for Aesthetic Education committed to humanization. Cinema emerged as a privileged artistic language for structuring complex lived experiences (*perezhivanie*) and supporting the reorganization and development of consciousness, contributing to teacher education and to children's development as a totality, as well as strengthening a critical and transformative pedagogical praxis.

Key-words: Early Childhood Education. Teacher Education. Aesthetic Education. Art. Cinema.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Painel do Unicórnio, pintura rupestre da caverna de Lascaux, França.....34
- Figura 2** – A ilha, Gilvan Samico, 2008.....79
- Figura 3** – *Highway Gothic*. Instalação multimídia, Edgar Cleijne & Ellen Gallagher, 2017.....92
- Figura 4** – Performances Suaveciclo, VJ Suave, sem data.....93
- Figura 5** – Crianças desenhando no mural da área externa da escola, durante atividade livre no parque.....133
- Figura 6** – Projeção *Children’s Game #47: Chalk* realizada no pátio da escola.....134
- Figura 7** – Professoras assistindo à projeção *Children’s Game #47: Chalk* realizada no pátio da escola.....135
- Figura 8** – À esquerda, capa do vídeo compilado; à direita, registros e síntese da vivência.....138
- Figura 9** – Resultado do registro.....138
- Figura 10** – Professoras escolhendo materiais e em atividade na proposta prática.....141
- Figura 11** – Professoras em atividade na proposta prática.....141
- Figura 12** – Trechos do vídeo de uma atividade pedagógica com luz e sombra, realizada com o uso de projetor e compartilhada pela professora participante da pesquisa.....142
- Figura 13** – Dançando com Pipilotti. Projeto piloto do projeto *Art & Wonder* do Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA), 2017.....143
- Figura 14** – Ateliês de audiovisual e desenho realizados com crianças dos Grupos 1 e 2 (aproximadamente 2 anos de idade) na Escola Vera Cruz, em São Paulo.....145
- Figura 15** – Ateliê sobre o azul (pintura, desenho e vídeo) com crianças do Grupo 4 (aproximadamente 4 anos de idade) na Escola Vera Cruz, em São Paulo.....145
- Figura 16** – Exibição do curta-metragem *Aurora: a rua que queria ser um rio* no espaço em que ocorreram as formações.....147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de turmas da escola participante da pesquisa.....	100
Quadro 2 – Organização do percurso metodológico da pesquisa.....	103
Quadro 3 – Calendário das observações.....	105
Quadro 4 – Cronograma do projeto de formação.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
C1	Creche 1
C2	Creche 2
C3	Creche 3
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCA	<i>Museum of Contemporary Art Australia</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Plano Político Pedagógico
PPEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PR	Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
VJ	<i>Video Jockey</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A ESSENCIALIDADE DA ARTE	26
2.1	O COMPORTAMENTO ESTÉTICO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM SOCIAL	29
2.2	A ARTE E SUA RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS DIALÉTICAS	41
2.3	A NECESSIDADE DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	53
3	CULTURA, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA	59
3.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS PARA A VIVÊNCIA ESTÉTICA	61
3.2	A ARTE COMO MEDIAÇÃO ESTÉTICA: DA REAÇÃO À CATARSE	68
3.3	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE	75
3.4	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: DETERMINAÇÕES E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
4	CINEMA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	86
4.1	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AUDIOVISUAL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLA	90
4.2	A ESPECIFICIDADE ESTÉTICA DO CINEMA E SUA POSSIBILIDADE HUMANIZADORA.....	96
4.3	A PESQUISA NA ESCOLA	100
4.3.1	O universo da pesquisa: participantes.....	102
4.3.2	Delineamento metodológico, coleta de dados e análise dos instrumentos.....	102
4.3.3	Observações.....	105
4.3.4	Questionário inicial.....	117
4.3.5	Formação de professores: proposta de um trabalho de superação na realidade da Educação Infantil por meio da Educação Estética.....	128
4.3.6	Questionário final: síntese dos conhecimentos.....	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	168
APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	169
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores.....	170
APÊNDICE C – Questionário inicial aos professores do CEI participante.....	172
APÊNDICE D – Roteiro de observação participante no contexto escolar.....	173
APÊNDICE E – Questionário final aos professores do CEI participante.....	177
APÊNDICE F – Caderno de acessibilidade visual: descrições das imagens da pesquisa.....	179
ANEXOS	178
ANEXO A – Parecer Comitê de Ética	179

1 INTRODUÇÃO

A reflexão de Vigotski sobre a “refusão do homem”, citada na epígrafe desta pesquisa, aponta para a centralidade da arte na constituição de novas formas de vida e de consciência. É nesse horizonte que situo esta investigação. Como artista e educadora, minha trajetória foi atravessada por inquietações em torno do lugar que a arte ocupa, ou deixa de ocupar na formação humana.

Esta pesquisa nasce de um percurso acadêmico e profissional que transita entre as Artes Visuais e a Pedagogia, envolvendo experiências na educação formal e não formal, por meio de projetos culturais destinados a crianças e professores. Essas experiências incluem o trabalho com desenho, gravura e com projetos artísticos audiovisuais, como a produção de mostras de cinema infantil e a animação de desenhos produzidos por crianças. A atuação nesse campo evidenciou tanto a vivência cinematográfica na infância quanto a necessidade de problematizar criticamente a oferta cultural e audiovisual destinada às crianças e aos processos de formação docente.

Desde o início, acompanhou-me a indagação acerca do que significa constituir-se artista no contexto escolar, questão que se adensou à medida que eu transitava entre dois universos formativos que atribuem à arte funções, modos de organização e critérios de legitimação distintos. No campo das Artes Visuais, meu percurso aproximou-me de produções e debates contemporâneos que problematizam a separação rígida entre linguagens e defendem operações poéticas intermediais, nas quais, por exemplo, cinema, tridimensionalidade e instalação se articulam como modos de composição e de experiência. Já no campo da Educação, tornou-se recorrente observar a presença escolar da arte sob formas de organização mais segmentadas, frequentemente orientadas por recortes disciplinares e repertórios estabilizados, com baixa explicitação das mediações entre mídias e de suas consequências para a formação estética. Essa percepção não é tomada aqui como prova, mas como ponto de partida de um problema de pesquisa que encontra respaldo em diagnósticos da arte-educação brasileira sobre a historicidade do ensino de Arte, suas marcas de fragmentação/polivalência e os desafios de formação docente para uma abordagem efetivamente formativa e crítica da

experiência artística na escola.¹

O trabalho com educação não formal em instituições museológicas, recebendo crianças e escolas no espaço expositivo, revelou-me a potência da arte como mediação cultural, capaz de instigar a curiosidade, enriquecer a imaginação e ampliar a apropriação crítica da realidade, mesmo em encontros de curta duração. Posteriormente, em escolas privadas, atuei como professora especialista em Artes na Educação Infantil com crianças de 1 a 5 anos, desenvolvendo propostas integradas com as pedagogas. Essa experiência demonstrou o valor do trabalho coletivo e interdisciplinar e a importância da formação continuada de professores, uma vez que parte do meu papel consistia em oferecer subsídios teóricos e práticos às professoras para planejamentos mais consistentes, evitando relegar a arte apenas às “aulas especiais”.

Nesse percurso, ao mudar para o interior, deparei-me com um cenário distinto, marcado pela dificuldade de legitimar minha atuação artística e pedagógica no contexto escolar, pela resistência ao ensino sistematizado da arte na Educação Infantil e pela quase ausência dessa dimensão no cotidiano das instituições. O distanciamento entre o discurso oficial e a prática escolar, somado ao deslocamento de contextos educacionais com acesso a múltiplas linguagens artísticas para realidades em que a arte se mostrava ausente ou secundarizada, intensificou problemáticas que se tornaram urgentes. A constatação de que o acesso desigual às linguagens artísticas se reproduz também nos processos de formação docente conduziu-me à universidade como espaço de investigação crítica e sistemática. Ser artista e educadora não bastava: compreendi que seria necessário também ser pesquisadora em Educação, a fim de analisar com rigor o descompasso persistente entre Arte e Pedagogia.

Procurei, na universidade, uma professora que atuasse com Educação Infantil e, nesse momento, passei a frequentar, como aluna especial, as aulas da professora Marta Silene, que mais tarde se tornou minha orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Também me integrei ao grupo de pesquisa FOCO – Formação, Práxis e Emancipação na

¹ O contraste aqui descrito não é mobilizado como generalização empírica, mas como experiência que delimita um problema já discutido pela literatura do ensino de arte no Brasil (tensões curriculares, polivalência/fragmentação e formação docente (Birck, 2021; Duarte; Della Fonte, 2010; Salomé, 2023; Rosa, 2025) e pelos próprios marcos normativos que definem linguagens e práticas do componente Arte (Brasil, 2009, 2017).

Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Foi então que tive meu primeiro contato com Vigotski e com a Teoria Histórico-Cultural, autor e perspectiva que eu desconhecia, apesar de já ter cursado Pedagogia. Esse encontro inicial foi decisivo: o enfoque na mediação e a valorização do acesso às objetivações humanas no desenvolvimento do psiquismo dialogavam diretamente com as inquietações que me acompanhavam.

O princípio de que o ser humano necessita ser humanizado e de que é nas relações com os outros, mediadas pela introdução aos signos culturais, que esse processo se concretiza, mostrou-me que a negação desse acesso compromete profundamente a formação do sujeito. Essa concepção esclareceu minhas indagações sobre os limites e a negligência da arte na escola, frequentemente reduzida ou mesmo ignorada pela falta de conhecimento acerca das elaborações artísticas historicamente produzidas.

Vigotski contribuiu de forma decisiva para o estudo da Arte, da Pedagogia e da Psicologia. Em seus escritos, analisa a inter-relação entre essas áreas sem reduzir a arte a instrumento pedagógico, reconhecendo suas especificidades e destacando sua capacidade de atuar qualitativamente no desenvolvimento humano. Nesse horizonte, a mediação docente torna-se condição do trabalho educativo com a arte.

Dessa trajetória pessoal e profissional nasce a defesa que sustenta esta investigação: a arte não é adorno nem acessório, mas engrenagem do desenvolvimento humano, devendo seu ensino ser garantido na formação de professores da Educação Infantil. Nesse horizonte, a escolha do cinema como possibilidade para a Educação Estética² nesta pesquisa não se limita a uma opção temática, nem se refere ao cinema enquanto espaço físico de exibição, mas à linguagem audiovisual, em suas múltiplas formas de produção, circulação e fruição³,

² Nesta dissertação, *Educação Estética* refere-se a um processo formativo intencional e historicamente situado, pelo qual professores e crianças se apropriam criticamente de obras e experiências artísticas, ampliando repertório e sensibilidade. Ancorada em Vigotski, essa perspectiva compreende a vivência estética como mediação para reorganização das emoções e desenvolvimento da consciência; em diálogo com Lukács, o autor entende a arte como forma de conhecimento que, pela forma, medeia singular e universal, contribuindo para a formação humana para além de usos utilitaristas das linguagens artísticas.

³ Nesta dissertação, “cinema” é empregado como categoria abrangente para referir-se ao audiovisual artístico em sentido amplo, em chave de cinema expandido, sem restringi-lo ao circuito cinematográfico tradicional; mais adiante, quando pertinente, distinguiremos analiticamente “filme” e “vídeo” a partir de diferenças histórico-materiais entre essas formas. A noção de cinema expandido será retomada e discutida com maior detalhamento na quarta seção, a fim de explicitar seus

as quais oferecem meios para ampliar e enriquecer o acesso a vivências estéticas⁴ historicamente restritas a contextos elitizados. Assim, ao nos referirmos ao trabalho com o cinema, consideramos a mobilização pedagógica de produções audiovisuais de caráter artístico tais como filmes narrativos, documentários, videoarte e videoperformance, dentre outras, compreendidas em sua capacidade de produzir vivências estéticas e ampliar repertórios culturais. Nessa direção, interessa apreender a contradição entre a ampla circulação social do audiovisual e sua apropriação ainda limitada como arte no cotidiano escolar, tomando a mediação pedagógica como categoria central para que tal linguagem se converta em vivência estética formativa para crianças e professoras, reconhecendo que a formação estética infantil se realiza, necessariamente, nas condições e nos modos de mediação construídos no processo formativo docente.

Sob essa perspectiva, o cinema, quando apropriado criticamente enquanto linguagem artística, pode favorecer o enfrentamento das desigualdades de acesso aos bens culturais e contribuir para a construção de alternativas que ampliem, de modo efetivo, a formação estética na Educação Infantil. Reconhecido como a sétima arte, abre novas possibilidades para a relação entre Arte e Educação, pois, em sua tessitura estética, tensiona fronteiras entre linguagens ao articular imagem, som e narrativa. Essa articulação propicia experiências mais complexas e significativas, contribuindo para superar uma visão pragmática da arte na escola, como observa Bresson (2005, p. 44), ao afirmar que o cinema permite “aproximar as coisas que nunca foram aproximadas e que não pareciam predispostas a sê-lo”. Em um contexto marcado pela desigualdade no acesso a vivências artísticas, o audiovisual se destaca também por sua ampla capacidade de circulação e alcance, tornando-se uma mediação formativa particularmente relevante.

É a partir desse recorte que formulamos o problema de pesquisa: como o cinema, enquanto linguagem artística trabalhada na formação docente, pode atuar

fundamentos e implicações para o contexto formativo e pedagógico.

⁴ O termo *vivência estética* é utilizado prioritariamente em consonância com a concepção de Vigotski, compreendida como processo de apropriação e elaboração subjetiva da obra de arte. Em alguns momentos, o termo *experiência estética* é empregado como variação terminológica, com o objetivo de evitar repetições excessivas, sem que isso implique alteração conceitual ou deslocamento teórico do sentido atribuído à vivência estética ao longo do trabalho.

como mediação cultural e estética capaz de enriquecer o trabalho pedagógico na Educação Infantil e contribuir para o desenvolvimento humano?

A compreensão desse quadro exige resgatar, ainda que de forma sintética, o percurso histórico do ensino de Arte no Brasil. Desde a presença dos padres jesuítas (1549–1759) no processo de colonização, passando pela chegada da Família Real Portuguesa no início do século XIX, observa-se um lento reconhecimento do valor da arte no campo educacional. No decorrer do século XIX, entretanto, predominou uma perspectiva tecnicista, que instrumentalizava o ensino do desenho como apoio à incipiente industrialização (Birck, 2021). Já no século XX, com o movimento escolanovista, inspirado em Dewey e difundido por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a arte passou a ser valorizada como espaço de expressão e criatividade (Barbosa, 1991). Contudo, como aponta Duarte (2011), essa valorização ocorreu de forma espontaneísta, sem acesso sistemático ao patrimônio artístico, o que manteve profundas desigualdades: enquanto nas escolas públicas a arte era muitas vezes reduzida a atividades recreativas ou a desenho livre, nas escolas privadas havia professores especialistas, museus, concertos e ateliês. Essa distribuição desigual consolidou a ausência de políticas consistentes de democratização cultural e formação docente, restringindo o ensino mais elaborado às elites.

À luz desse percurso histórico, Vigotski (2001) destaca que a Arte é resultado do processo de humanização, expressão específica do psiquismo que opera por meio de uma lógica própria. Portanto, deve ser estudada em sua especificidade, com tempo e espaço próprios no currículo, o que requer finalidades, conceitos e habilidades específicos, não podendo ser reduzida a mero adorno ou pretexto pedagógico.

Oferecer às crianças pequenas experiências significativas com diferentes linguagens artísticas amplia sua inserção nos signos culturais, supera a superficialidade do cotidiano imediato e contribui para o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, como imaginação, memória, linguagem e emoção (Vigotski, 2018). Nesse processo, a Educação Estética, como salientam Pederiva e Oliveira (2021), possibilita que o sujeito vivencie conscientemente suas emoções e, segundo Saccomani (2014), tenha contato com sentimentos que dificilmente experimentaria fora da via artística. Trata-se, portanto, de reconhecer a unidade afetivo-intelectiva na formação humana.

O cinema, nesse horizonte, constitui um campo fértil para a ampliação de sentidos e para a inserção das crianças no universo artístico contemporâneo. Como mediador cultural, interfere diretamente na vida social e subjetiva, mas, como lembra Bernardet (1996), nasce também como produto do capitalismo e foi historicamente instrumento de dominação ideológica das massas. Isso exige uma abordagem crítica: na escola, o cinema não pode ser reduzido a mero entretenimento ou recurso de lazer, mas deve ser compreendido como expressão humana e linguagem artística que promove contradições entre forma e conteúdo, indispensáveis à reação estética e à elevação da consciência (Lukács, 2007). Nessa direção, Vigotski (2010) adverte que a Educação Estética deve considerar a inserção da criança na experiência artística da humanidade, aproximando-a da Arte e integrando sua vida psíquica ao trabalho cultural acumulado ao longo de milênios. Implica, portanto, curadoria crítica e análise de forma e conteúdo, evitando usos meramente ilustrativos.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a escola ocupa posição estratégica na democratização do acesso à cultura em sua forma mais elaborada. Cabe ao professor organizar práticas que ofereçam repertórios artísticos diversificados e intencionais, capazes de superar tanto a visão espontaneísta quanto as práticas mecanicistas e reduções não formativas. Como lembra Saccomani (2014), apenas uma formação estética qualificada aproxima a subjetividade individual da totalidade humana, superando imediatismos cotidianos e afastando-se de formas alienadas e fetichizadas da experiência artística. Nesse horizonte, é possível afirmar que a formação estética dos professores não apenas amplia repertórios e práticas pedagógicas, mas também repercute diretamente no desenvolvimento das crianças pequenas e na construção de uma sociedade mais sensível, crítica e humanizada.

Destarte, a justificativa para esta investigação assenta-se em três ordens de razões: sociais e históricas, pela persistente desvalorização da Arte no currículo brasileiro e suas implicações para a formação integral das crianças; científicas, pela relevância e pela necessidade de aprofundar o debate teórico sobre Educação Estética à luz de Lukács, Vigotski e seus comentadores, superando leituras naturalizantes ou idealistas ainda presentes na área; e práticas, diante da carência de formações docentes que assegurem às professoras da Educação Infantil o acesso à Arte como conhecimento historicamente produzido, cuja potência estética e

acessibilidade podem enriquecer repertórios culturais mesmo em contextos de desigualdade.

Como lembra Lukács (2023, p. 158), um método é “indissoluvelmente ligado ao caminho que leva ao conhecimento”. A opção metodológica abre espaço para refletir sobre o papel da Arte no processo de humanização e, em especial, na escola brasileira. Se, de um lado, Lukács e Vigotski evidenciam a Arte como mediação histórica da subjetividade — em Lukács, como forma sensível de conhecimento; em Vigotski, como técnica social dos sentimentos —, de outro, a realidade escolar revela abordagens não formativas.

A escolha do método crítico-dialético, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, responde à necessidade de compreender a Arte em sua complexidade e contradições, apreendendo-a na totalidade concreta. Essa perspectiva reconhece a arte como produto histórico-social. Em Vigotski, a vivência estética reorganiza afetos e pensamento, ampliando a imaginação criadora; em Lukács, a arte reflete a realidade em forma sensível, possibilitando apropriação crítica da experiência humana.

Essa compreensão se aprofunda nos escritos de Vigotski sobre Arte, Pedagogia e Psicologia (Marques, 2022). Para o autor, a arte dialoga com a vida ao mobilizar emoções cotidianas, mas também as transcende: “a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida...” (Vigotski, 2010, p. 340). O contexto das Vanguardas Russas, momento histórico em que Vigotski inicia seus escritos sobre arte, torna imprecisos os limites entre linguagens (Jallageas; Lima, 2020; Wedekin, 2015), reforçando a atualidade da Teoria Histórico-Cultural para investigar a educação escolar e sustentando a inserção do cinema como mediação formativa.

A articulação entre Lukács e Vigotski constitui o eixo desta pesquisa, pois permite compreender a arte em sua dupla dimensão: fenômeno histórico-social e experiência subjetiva constitutiva do desenvolvimento humano. Ambos partem de uma perspectiva materialista e dialética, que se complementam: enquanto Lukács ilumina a dimensão social e ontológica da arte, Vigotski evidencia, a partir da mediação simbólica, sua potência de reorganizar a consciência e a imaginação. O quadro teórico é enriquecido por Vázquez (1999) e Fischer (1981), que destacam a função humanizadora da arte; por Cheptulin (1982), Spirkin e Yakhot (1975) e

Heller (2008), que fundamentam a reflexão ontológica e das categorias dialéticas; por Saviani (2016;2017), Duarte (2011), Saccomani (2014) e Martins (2009;2016), que problematizam o ensino no Brasil; e por Migliorin (2019), Youngblood (1970), Dubois & Furtado (2019), que ampliam o debate sobre o cinema e o vídeo como linguagens artísticas. Assim, produz-se um referencial que integra filosofia, estética, pedagogia e cinema, aprofundando categorias indispensáveis à investigação proposta.

Nesse horizonte, o referencial delineado orienta os objetivos desta dissertação. Não se trata apenas de uma opção metodológica, mas de uma exigência posta pelo próprio problema investigado. Busca-se, nessa pesquisa como objetivo geral, analisar como o cinema, enquanto linguagem artística, pode contribuir para a Educação Estética na formação de professores da Educação Infantil, superando apropriações instrumentais da arte e favorecendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. A partir desse objetivo central, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural e do método crítico-dialético, a arte como campo específico do psiquismo e necessidade ontológica.
- Examinar como a intersecção das diferentes linguagens artísticas no cinema e sua acessibilidade contribui para a Educação Estética e para o desenvolvimento humano quando apropriada de forma elaborada na formação do sujeito.
- Investigar a formação docente na Educação Infantil para o ensino sistematizado e intencional das linguagens artísticas, visando superar visões pragmáticas e utilitaristas da arte.
- Propor um projeto de formação para professores da Educação Infantil, elaborado a partir do diagnóstico realizado com questionário inicial, de modo a proporcionar vivências estéticas com a arte e o cinema que enriqueçam o trabalho pedagógico de forma intencional e elaborada.

Para alcançar tais objetivos e relacionar teoria e prática, a pesquisa combina revisão bibliográfica e pesquisa-ação, de caráter descritivo-qualitativo. A análise, qualitativa, dialoga com a Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender contradições entre práticas docentes, organização do espaço e vivências estéticas

das crianças. O campo empírico foi um Centro de Educação Infantil em Londrina-PR, envolvendo professoras regentes do C1 ao C3. Os instrumentos utilizados foram questionários iniciais e finais, observação participante com roteiro e registros sistemáticos, articulados a uma intervenção formativa com diferentes linguagens artísticas, com ênfase no cinema. A partir do diagnóstico inicial, elaborou-se um curso de formação continuada para as professoras, concebido como espaço de vivência estética e reflexão crítica sobre arte e cinema, no âmbito da formação docente para a Educação Infantil; ao final, aplicou-se um questionário avaliativo para verificar as mudanças percebidas em relação ao objeto de pesquisa. Como afirma Sánchez Gamboa (2018, p. 26):

[...] a “pesquisa-ação” pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

Foram observados todos os procedimentos éticos que concernem uma pesquisa científica como Termo de Confidencialidade e Sigilo (apêndice A) e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (apêndice B).

Em termos de organização interna, a dissertação se estrutura em quatro seções que dialogam entre si, articulados pelo fio condutor da defesa da arte como dimensão essencial do desenvolvimento humano e pela análise de seu papel na formação docente. A segunda seção, intitulada *A Essencialidade da Arte*, revisita o debate filosófico e estético em torno da arte, examinando diferentes tradições que buscaram definir sua função na vida social. Ao colocar em diálogo perspectivas idealistas e materialistas, a seção enfatiza a compreensão da arte como uma forma de conhecer a realidade, forma de conhecimento sensível e mediação histórica do desenvolvimento humano. Não se trata de uma revisão enciclopédica, mas de uma seleção crítica de fundamentos que sustentam a ideia central de que a arte é necessidade ontológica, inscrita no processo de humanização. Esta seção estabelece, portanto, a base conceitual para os desdobramentos posteriores, ao mesmo tempo em que confronta leituras reducionistas ainda predominantes no ensino escolar.

A terceira seção, *Cultura, Arte e Formação Humana*, desloca o foco para o campo da psicologia e da Teoria Histórico-Cultural que auxiliam para compreender a especificidade da arte no processo de constituição do psiquismo humano. Com destaque para a contribuição de Vigotski, a seção mostra como a arte atua na reorganização da consciência e na formação das *funções psicológicas superiores*, promovendo a vivência estética que culmina na *catarse*. Este movimento evidencia que a arte não pode ser tratada apenas como ilustração didática, mas como forma privilegiada de mediação cultural, inseparável da formação subjetiva. A seção também problematiza as condições sob as quais a arte pode cumprir sua função humanizadora na escola, analisando tensões entre práticas espontaneístas, tecnicistas e a necessidade de uma Educação Estética intencional.

A quarta seção, *Cinema e Educação Infantil: possibilidades de vivências no mundo contemporâneo*, constitui o ponto de encontro entre teoria e prática. Ao tratar o cinema como linguagem que articula diferentes manifestações artísticas, a seção examina suas possibilidades para a formação estética docente e apresenta a análise dos dados da pesquisa de campo realizada em um CEI de Londrina-PR, com base em observação participante, questionários inicial e final e um projeto de formação com professoras. Evidencia-se que, quando apropriado em práticas formativas intencionalmente mediadas, o cinema pode atuar como mediação cultural e estética, ampliando o repertório docente e qualificando a prática pedagógica, aproximando crianças pequenas de produções culturais historicamente elaboradas. Ao mesmo tempo, explicitam-se limites, contradições e desafios da formação docente, apontando caminhos possíveis de enfrentamento e superação.

Reiteramos que nessa perspectiva, o cinema não é apenas um recurso didático, mas uma prática cultural que democratiza vivências estéticas e atua como mediação formativa. Parte-se do entendimento de que a formação estética dos professores repercute diretamente no desenvolvimento das crianças pequenas e, de maneira mais ampla, na constituição da vida social. Os pressupostos que orientam esta análise apoiam-se na defesa de que a formação estética docente não se realiza de modo espontâneo, mas exige intencionalidade pedagógica, acesso às objetivações artísticas mais elaboradas e mediação crítica que articule emoção e pensamento. Supõe-se que, quando vivida nesse horizonte, a experiência estética contribui para superar concepções utilitaristas da arte e ampliar a capacidade

formadora da escola, enriquecendo tanto o repertório cultural das professoras quanto as experiências simbólicas das crianças.

Nesse sentido, acredita-se que o presente estudo possa oferecer contribuições à comunidade científica, ao aprofundar o debate sobre a educação estética na interface entre Arte, Pedagogia e Teoria Histórico-Cultural, e também à sociedade, ao evidenciar a importância da formação docente na democratização do acesso à arte e na promoção de uma educação humanizadora desde a infância.

Retomando a perspectiva vigotskiana da “refusão do homem” e da mudança do papel da arte, esta investigação compreende que a formação estética de professoras da Educação Infantil não se limita a um aspecto acessório da docência, mas constitui condição para a constituição de novos modos de ser e de se relacionar com o mundo. Se, como afirma Vigotski, a arte terá a palavra decisiva na formação do “novo homem”, então a inserção crítica de linguagens artísticas como o cinema na formação docente torna-se não apenas uma necessidade pedagógica, mas também um imperativo histórico para ampliar horizontes de consciência, democratizar a cultura e favorecer processos de humanização desde a infância.

2 A ESSENCIALIDADE DA ARTE

Precedendo a discussão de um caminho possível para a Educação Estética na formação de professores, é preciso esclarecer a essencialidade da arte para o desenvolvimento humano e sua autonomia como um campo específico do conhecimento. Também se faz necessário desmistificar a longa tradição idealista que considera a arte e o comportamento estético uma capacidade inata da consciência humana.

Para isso, é fundamental compreender o comportamento estético, pois é ele que constitui o solo comum a partir do qual emergem tanto a criação artística quanto as teorias e análises sobre a arte. Embora distintos entre si, os campos da estética filosófica, da crítica e da história da arte compartilham a necessidade de compreender as formas historicamente constituídas de sensibilidade e expressão que organizam a experiência estética. Compreender essa dimensão é condição para superar leituras naturalizantes e reconhecer a arte como produção simbólica humana, situada historicamente e atravessada por mediações sociais e culturais. Essa perspectiva permite abordá-la em suas formas diversas, conforme os contextos em que se insere, as práticas formativas que a sustentam e os sistemas simbólicos que a configuram.

Compreender a experiência estética em sua dimensão histórica exige distinguir dois enfoques teóricos fundamentais. De um lado, o campo da estética tradicional, de orientação predominantemente idealista, concentra-se em especulações filosóficas abstratas sobre o *belo*, o gosto e os valores universais da arte, muitas vezes desvinculados das condições concretas de sua produção e recepção. De outro, a análise do comportamento estético, fundada em uma perspectiva materialista e histórico-cultural, desloca o foco para os modos concretos pelos quais a obra de arte atua sobre a vida psíquica dos sujeitos, reorganizando afetos, percepções e formas de pensamento. Nessa abordagem, a arte é compreendida não como mero objeto de contemplação desinteressada, mas como forma ativa de mediação simbólica que participa do processo de desenvolvimento humano e da constituição da consciência (Vigotski, 2001; Fischer, 1981; Saccomani, 2014; Lukács, 2023). Essa distinção será aprofundada na próxima subseção, com a análise das diferentes correntes filosóficas que influenciaram os modos de pensar e ensinar a arte ao longo da história. Essa abordagem inclui, ainda, o reconhecimento

de que as diversas subáreas⁵ do fazer e do pensar artístico, de sua produção às reflexões críticas, operam com lógicas internas, materiais e intencionalidades próprias. Mais que objeto da estética, a prática artística é também produtora de questões estéticas, ela tensiona categorias, reformula valores e contribui ativamente para o desenvolvimento da reflexão filosófica sobre a arte. Além disso, o modo como a arte e o comportamento estético foram historicamente compreendidos e sistematizados por diferentes correntes filosóficas influencia diretamente as formas pelas quais praticamos o ensino da arte na educação escolar contemporânea. Concepções herdadas de tradições idealistas, formalistas, pragmatistas e fenomenológicas continuam a moldar currículos e práticas pedagógicas, muitas vezes sem que seus fundamentos filosóficos e metodológicos sejam devidamente problematizados⁶.

Dessa forma, é precisamente no comportamento estético enquanto dimensão fundante da experiência humana sensível e articuladora entre produção simbólica e historicidade que ancoramos o início de nossa análise. Tal escolha marca não apenas um ponto de partida conceitual, mas também metodológico, fundamental para compreender a articulação entre arte e formação humana que será desenvolvida nas próximas seções desta pesquisa.

Diante dessa complexidade, o estudo da arte por sua natureza multidimensional e interdisciplinar demanda o trânsito por distintos campos do saber. Nesta seção, propomos uma breve incursão pelos domínios da filosofia e da história da arte, com o objetivo de apreender os efeitos das teorias fundantes e dos temas estruturantes que perpassaram a constituição do pensamento filosófico e educacional ao longo da história e que ainda ressoam na contemporaneidade, especialmente nas concepções que veem a arte como dom natural ou reduzem-na a um espaço de livre expressão, ideias recorrentes no campo da arte-educação.

⁵ Entendem-se aqui como subáreas do fazer e do pensar artístico, entre outras: a produção artística (nas diversas linguagens como artes visuais, música, teatro, dança, cinema, literatura e performance), a educação estética e artística, a história da arte, a crítica de arte, a curadoria, a teoria da arte, a estética filosófica e os estudos interdisciplinares das artes (como sociologia da arte, antropologia da arte e psicologia da arte). Cada uma dessas áreas opera com lógicas, materialidades e objetivos próprios, mas compartilham o solo comum da experiência estética como questão fundante.

⁶ As tradições idealistas tendem a conceber a arte como expressão da essência espiritual do sujeito (ex.: Kant, Hegel); as formalistas, como organização autônoma das formas sensíveis (ex.: Bell, Wölfflin); as pragmatistas, como experiência estética vivida e centrada na utilidade ou no efeito (ex.: Dewey); e as fenomenológicas, como manifestação direta da consciência ou da intuição do ser (ex.: Husserl, Merleau-Ponty). Essas correntes influenciaram modelos pedagógicos que muitas vezes desconsideram a historicidade e a materialidade da produção artística.

Cabe esclarecer que não nos propomos a abarcar exhaustivamente todos os períodos históricos ou sistemas filosóficos, mas selecionar aqueles que se mostram substantivos ao diálogo com o objeto desta pesquisa. Igualmente, não nos alinhamos a tradições que buscam estabelecer critérios normativos sobre o que seria uma reprodução artística legítima, tampouco a prescrições metodológicas rígidas para análise de obras específicas. Nosso foco está em compreender criticamente o lugar que a arte ocupou nas formações sociais e na vida humana, bem como problematizar as influências que determinadas correntes filosóficas e seus juízos de valor exerceram sobre a arte, influências que, longe de neutras, contribuíram para restringir sua potência formativa e moldaram, de forma muitas vezes empobrecedora, a maneira como ela ainda é inserida no cotidiano escolar.

Essa perspectiva exige, portanto, um olhar atento sobre a constituição histórica das ideias estéticas. Considerando que as correntes filosóficas europeias influenciaram os modelos pedagógicos adotados no Brasil desde a pedagogia jesuítica (Saviani, 2017), torna-se fundamental analisar criticamente as contribuições e os impasses decorrentes dessas influências na conformação do pensamento educacional e artístico no país. Essa análise permite compreender como essas matrizes teóricas foram apropriadas, ressignificadas ou mesmo tensionadas na produção cultural que permeia a articulação entre arte e educação nos contextos escolares brasileiros.

Partindo do princípio de que a arte é fruto da autoconstituição do homem, muitos artistas, sociólogos e filósofos buscaram compreender quando a manifestação artística emerge na história da humanidade e de que modo o comportamento estético passa a integrar o processo de formação do sujeito, ou seja, seu modo de ser e estar no mundo. Seus métodos de análise da história da arte e da estética desdobram-se em múltiplas correntes teóricas e metodológicas. Esta pesquisa irá trilhar o caminho das perspectivas que compreendem a arte não como fenômeno autônomo ou puramente subjetivo, mas como prática social concreta, inserida nas engrenagens da vida histórica constituída por mediações dialéticas. Nessa abordagem o comportamento estético apresenta-se como um modo de apropriação da realidade, em que no desenvolvimento do homem a sensibilidade não está desconectada da razão. A arte é compreendida como uma atividade que expressa e transforma a experiência humana, portadora de materialidade, conteúdos

históricos, sociais e ontológicos, e a estética, como campo de reflexão, deve dar conta dessa complexidade constitutiva.

Para fundamentar a análise e sustentar nosso percurso investigativo, recorreremos às categorias do método dialético, em especial *forma e conteúdo, aparência e essência, universal e particular, realidade e possibilidade, contradição e totalidade*. Tais categorias, como observa Cheptulin (1982), expressam as propriedades fundamentais da realidade objetiva, suas conexões universais e os princípios que regem tanto o funcionamento quanto o desenvolvimento do conhecimento humano, constituindo, assim, instrumentos essenciais para a interpretação filosófica do real. Aplicadas ao campo da estética, permitem compreender a arte não como reflexo passivo ou ornamento subjetivo, mas como forma sensível de conhecimento, capaz de revelar dimensões essenciais da experiência humana em sua historicidade.

Esse instrumental metodológico orientará a crítica às concepções naturalizantes do comportamento estético e fundamentará a análise da arte como mediação formativa, articulando singularidade e universalidade, subjetividade e objetividade. Outros conceitos ontológicos decisivos como *práxis, reflexo, mediação, vida cotidiana e catarse*, serão mobilizados ao longo da pesquisa, à medida que se articularem às especificidades da arte, do desenvolvimento humano e da educação estética. Conjuntamente, categorias e conceitos interligados constituem o eixo metodológico que orienta e perpassa toda a dissertação, sendo retomados já na subseção 2.1 e aprofundados na 2.2, quando se tratar da análise estética propriamente dita.

2.1 O COMPORTAMENTO ESTÉTICO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E NA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM SOCIAL

Dando continuidade à reflexão sobre o papel formativo da arte e suas determinações histórico-sociais, esta subseção se dedica a investigar a gênese e o desenvolvimento do comportamento estético como forma específica de apropriação simbólica da realidade. Nossa hipótese central é que a arte, enquanto prática social concreta, emerge de um processo mais amplo de elaboração sensível e objetiva da experiência humana, estruturado historicamente.

A análise que se segue se fundamenta no método crítico-dialético,

especialmente nas contribuições de Lukács, Vigotski, Vázquez e outros autores que, ao romperem com o idealismo estético, concebem a arte como expressão ontológica da práxis humana. A partir dessa abordagem, exploraremos as relações entre trabalho, sensibilidade e simbolização, atentando para os modos pelos quais a arte se diferencia, historicamente, de práticas mágicas e religiosas, adquirindo autonomia como forma reflexiva e formadora.

Desde os primórdios do pensamento filosófico na Grécia, as reflexões sobre a Estética já se faziam presentes, ainda que de forma episódica. Na tradição ocidental, a Estética esteve por muito tempo atrelada ao estudo do *belo*, tornando-se um conceito de difícil definição. Frequentemente tratado como uma ideia abstrata, o *belo* girava em torno de sua natureza, como observado em Platão, que o concebia como uma manifestação do mundo das Ideias (Vázquez, 1999). Para Platão, a beleza possuía uma natureza objetiva e transcendente, existente independentemente da experiência sensível humana e situada no domínio do inteligível. Assim, a Ideia do *belo* se mantinha dissociada da prática artística, impedindo que a arte pudesse realmente alcançá-la ou representá-la.

No sistema idealista platônico, estabelece-se uma cisão fundamental entre o “mundo das Ideias” e o “mundo sensível”. O primeiro é eterno, imutável e acessível apenas pela razão; o segundo, por sua vez, é captado pelos sentidos e caracterizado por sua materialidade e transitoriedade. A matéria possui apenas uma existência potencial e só alcança a plenitude quando informada por uma Ideia, sendo o espírito, por meio da forma inteligível, o responsável por conferir realidade à matéria. Nesse quadro ontológico, o sensível é considerado inferior ao inteligível (Cheptulin, 1982).

Essa hierarquia repercute diretamente na concepção platônica de arte: ao operar com o sensível e com a subjetividade, a arte é vista como uma atividade de segunda ordem, afastada da verdade e, portanto, incapaz de produzir conhecimento autêntico. Por ser imitação de um mundo já imperfeito — o sensível — e não alcançar a esfera das Ideias, a arte é desvalorizada enquanto forma legítima de expressão e apreensão do real.

Em contraste com essa visão, Aristóteles rompe com o dualismo ontológico platônico e propõe que a forma (Ideia) não existe separada da matéria. Para ele, as categorias universais não antecedem os objetos singulares, mas emergem do

conhecimento que deles se constrói, refletindo suas propriedades e relações concretas. Dessa maneira, ao percebermos o *singular*, apreendemos o *universal* que nele se expressa, o qual se cristaliza na consciência humana sob a forma de um conceito geral (Cheptulin, 1982).

Essa concepção aristotélica aproxima o pensamento da dimensão sensível e particular, abrindo caminho para que a arte e a experiência estética sejam compreendidas como modos legítimos de acessar e expressar aspectos da realidade, mediados pela forma sensível. Contudo, Cheptulin (1982, p. 7) adverte que, para Aristóteles, “uma parte do geral possui uma natureza ideal e existe independentemente e fora das coisas sensíveis”. Isso representa, ao mesmo tempo, uma concessão ao pensamento de Platão e uma limitação idealista.

Apesar dos limites do pensamento aristotélico, será apenas no Renascimento que a arte começa a adquirir um novo estatuto filosófico e social, desvinculando-se progressivamente da subordinação às esferas religiosas e utilitárias. Uma vez que a concepção idealista de um *belo* imaterial, abstrato e imutável exigia adesão a pressupostos metafísicos. A legitimidade de uma obra de arte dependia de seu reconhecimento como tal, ou seja, ela deveria ser identificada como expressão de uma realidade superior. Para que a arte fosse compreendida como expressão autônoma da atividade humana, foi necessário reconhecer no ser humano uma capacidade criadora que, até então, era atribuída exclusivamente ao divino ou a uma esfera transcendental.

Esse reconhecimento se consolida no Renascimento, quando o pensamento filosófico e artístico opera uma virada decisiva: a estética deixa de ser apenas uma filosofia do belo e inicia o percurso que, no século XVIII, culminaria na formulação da Estética como disciplina filosófica autônoma, com a proclamação da *Aesthetica* de Baumgarten.⁷ A partir desse momento, a arte passa a ser valorizada por sua forma, estilo e originalidade, desvinculando-se gradualmente de finalidades estritamente morais, religiosas ou utilitárias.

Entretanto, esse novo status da arte não se deu sem contradições. Carregado de ambivalências, consequência da herança platônica, o ideal renascentista,

⁷ A constituição da estética como disciplina autônoma remonta à *Aesthetica* (1750), de Alexander Baumgarten, que, ao delimitar um campo próprio para o estudo do belo, inscreve-a na tradição idealista. Ao dissociar a experiência estética das mediações históricas e sociais, inaugurou uma linhagem que marcaria profundamente os estudos filosóficos da arte nos séculos seguintes.

vinculado à ascensão da sociedade burguesa, estabelece uma distinção rigorosa entre arte e artesanato. A arte é alçada à condição de prática intelectual e criadora, enquanto o fazer manual e utilitário passa a ser desvalorizado por sua associação direta com a materialidade e a vida prática. Com isso, institui-se também a hierarquização entre as chamadas “artes maiores” e “artes menores” (Vázquez, 1999).

Essa mudança de estatuto simbólico da arte, consolidada a partir do Renascimento e prolongada até a contemporaneidade, posiciona-a como um elemento central nas discussões estéticas ocidentais. A arte passa a ser investida de uma “essência” própria, orientada por um ideal de belo de matriz clássica, herdado da filosofia grega. Essa matriz reduz a complexidade do estético ao excluir tudo que não se enquadra nos critérios tradicionais do que é considerado belo. O artista, por sua vez, adquire novo prestígio social, sendo elevado à condição de criador original e visionário. Como observa Cauquelin (2005):

Basta ler os ‘cadernos’ de Leonardo da Vinci, os poemas de Michelângelo ou as cartas de Durer. E, mais próximo de nós, qualquer declaração a respeito do ideal, do projeto ou da forma que o artista tem dentro de si e que realiza, da transcendência da arte em relação ao cotidiano, da unicidade da obra e da unicidade do autor, ou ainda- tema frequente entre os críticos de arte- do dom que o artista tem de ver (em deus ou no espírito) o que o vulgo não vê, a verdadeira essência das coisas. (Cauquelin, 2005, p.35)

Essa concepção renascentista de arte fundada na noção de genialidade e transcendência está presente nos espaços onde a atividade artística se manifesta. Esse ideal molda tanto o senso comum quanto os discursos acadêmicos. Ainda hoje, seus traços permanecem ativos como critério de legitimidade e originalidade, atravessando espaços de formação, crítica e da própria vivência estética. (Cauquelin, 2005). Como ressalta Vázquez (1999), as transformações culturais não ocorrem de forma abrupta, mas por ritmos desiguais e movimentos contraditórios. Mesmo após o reconhecimento da arte como atividade humana autônoma, persistem resquícios idealistas que projetam sobre a figura do artista uma aura mística e sobre a obra uma essência imutável.

A partir da valorização da subjetividade criadora no Renascimento, o pensamento moderno caminha rumo a uma complexificação da arte enquanto expressão do espírito. É nesse percurso que a filosofia idealista de Hegel desempenha um papel central ao propor uma nova abordagem da Estética. Ainda

que influenciado pelo idealismo, Hegel rompe com o entendimento da arte como mera imitação ou representação estática do belo. Para ele, a arte participa do movimento dialético do espírito rumo à autoconsciência. Sua estética propõe que a arte deve ser compreendida como atividade que mobiliza o sujeito e participa do processo de autoconhecimento e realização do espírito (Frederico, 2013). Nesse contexto, a experiência estética é concebida como uma atividade consciente que pode ser sistematizada, na qual a apreensão das formas artísticas não é inata ou instintiva, mas fruto de um processo gradual de desenvolvimento.

Com base nesse legado, surge a necessidade de repensar a arte a partir de outra perspectiva ontológica e histórica. É nesse ponto que a Estética de György Lukács se destaca, ao reelaborar a tradição idealista à luz do método crítico-dialético. Ao deslocar o foco da arte como expressão do espírito absoluto para uma prática social concreta, Lukács redefine seu papel como forma sensível de conhecimento e mediação entre o sujeito e a totalidade histórica da realidade. Sua contribuição marcará uma inflexão decisiva na compreensão do valor formativo, reflexivo e transformador da arte.

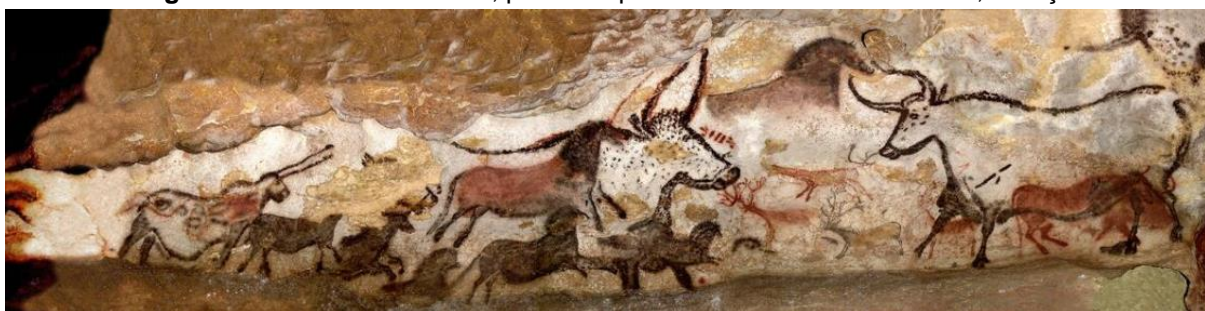
Essa compreensão prepara o terreno para que avancemos na análise das condições materiais de surgimento da arte, de sua vinculação com o trabalho e das mediações que conformam o comportamento estético. Essa discussão permitirá compreender como o gesto artístico se diferencia do gesto técnico-funcional, e como a experiência estética emerge como forma particular de apropriação simbólica da realidade humana. Para aprofundar essa discussão, é necessário considerar o modo como o ser humano se relaciona com a realidade objetiva, e é aqui que a categoria de reflexo, central na Estética de Lukács, oferece subsídios para entender esse processo.

Para o autor, o *reflexo* não representa um espelhamento passivo do mundo tal como ele se apresenta, mas uma mediação dinâmica, histórica e socialmente situada, por meio da qual o ser humano apreende a vida concreta. Trata-se de um processo de elaboração subjetiva que, longe de distorcer a realidade por vias subjetivistas, permite apreendê-la em sua complexidade. A arte, a ciência, a ética e a religião são formas distintas de *refletir* essa realidade, cada uma com estruturas próprias de mediação entre o homem e o mundo (Lukács, 2023). Como observa Saccomani (2014), o *reflexo* é sempre uma elaboração enraizada na objetividade,

operada por formas específicas que atribuem sentido e totalidade à experiência humana, sendo a arte, nesse processo, o *reflexo* que apreende a realidade de maneira sensível, concreta e totalizante, conectando o indivíduo à riqueza da humanidade.

Compreender a arte como forma particular de *reflexo* da realidade exige, portanto, investigar as condições históricas de sua emergência. Para Lukács (2023), a atividade artística surge apenas quando o ser humano, tendo superado as exigências imediatas de sobrevivência, atinge um nível de desenvolvimento tal que lhe permite transformar a natureza de modo consciente, conforme seus próprios objetivos. O autor examina suas origens nas formas arcaicas de consciência, especialmente na vinculação entre arte e pensamento mágico, defendendo que no início da história, a arte não possuía uma existência própria: ela estava amalgamada às práticas mágicas, subordinada a finalidades imediatas, como se vê nas célebres cenas de caça da arte rupestre. Essas imagens não eram criadas para “apreciar” o belo, mas para intervir simbolicamente na realidade, o ato de representar o animal caçado era parte de um ritual destinado a aumentar, no plano mágico, a eficácia da caçada real (Hauser, 1995). Nessa fase, o comportamento estético, tal como o entendemos hoje, era inexistente: a dimensão sensível e simbólica estava indissociável da função mágica.

Figura 1- Painel do Unicórnio, pintura rupestre da caverna de Lascaux, França.



Fonte: **Ministério da Cultura da França/ Centro Nacional de Pré-história, 2025.** Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 1).

Em suas origens, as práticas artísticas configuravam uma forma de mediação entre o homem e o mundo profundamente vinculada aos princípios da magia e, posteriormente, da religião. A separação entre o pensamento mágico e o comportamento estético só se tornou possível em um estágio avançado do

desenvolvimento humano, quando as formas simbólicas deixaram de ser primitivas e passaram a *refletir*, de modo mais elaborado, as determinações sociais e históricas da consciência. Entretanto, essa vinculação inicial contribuiu, por longos períodos, para sua marginalização em relação à filosofia e à ciência, cujas funções passaram a ser associadas de maneira mais direta à busca da verdade e à utilidade social.

Lukács (2023) aprofunda, nesse sentido, as razões pelas quais diversos filósofos da Grécia antiga desvalorizavam a arte, ao perceberem no princípio estético um viés *antropomorfizador* da realidade. Os pensadores pré-socráticos, empenhados em romper com as concepções mítico-religiosas do mundo, buscavam uma captação racional, abstrata e universal da totalidade. Nesse contexto, valorizar manifestações artísticas que projetavam traços humanos sobre a natureza parecia representar um retrocesso epistemológico e um obstáculo à constituição de um saber sistemático.

A partir dessa crítica, Lukács (2023) avança ao analisar as distintas formas de *reflexo* da realidade — arte, ciência, filosofia e religião — e definir que cada um deles opera segundo mediações próprias. A ciência, busca apreender a realidade por meio de instrumentos objetivos, conceituais e generalizantes, afastando-se, tanto quanto possível, da subjetividade. Esse movimento é posto pelo autor como *desantropomorfizador*. Já a arte e a religião são formas que elaboram a realidade por meio de imagens, mitos, narrativas e símbolos, nos quais a subjetividade se projeta como síntese da experiência humana. Ambas constroem imagens de mundo nas quais a mediação subjetiva é constitutiva da forma de conhecimento, e o ser humano ocupa o centro do processo reflexivo, portanto é um movimento *antropomorfizador* de conhecer a realidade. O que, segundo Lukács, explica, em parte, sua desvalorização histórica perante os critérios da razão abstrata. Contudo, é preciso apontar a diferenciação fundamental na subjetividade da arte e da religião: enquanto a religião tende a idealizar ou transcender a realidade concreta por meio da atribuição de causas sobrenaturais, a arte se ancora no mundo sensível e busca refletir suas determinações internas por meio da mediação estética (Lukács, 2023).

É justamente nesse ponto que Lukács identifica o momento de inflexão em que a arte conquista sua autonomia histórica e se diferencia radicalmente da magia e da religião. Tal autonomia não significa isolamento, mas elevação do princípio estético a uma forma específica e rigorosa de apreensão da realidade social. A arte,

nesse estágio, passa a refletir as leis objetivas do real de forma sensível e simbólica, revelando a totalidade do mundo humano em sua complexidade contraditória. Ao contrário da magia, que opera de modo imediato e instrumental sobre os objetos, ou da religião, que oferece explicações transcendentais, a arte elabora imagens concretas enraizadas na realidade histórica, dotadas de universalidade estética. Assim, sua função humanizadora não reside apenas no prazer sensível ou na representação imaginativa, mas sobretudo em sua capacidade de revelar, por meio da forma, a essência das relações sociais, como veremos mais adiante.

Essa diferenciação também permite compreender por que a arte, ao contrário da ciência, não surge de exigências imediatas de sobrevivência, nem se subordina a critérios de utilidade direta. Como observa Lukács (2023, p. 348), “a necessidade social da arte não tem raízes tão tangíveis e óbvias”. Ainda assim, sua função humanizadora revela-se fundamental, na medida em que contribui para a formação da consciência, ampliando os horizontes da sensibilidade e da imaginação. Essa complexidade confere à arte um papel insubstituível no processo de desenvolvimento histórico e psíquico da humanidade.

Embora não possamos localizar com precisão o momento histórico de surgimento da arte, foi com as necessidades básicas já asseguradas pelas forças produtivas que o criativo deslocou-se da função mágica imediata para uma expressão simbólica autônoma da realidade, podendo operar segundo as “leis da beleza” (Frederico, 2013, p. 55). A arte, nesse contexto, aproxima-se estruturalmente do trabalho humano, pois ambas as atividades pressupõem intencionalidade, planejamento e transformação da matéria, tal como analisado por Marx (2011, p.256):

O processo de trabalho resulta na criação de algo que desde o princípio existia na imaginação do trabalhador, existia numa forma ideal. Não ocorre apenas uma mudança de forma provocada pelo trabalhador nos objetos naturais; ocorre, ao mesmo tempo, a realização de propósitos humanos em objetos que existiam na natureza, independentemente do homem. Em tais objetos, o homem realiza seus propósitos, os propósitos que estabelecem as leis da sua atividade, os propósitos aos quais devem subordinar-se os seus próprios desejos.

Marx (2011) descreve esse processo afirmando que o trabalho realiza propósitos humanos que, antes de se objetivarem no mundo, existem como ideia na consciência do sujeito. Essa lógica se aplica igualmente à criação artística: antes de

tomar forma sensível, a obra existe como representação mental, orientada por finalidades simbólicas. O fazer artístico, portanto, não é um ato espontâneo ou puramente subjetivo, mas uma atividade prática mediada por representações, técnicas, materiais e objetivos que refletem as contradições e necessidades de seu tempo. Assim como no trabalho, a produção artística exige a articulação entre intenção e execução, entre imaginação e técnica, entre subjetividade e objetividade.

Essa perspectiva permite compreender como, ao longo do processo histórico, os sentidos humanos se aprimoram em estreita relação com a atividade prática. À medida que o ser humano atua sobre o mundo, transforma a natureza e a si mesmo, desenvolvendo capacidades sensoriais cada vez mais refinadas (Frederico, 2013). Além disso, é na própria atividade produtiva que se desenvolvem o pensamento abstrato e a linguagem, os quais, como veremos na próxima seção, são fundamentais para a constituição da arte enquanto forma simbólica de mediação entre sujeito e mundo. Esses processos não emergem de uma elaboração mental isolada, mas estão profundamente enraizados nas experiências corporais, nas qualidades sensíveis da matéria e nas relações sociais forjadas no trabalho coletivo. Como demonstram os estudos de Vigotski (2018), os primeiros conceitos, de natureza espontânea, nascem da vivência prática e da interação dialógica com o ambiente, servindo de base para o desenvolvimento posterior de formas mais elaboradas de pensamento, como os conceitos científicos e estéticos.

Tal desenvolvimento simbólico está, por sua vez, vinculado à materialidade do corpo humano e à centralidade de certos órgãos na mediação prática com o mundo. Nesse processo, a mão ocupa um papel central como órgão privilegiado da ação transformadora. Como observa Fischer (1981), mais que símbolo presente em inúmeras metáforas de criação, a mão é um órgão sensorial fundamental cujo refinamento esteve na base do processo de humanização, ao possibilitar a manipulação consciente da matéria e a produção de relações cada vez mais complexas entre homem, natureza e trabalho. Sua atividade, ao articular intenção e técnica, exige coordenação, observação e memória, capacidades que acabam por gerar representações mentais sofisticadas.

O refinamento dos sentidos humanos é fruto do desenvolvimento progressivo das formas de atividade prática, em especial do trabalho, no qual os sentidos se especializam e passam a atuar de forma integrada. A visão, por exemplo,

desenvolve gradualmente a aptidão de perceber peso, densidade e estrutura dos materiais apenas pela observação, sem necessidade de contato tátil direto. Tal habilidade, ausente em estágios primitivos da humanidade, foi progressivamente adquirida ao longo do tempo, como analisa Lukács (2023).

A crescente diferenciação e integração dos sentidos no processo de humanização contribuiu decisivamente para a emergência do que hoje se reconhece como comportamento estético. Trata-se de um salto qualitativo na constituição da consciência, no qual a percepção passa a captar não apenas a utilidade, mas também o valor simbólico e formal das coisas. Entre os elementos que expressam esse salto, destaca-se o ritmo: originalmente vinculado à organização do trabalho e à regulação dos gestos produtivos, o ritmo foi progressivamente ressignificado e elevado ao plano estético, tornando-se um elemento estruturante da linguagem musical. Nesse contexto, ele deixa de ser mera cadência funcional e passa a operar como forma de objetivação sensível da experiência humana, expressando emoções, intencionalidades e formas de coletividade (Lukács, 2023).

É nesse contexto que se delinea o comportamento estético: uma forma historicamente construída de percepção e expressão que ultrapassa a função instrumental dos objetos e valoriza suas qualidades sensíveis, evocativas e simbólicas. Elementos como ritmo, forma, composição e ornamento deixam de ser apenas meios técnicos e passam a constituir conteúdos estéticos que mobilizam a sensibilidade e a imaginação preparando o terreno para a emergência da arte como forma específica de objetivação simbólica.

Contudo, é necessário problematizar certas leituras idealizadas da origem da arte que, ao romantizarem os períodos pré-históricos, obscurecem seu caráter historicamente situado e suas condições materiais de produção. Autores como Hauser (1995) e Lukács (2023) criticam as interpretações que projetam uma “idade de ouro” sobre as primeiras manifestações estéticas da humanidade. A idealização das pinturas rupestres ou dos ornamentos cerimoniais como expressões de uma sensibilidade artística pura, espontânea, revela uma postura saudosista. Tal postura frequentemente se prolonga a outras manifestações artísticas do passado e resulta na desvalorização das produções atuais, sobretudo da arte contemporânea, a partir de critérios estéticos herdados de tradições formais ou espiritualistas. Essa crítica é particularmente relevante quando consideramos a persistência, em discursos

acadêmicos e pedagógicos, da ideia de que a arte verdadeira pertence ao passado, o que reforça visões elitistas e excludentes sobre a produção simbólica atual.

Ao criticar esse saudosismo, Lukács e Hauser evidenciam que a arte não pode ser separada das formas sociais que a produzem. Sua historicidade não apenas condiciona suas linguagens e suportes, como também determina suas funções sociais e pedagógicas. Assim, valorizar as expressões simbólicas do passado não deve significar a rejeição das formas atuais, mas a compreensão de que cada época estrutura suas formas de sensibilidade segundo suas contradições e possibilidades.

Nesse ponto, os aportes de Gan⁸ (2025) oferecem uma inflexão decisiva ao enfatizar que a arte, enquanto atividade humana situada, deve ser compreendida em sua dimensão produtiva, coletiva e transformadora. Em sua crítica à tradição idealista, presente inclusive entre autores vinculados ao método crítico-dialético, Gan (2025) propõe romper com a tutela de filósofos e estetas que definem a arte a partir de critérios metafísicos e contemplativos, frequentemente alheios à vida concreta. Para ele, a arte deve se vincular às lutas sociais e integrar-se ativamente aos processos de transformação da realidade, contribuindo para a formação da consciência crítica e a invenção de novos modos de organização da vida coletiva. Como afirma o próprio Gan (2025, p.41).

[...]a arte nunca deixou de ser algo criado pelas mãos, nunca foi alto eterno, estabelecido de uma vez por todas. Suas formas, significado social, meios e tarefas se alteraram conforme mudaram os recursos técnicos, os sistemas econômicos, sociais e políticos e as condições de organização da sociedade humana.

Como atividade humana, a arte carrega em si a possibilidade de ser continuamente reformulada, suplementada e transformada de acordo com as condições materiais da vida coletiva. Embora deva ser reconhecida como um campo autônomo do conhecimento, essa autonomia não implica neutralidade diante da realidade social. Ao contrário: no horizonte do método crítico-dialético, a arte se apresenta como força histórica, com a tarefa de criar um mundo à altura da dignidade humana. Como afirma Saccomani (2014), a obra de arte constitui uma

⁸ Aleksei Gan foi um artista de vanguarda, teórico da arte e designer gráfico. Foi um dos fundadores do movimento artístico-estético-político "Construtivismo russo/soviético".

totalidade autônoma e inconclusa, que oferece ao artista e ao receptor uma experiência elevada de subjetividade.

Assim como os meios de produção se transformam historicamente, a arte também não pode permanecer atrelada a cânones herdados ou a leituras que cristalizam o passado. Atualizar-se significa incorporar criticamente os avanços técnicos e os novos modos de vida. Nesse sentido, as proposições de Gan são particularmente relevantes para esta pesquisa, pois ampliam o valor da arte para além da expressão subjetiva ou do *reflexo* da realidade: a arte é também uma força ativa de intervenção nos modos de vida e nas experiências sensíveis cotidianas. Incorporar essa perspectiva no campo educativo, especialmente na Educação Infantil, permite repensar a formação estética docente como um processo que integra a experiência sensível, a apreensão simbólica e a sistematização teórica, promovendo práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a transformação da realidade.

Para tanto, é necessário também reconhecer que a arte constitui apenas uma das formas possíveis do comportamento estético humano. A experiência estética, enquanto forma específica de apropriação da realidade, manifesta-se também na contemplação da natureza, na relação cotidiana com os objetos e nos modos como o ser humano percebe, organiza e dá sentido ao mundo (Vázquez, 1999). Como define o autor: “a Estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre” (Vázquez, 1999, p. 47).

Essa compreensão mais ampla da Estética permite deslocar a reflexão para além do campo estrito da arte, favorecendo a análise de suas múltiplas manifestações no cotidiano. A Estética, ainda que encontre na arte sua forma mais elaborada, não se reduz a ela (Lukács, 2023). Seu papel crítico e interpretativo permite analisar como diferentes épocas expressam simbolicamente seus valores, tensões e horizontes históricos.

No campo educacional, esse entendimento implica ampliar o horizonte das práticas pedagógicas e romper com a instrumentalização da arte como mera ferramenta de ensino. Para Vigotski (2003), a educação estética não pode ser reduzida à fruição passiva nem subordinada a finalidades alheias à arte como o ensino moral ou a transmissão de conteúdos escolares. Submeter a arte a esses fins

equivale a destruir sua função simbólica e formativa.

Superar essa concepção restrita significa compreender a arte como linguagem complexa, que estrutura significados, mobiliza afetos e reorganiza a sensibilidade. A vivência estética, nesse sentido, envolve um trabalho psíquico profundo, “difícil e árduo”, como afirma Vigotski (2003), que convoca memória, imaginação, empatia e síntese, tanto na criança quanto no adulto. Recolocadas em seu lugar histórico e social, a estética e, em seu desdobramento mais elaborado, a arte deixam de ser privilégio de poucos e se afirmam como potências formativas universais. Para isso, é necessário que a escola reconheça a arte não como ilustração de normas morais ou reprodução de modelos consagrados, mas como experiência viva, capaz de ativar a criatividade, reorganizar vivências e formar uma consciência sensível e crítica da realidade.

2.2 A ARTE E SUA RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS DIALÉTICAS

Para compreender a profundidade dessa articulação entre forma estética e totalidade histórica, torna-se necessário mobilizar um instrumental teórico capaz de apreender a realidade em sua complexidade e movimento. Nesse sentido, a perspectiva dialética oferece um caminho fecundo, ao conceber a arte como expressão sensível de determinações essenciais, e não como mera aparência decorativa. A seguir, analisaremos como as categorias dialéticas *forma e conteúdo, aparência e essência, universal e particular, realidade e possibilidade*, podem lançar luz sobre o estatuto da arte como forma de consciência e sobre sua potência formativa na constituição da subjetividade humana.

A questão fundamental da filosofia — o que precede, a matéria ou a consciência? — tem sido, ao longo da história, ponto de partida para amplos debates entre distintas correntes do pensamento. No interior do método crítico-dialético, essa questão é resolvida a partir da primazia ontológica da matéria: é o ser social que determina a consciência, e não o contrário. Como nos mostram Marx e Engels (2007, p.94):

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o

seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

No método dialético proposto por Marx, o ideal corresponde à realidade material transformada e refletida na consciência humana, sendo elaborada e interpretada pelo pensamento (Netto, 2011), para o teórico alemão, a consciência não pode existir sem a base material da vida social, pois ela é fruto da atividade cerebral condicionada pelas relações sociais e pela atividade prática. Essa compreensão é aprofundada por autores como Spirkin e Yakhot (1975) que definem a consciência como o conjunto das sensações, representações, pensamentos e vontades por meio dos quais o ser humano compreende o mundo que o cerca. Ainda sobre a relação entre consciência e materialidades os autores esclarecem (1975, p. 55-56):

A actividade psíquica assenta em processos materiais que acontecem no cérebro humano, ou mais exactamente, na substância cortical dos dois hemisférios cerebrais. A consciência do homem depende do estado do seu organismo, do seu sistema. O cérebro é o órgão do pensamento; a consciência é a função do cérebro. [...] O cérebro não é a fonte, a causa do pensamento, da consciência, mas o seu órgão. Isto quer dizer que a consciência não é determinada pelo cérebro como tal. O cérebro não pode gerar <<por si próprio>> nenhum pensamento. O mundo que nos rodeia, os processos que nele se desenrolam, são a fonte dos nossos conhecimentos. O cérebro reflecte estes processos e os nossos conhecimentos resultam disso. Por consequência, o cérebro por si próprio não produz os conhecimentos, não é a sua causa. Não é senão o órgão do pensamento. O pensamento é a função do cérebro, isto é, um fenómeno que depende do cérebro, no sentido de que o pensamento não pode nascer, em geral, se não houver um cérebro.

A questão da consciência e do pensamento será aprofundada na próxima seção, quando se discutirá o papel da arte na elaboração de processos psíquicos mais complexos. Por ora, com base nessa concepção materialista da consciência, é fundamental compreender o percurso da aquisição do conhecimento. Nas ciências históricas, o conhecimento é necessariamente relativo e condicionado, pois lida com formas sociais e políticas que são transitórias, específicas de determinados contextos e sujeitas à transformação. Ao contrário das regularidades observáveis na natureza, a história da humanidade é marcada pela mudança qualitativa, pela não repetição exata dos fenômenos e pela constante renovação das formas de vida social. Por isso, a busca por verdades fixas no campo histórico revela-se insuficiente, sendo necessário compreender os processos a partir de sua dinâmica

interna, das contradições e do movimento real da vida social (Marx; Engels, 2011).

Compreendido como forma historicamente constituída de consciência, o conhecimento não se dá de forma imediata ou espontânea, mas por meio de mediações sociais, históricas e simbólicas. Entre as diferentes modalidades de elaboração da experiência em conhecimento, a teoria ocupa um papel específico, pois busca reproduzir, no pensamento, a estrutura e o movimento do objeto tal como ele existe na realidade objetiva. É nesse sentido que Netto (2011) elucida que Marx distingue o conhecimento teórico de outras formas de consciência, como a arte e o saber cotidiano ou o pensamento mágico-religioso, ao conferir à teoria a tarefa de apreender a totalidade concreta do objeto, em sua dinâmica interna e em suas determinações mais profundas.

Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto-de sua estrutura e dinâmica- tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (Netto, 2011, p.20-21).

Com base nessa concepção, o conhecimento, para além de sua dimensão teórica, só adquire plenitude no interior da *práxis*, que, no âmbito do método crítico-dialético, é compreendida como a atividade humana consciente, transformadora e historicamente situada, capaz de unificar teoria e prática. Diferentemente de uma ação imediata ou empírica, a *práxis* envolve intencionalidade, mediação simbólica e orientação consciente para a transformação da realidade social e natural. Marx define a *práxis* como critério fundamental da verdade, afirmando que “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (Marx; Engels, 2007, p.534).

Por isso, a filosofia, no interior do método dialético, não pode se limitar à interpretação da realidade, mas deve intervir nela, participando ativamente de seu processo de transformação. A filosofia materialista, nessa base, enquanto forma complexa de elaboração conceitual, oferece ao ser humano os fundamentos teóricos para interpretar e transformar a realidade de maneira consciente. Suas categorias e

princípios sustentam não apenas a produção do conhecimento, mas também a *práxis* emancipadora, ao apontarem caminhos para a superação das contradições históricas e para a efetivação da emancipação humana (Cheptulin, 1982).

A partir dessa concepção, a dialética propõe uma leitura do real como processo dinâmico e contraditório, no qual a mudança, o conflito e a transformação constituem elementos estruturantes. Como observa Krapívine (1986), trata-se de compreender tanto um mundo objetivo composto por relações e fenômenos naturais e sociais concretos, próprios do desenvolvimento da realidade material, quanto o mundo subjetivo que o reconstrói na consciência humana por meio de formas historicamente mediadas, como o trabalho, a linguagem, o afeto e o pensamento. Esses dois planos, embora distintos, são interdependentes: a subjetividade (consciência) se forma em relação dialética com a objetividade, e esta, por sua vez, é permanentemente transformada pela atividade humana.

Um dos princípios fundamentais da dialética é a recusa da imutabilidade. Tudo está em movimento e em constante transformação. Essa concepção se opõe frontalmente à tradição idealista, que tende a absolutizar categorias e a naturalizar formas sociais como se fossem universais e atemporais. Para o método dialético, no entanto, a realidade é marcada por contradições internas e por um desenvolvimento não linear, que se realiza por meio de rupturas, negações e superações. Nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada ou estática; é necessário situá-lo em seu movimento histórico, nas relações sociais e nas determinações concretas que o constituem (Krapívine, 1986). Conhecer, nesse sentido, não é reduzir o múltiplo ao idêntico, mas apreender a totalidade das relações que estruturam a realidade. Isso exige tomar o objeto em sua singularidade, captar suas determinações internas, compreender suas mediações externas e situá-lo historicamente. Trata-se, portanto, de construir um conhecimento que revele o objeto como processo, ou seja, uma síntese em permanente transformação.

Para isso, o pensamento dialético recorre a categorias que expressam os aspectos mais gerais e estruturantes da realidade. São elas que permitem ao sujeito apreender, no plano conceitual, as múltiplas mediações e contradições que constituem o movimento do real. Nesse processo de elaboração do conhecimento, as categorias dialéticas se articulam com a noção de *reflexo*, central ao método crítico-dialético. Como já anunciado na subseção anterior, para Lukács, o *reflexo* não

é uma reprodução mecânica da realidade, como um espelho, e sim um processo elaborado, historicamente situado e mediado pela *práxis*. Já autores como Spirkin e Yakhot defendem que o *reflexo* se inicia na experiência sensorial, desenvolve-se em representações e culmina na generalização conceitual, isto é, na consciência teórica. É nesse nível mais elevado que as categorias dialéticas operam: organizam o *reflexo* do real, permitindo que o pensamento apreenda a totalidade concreta, suas contradições e mediações. Sem essas categorias, o *reflexo* tende a permanecer no plano da imediatividade e superficialidade; com elas, ele se transforma em forma superior de conhecimento, condição para a ação transformadora.

Isso posto, Spirkin e Yakhot (1975), definem as categorias como os conceitos que expressam as características, relações e aspectos mais universais dos objetos e fenômenos. Elas se constituem como formas do pensamento que refletem, de maneira abstrata e generalizada, as propriedades fundamentais da realidade, sendo elaboradas ao longo do processo de conhecimento filosófico. Como afirma Krapivine (1986), as categorias dialéticas formam um sistema e expressam, de uma ou outra forma, as conexões e determinações existentes na realidade.

Com base nesse arcabouço teórico, torna-se possível apresentar as categorias do método dialético que orientarão as análises desenvolvidas nesta pesquisa: *forma e conteúdo, essência e aparência, universal e particular, realidade e possibilidade*. Essas categorias serão mobilizadas como instrumentos conceituais para a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. Outras categorias também serão utilizadas de forma pontual, de acordo com as exigências analíticas que emergirem ao longo do percurso investigativo.

Esclarecido o supracitado, retomamos a Estética e a arte. Assim como as ideias e as teorias, as formas artísticas são produtos da consciência. Elas não apenas explicam a realidade como também atuam sobre ela, sendo fruto do conhecimento da realidade concreta, apreendida pela *práxis* (Frederico, 2013). Tendo em vista o que foi discutido até aqui, compreende-se que as categorias dialéticas têm implicações diretas para o campo da Estética, recolocando a arte não como mero reflexo espelhado da realidade, mas como forma elaborada e sensível de síntese entre o vivido e o historicamente estruturado.

Lukács (2023), ao analisar o pensamento estético, distingue as formas de *reflexo* presentes na arte, na ciência e na vida cotidiana. Tanto a arte quanto a

ciência possuem origens históricas e sociais, evoluindo ao longo do tempo conforme suas próprias leis internas. Embora distintas em seus modos de apreensão do real, ambas não estão alheias às contradições e transformações da vida humana em diferentes contextos históricos e sociais. São, portanto, formas diferenciadas de consciência social que compartilham a tarefa de ampliar a capacidade humana de compreender e intervir no mundo. Embora cada uma opere por vias distintas, ciência e arte compartilham o impulso de superar a imediaticidade da vida cotidiana. A ciência o faz por meio da generalização conceitual e da abstração objetiva; a arte, pela mediação sensível e simbólica da forma estética.

É justamente nesse ponto que se torna necessário aprofundar a noção de vida cotidiana, entendendo-a não como espaço da repetição passiva, mas como solo fundamental da formação humana. Para Agnes Heller (2008), a formação dos indivíduos tem início na esfera da vida cotidiana, desde o momento em que nascem e são inseridos no universo simbólico e cultural da humanidade. É nesse espaço existencial que o ser humano apropria-se da linguagem, dos objetos e dos costumes sociais, objetivações que possibilitam sua inserção ativa na vida coletiva e constituem os elementos fundantes de sua subjetividade.

Heller (2008) divide a vida social em dois grandes âmbitos: o cotidiano e as esferas não-cotidianas da atividade social. A vida cotidiana é composta por objetivações *genéricas em-si* — como a linguagem, os instrumentos e os usos sociais — que constituem o repertório elementar para a formação do indivíduo. Já as esferas não-cotidianas se originam historicamente do cotidiano, mas expressam um nível superior de desenvolvimento social, fundamentando-se em objetivações *genéricas para-si*, como a ciência, a filosofia, a arte, a moral e a política. Nessas esferas, a atividade humana ultrapassa a simples reprodução da existência individual, voltando-se à reprodução e à transformação da vida social em sua totalidade. Essa distinção permite compreender que a apropriação da cultura, em seus diversos níveis de complexidade, é condição para a humanização do sujeito, sendo a vida cotidiana o ponto de partida, mas não o limite, do desenvolvimento das capacidades humanas.

Dessa forma, tanto a arte quanto a ciência possibilitam a transposição da *aparência* imediata e fragmentária da realidade cotidiana para um nível mais profundo de conhecimento, no qual se torna possível acessar a *essência* dos

fenômenos. No horizonte do método crítico dialético, a *essência* não é concebida como uma verdade oculta, fixa ou metafísica situada por trás das *aparências*, mas como um conjunto de determinações que se revela no próprio movimento dos fenômenos, em suas mediações internas e articulações dinâmicas. Conhecer a *essência*, portanto, não significa ignorar as *aparências*, mas estudá-las criticamente em sua diversidade e contradições, reconhecendo-as como expressões históricas e condicionadas de uma mesma realidade.

A passagem da *aparência* à *essência* não ocorre de forma linear ou imediata, mas por meio de um processo contínuo de criação, análise e transformação, no qual a atividade humana ao interpretar e intervir no mundo transforma também as estruturas que investiga. A arte, nesse processo, adquire uma função central, pois por meio da mediação sensível e simbólica, é capaz de reelaborar a *aparência* e revelar, em sua *forma* estética, as contradições e possibilidades imanentes da realidade social (Duarte; Della Fonte, 2010).

Como observa Lukács (2023), essas duas formas diferenciadas de reflexo — arte e ciência — têm origem nas necessidades concretas da vida cotidiana e são chamadas a responder a seus problemas. Seus resultados, ao retornarem à cotidianidade sob a forma de novos sentidos, práticas e compreensões, contribuem para enriquecê-la, tornando-a mais complexa, diferenciada e profunda. Desse modo, promovem um movimento ininterrupto de superação da imediaticidade, impulsionando o desenvolvimento da consciência para níveis superiores de compreensão e ação sobre a realidade.

No caso da arte, esse processo se concretiza na dialética entre *forma* e *conteúdo*: quanto mais profundamente o artista apreende a complexidade e a riqueza da realidade objetiva — isto é, o conteúdo —, maior será sua capacidade de elaborar *formas* estéticas expressivas, capazes de revelar essa realidade em sua densidade. A autenticidade e a fidelidade desse reflexo subjetivo ampliam as possibilidades criativas, pois é a partir da densidade do real que se constituem os elementos da invenção estética (Saccomani, 2014). A *forma*, nesse sentido, não é um invólucro decorativo, mas a organização sensível e simbólica do *conteúdo* social.

Já no campo específico da ciência, esse desenvolvimento exige a suspensão da subjetividade individual e o controle rigoroso das intuições e conceitualizações particulares, de modo a permitir uma análise crítica e aprofundada dos fenômenos. É

essa capacidade de abstração crítica, orientada pela objetividade, que confere à ciência seu caráter *desantropomorfizador*, como comentado na subseção anterior, na medida em que ela se aproxima da essência da realidade sem se perder em idealizações subjetivas (Lukács, 2023).

Por outro lado, no domínio do pensamento estético, a subjetividade não é suprimida, ao contrário, ela constitui um elemento essencial da estrutura reflexiva da arte. Os conflitos e contradições entre a realidade concreta e a interioridade subjetiva do ser humano tornam-se, precisamente, o motor da superação da imediatividade cotidiana por meio do *reflexo* estético. Diferentemente da ciência, que tende a operar pela via da abstração conceitual, buscando alcançar o universal por meio da supressão das particularidades empíricas, a arte parte da singularidade sensível e emocional da experiência humana para atingir, por sua mediação formal, o universal historicamente determinado. Essa articulação entre o *singular* e o *universal* na arte é o que confere à obra seu valor ontológico e pedagógico: ela não apenas representa a experiência individual, mas a eleva à condição de forma socialmente significativa, capaz de expressar contradições, dilemas e aspirações do gênero humano (Saccomani, 2014).

Como explica Cheptulin (1982), a categoria do *particular* diz respeito a um fenômeno concreto e determinado, em suas particularidades específicas; já o *universal* (ou *geral*) expressa o que é comum a muitos objetos ou fenômenos, revelando as determinações que operam em uma multiplicidade de casos. No método dialético, essas categorias não se opõem de forma rígida, mas se interpenetram: o *universal* existe no e por meio do *singular*, e o *singular* só pode ser compreendido plenamente a partir de suas relações com o *universal*.

Lukács compreende essa relação no campo estético como uma síntese ativa e sensível, na qual o conteúdo social — enquanto totalidade histórica — se objetiva por meio de uma *forma* concreta e *singular*. O artista, ao selecionar e organizar os elementos da realidade, não reproduz a vida tal como ela é empiricamente dada, mas a recria sob uma lógica própria da *forma* estética, condensando na *singularidade* da obra o *universal* humano.

É por meio dessa mediação entre o *singular* e o *universal* que a obra de arte eleva o indivíduo às questões do gênero: ao colocar o sujeito em relação com o mundo objetivo e com os dramas históricos de seu tempo, ela permite que, ao se

conectar consigo mesmo — com suas emoções, desejos e experiências particulares —, o homem projete-se no todo e se reconheça enquanto ser histórico e social (Lukács, 2023). A forma artística, nesse sentido, não apaga a subjetividade, mas a potencializa como veículo de conhecimento sensível e de reflexão crítica sobre a realidade.

Essa compreensão encontra ressonância nas reflexões de Agnes Heller (2008), que define a arte como a própria autoconsciência da humanidade. Para a autora, suas criações são sempre veículos de expressão da condição humana em múltiplas dimensões, pois, mesmo partindo de experiências individuais e contextuais, a obra de arte consegue condensar valores, conflitos e aspirações que dizem respeito à totalidade histórica da humanidade.

A obra de arte mantém-se enraizada na realidade, representando o mundo a partir da experiência humana, como uma construção elaborada pelo próprio homem. Ao selecionar determinados sentimentos, comportamentos ou indivíduos que mais expressam o desenvolvimento da essência humana, a arte se torna também memória viva da humanidade. Suas formas, mesmo originadas em conflitos de épocas remotas, permanecem significativas porque o sujeito contemporâneo reconhece nelas a pré-história de sua própria vida. Desse modo, a arte realiza, na materialidade da forma estética, a síntese entre o imediato e o essencial, entre o tempo vivido e o tempo histórico, permitindo ao indivíduo tornar-se consciente de sua própria condição enquanto ser social e transformador (Saccomani, 2014).

Retomando a diferenciação entre ciência e vida cotidiana, esta remonta aos primórdios do desenvolvimento humano, manifestando-se no próprio metabolismo entre sujeito e objeto, ou seja, na interação dialética em que o homem, ao transformar a natureza, transforma também a si próprio. É nesse processo histórico que emerge a consciência: como produto da atividade prática, a consciência se constitui a partir da reflexão sobre os próprios atos. A ciência, enquanto forma socialmente desenvolvida dessa consciência, nasce da necessidade de aprimorar e transformar a vida cotidiana por meio da apreensão profunda e objetiva dos fenômenos naturais e sociais. Ao estruturar conceitos capazes de organizar e interpretar o mundo, a ciência converte em saber sistematizado aquilo que, até então, permanecia velado em sua *essência* (Lukács, 2023).

[...] o trabalho e a forma suprema de consciência que dele brota, o comportamento científico, são não só um instrumento de dominação

do mundo dos objetos mas também, e inseparavelmente dessa função, um desvio que, em consequência de um descobrimento mais rico da realidade, enriquece o próprio homem, tornando-o mais completo, mais humano do que poderia ser de outro modo. (Lukács, 2023, p. 300)

Nesse sentido, Lukács enfatiza que o conhecimento científico não se constitui à margem da vida cotidiana, mas emerge diretamente de suas demandas as necessidades geradas pela crescente complexificação do trabalho humano ao longo da história. A vida cotidiana, com sua lógica imediata e espontânea, é então atravessada por novas formas de percepção e ação advindas da atividade científica. Inicialmente, essa inserção gera certo estranhamento frente aos hábitos mecânicos e não-reflexivos da prática cotidiana. No entanto, por meio de um processo dialético de incorporação e transformação, essas novas mediações acabam sendo assimiladas, tornando-se parte do reflexo cotidiano espontâneo.

Essa dinâmica é contínua, no próprio exercício do trabalho surgem novas necessidades, que exigem do pensamento científico uma revisão crítica dos conceitos pré-formulados, muitas vezes superficiais e ideologicamente impregnados. Cabe então à ciência reelaborá-los em conceitos universais, rigorosamente fundamentados, para que possam ser reinseridos na prática social de forma transformadora. Trata-se, portanto, de um movimento incessante entre vida cotidiana e ciência, entre imediaticidade e reflexão, que define o desenvolvimento histórico da consciência humana (Lukács, 2023).

Ao ver satisfeitas suas necessidades imediatas de sobrevivência, o ser humano passou a operar em níveis superiores de mediação simbólica, mobilizando estruturas evocativas que lhe permitiram refletir, representar e transformar o mundo de modo cada vez mais complexo por meio da atividade prática. É nesse momento que se manifestaram os primeiros indícios do pensamento estético, enraizado na capacidade humana de atribuir sentido à realidade por meio da forma sensível. A arte, nesse contexto inicial, pode ser compreendida como expressão simbólica de uma consciência que começa a projetar o mundo não apenas como ele é, mas como ele *pode vir a ser*.

Para compreender essa dimensão projetiva da atividade humana podemos recorrer à categoria dialética de *possibilidade*, que designa aquilo que ainda não se realizou, mas que contém as condições necessárias para se tornar real. Já a

realidade corresponde ao que foi efetivamente realizado, ao que existe concretamente, originado pelas leis objetivas e pelas determinações históricas e naturais. A transformação da *possibilidade* em *realidade* depende da ação humana: é por meio da *práxis* que os sujeitos concretizam aquilo que ainda não é, mas *pode vir a ser*. No campo da vida social, essa transformação exige, primeiramente, a presença de condições objetivas e, em seguida, a criação de condições subjetivas, isto é, a consciência, a vontade e a organização prática dos indivíduos para efetivar a mudança (Spirkine; Yakhot, 1975).

Em vista disso, reafirmamos que a consciência não apenas emerge, mas se desenvolve historicamente por meio da prática social. Como afirma Heller (2008, p.52), “a essência humana, portanto, não é o que ‘esteve sempre presente’ na humanidade [...], mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano”. Trata-se, portanto, de conceber o ser humano como um *vir-a-ser*, cuja essência não está dada de forma acabada, mas é produzida, mediada e constantemente enriquecida ao longo de sua trajetória histórico-social.

Nessa perspectiva, a arte e o comportamento estético libertam-se das amarras do pensamento metafísico — que os concebiam como expressões inatas, transcendentais ou pré-formadas — para serem entendidos como formas historicamente produzidas de consciência. Ao diferenciá-los da ciência, György Lukács em sua densa e fecunda trajetória intelectual, dialogando criticamente com autores como Hegel, Goethe e Marx — aprofunda a compreensão da arte como uma forma específica de conhecimento. A arte, nesse sentido, não apenas reflete o mundo, mas o revela e o elabora por meio de sua forma sensível e simbólica. Ela não se limita a retratar o que é visível: ao organizar criativamente os elementos da *aparência*, a obra torna pensável o que está em contradição, latente ou encoberto. A *essência* não é algo oculto que a arte descobre, mas algo que ela constrói na própria operação estética.

Como observa Frederico (2013), a arte intervém na experiência humana de forma a conduzi-la da *aparência* à *essência*, não como fuga da realidade, mas como aprofundamento da consciência sobre ela. O cotidiano, limitado por uma lógica fragmentária e repetitiva, muitas vezes impede o indivíduo de estabelecer relações entre os fenômenos, restringindo sua percepção à superficialidade da vida privada.

Envolto em rotinas mecanizadas, o sujeito tende a se afastar da totalidade concreta da existência. A arte, ao condensar simbolicamente os conflitos e contradições da vida social, contribui para restituir ao sujeito uma experiência mais ampla e significativa de mundo.

Para Lukács, essa operação não é neutra: exige do artista a capacidade de desvelar a *essência* recorrendo a mediações formais e sensíveis. Por isso, a arte entra em tensão com a lógica do capital, pois revela aquilo que o sistema busca ocultar: as contradições estruturais da vida social. O artista, ao selecionar e estruturar os elementos de sua obra, não o faz de maneira arbitrária, mas orientado por uma lógica interna que intensifica e sintetiza a experiência social vivida.

Nesse processo, o artista não atua como um agente neutro. Ele seleciona, organiza e estrutura os elementos sensíveis e formais da obra conforme uma lógica interna que intensifica e sintetiza a realidade. Por isso, a arte é compreendida como uma forma superior de conhecimento. Sua estrutura está intrinsecamente ligada à articulação entre sensibilidade e pensamento, envolvendo processos mentais complexos como o conhecimento, a memória, a imaginação e a reflexão, os quais alcançam seu mais alto grau de elaboração na concretude da forma (Buti, 2015). Como afirma Buti⁹ (2015, p.15), a criação artística “não é nunca uma finalidade em si, mas continuidade entre pensar e fazer. Nem puro conceito, nem ação sem pensamento [...] é uma sintaxe tão rigorosa quanto a verbal, mas seu sentido é inseparável da materialidade”.

A contribuição de Buti encontra ressonância na tradição marxista, na medida em que evidencia que a obra de arte não é o produto de uma subjetividade isolada ou de uma espontaneidade expressiva, mas uma construção mediada, racional e sensível, em que a *aparência* é reorganizada de modo a tornar a *essência* socialmente visível. A elaboração de uma obra artística envolve, portanto, uma síntese estética, na qual as tensões vivenciadas pelo artista, tanto subjetivas quanto sociais, são transformadas em forma. Essa seleção ativa dos elementos da *aparência* não encobre a *essência*: constitui o meio pelo qual ela se torna sensivelmente apreensível.

⁹ Marco Francesco Buti é um artista e professor italiano radicado no Brasil. É professor na Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Artes Plásticas, na Universidade de São Paulo. No trecho citado refere-se à elaboração mental e processual que envolve a produção de uma gravura.

Na obra de arte, essa mediação se concretiza por meio da *forma*, que condensa elementos sensíveis, simbólicos e reflexivos da experiência humana. A *aparência*, reorganizada artisticamente, torna-se via de acesso à *essência*, porém não a metafísica ou transcendental, mas a *essência* social e histórica da realidade humana, atravessada por contradições, conflitos e possibilidades de superação.

Nesse sentido, a arte assume um papel privilegiado no processo formativo, ao permitir que o sujeito elabore e projete as contradições do mundo em que vive, contribuindo para uma consciência ampliada e historicamente situada. Ao simbolizar os conflitos do real, ela não os dissolve, ao contrário, os torna visíveis e pensáveis. *Forma e conteúdo, aparência e essência, singular e universal, realidade e possibilidade, subjetividade e objetividade* se articulam na criação estética como expressão sensível e crítica da totalidade humana. O real, com sua multiplicidade fragmentária, é reorganizado na obra como unidade poética e histórica. Por meio da forma estética, condensa-se uma síntese que, longe de apagar as contradições, as reorganiza simbolicamente, abrindo caminhos para a reflexão e a ação transformadora.

2.3 A NECESSIDADE DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A capacidade formadora da arte, que transcende a simples fruição sensorial, inscreve-se como dimensão constitutiva do processo de humanização. É nessa direção que Ernst Fischer (1981) afirma que “a arte tem sido, é e será sempre necessária”. Para o autor, se nas sociedades arcaicas sua função predominante era encantar e integrar o coletivo nos ritos mágicos, no mundo contemporâneo ela se realiza, sobretudo, ao provocar a reflexão, esclarecer e impulsionar à ação. Contudo, mesmo diante dessa transformação histórica de suas funções, Fischer reconhece que a arte não se desliga inteiramente de sua dimensão simbólica originária. Sem esse componente, herança de sua gênese mágica e ritual, ela perderia algo essencial à sua constituição. Permanece nela um “resíduo de magia” que, longe de se confundir com pensamento mágico irracional, traduz-se em força poética capaz de mobilizar afetos, imaginação e memória coletiva.

Essa dimensão poética não é um resquício arcaico sem função, mas expressão da potência formadora da arte, que encontra na poética — entendida como reflexão sobre os modos de criação e produção artística — seu campo

privilegiado de elaboração. O fazer poético, nesse sentido, não se reduz à técnica nem à subjetividade isolada: ele transita entre o pensamento crítico e o encantamento estético, articulando razão e sensibilidade de modo a provocar deslocamentos na percepção do indivíduo e, com isso, transformações em sua relação com a realidade social. Fischer (1981), portanto, evidencia o poder singular da arte de atuar de forma integrada sobre a consciência, unindo o plano racional (reflexão crítica sobre o real), o plano simbólico (produção de sentidos e significados historicamente constituídos) e o plano sensível (mobilização da percepção e dos afetos), configurando uma experiência estética que é, ao mesmo tempo, cognitiva, cultural e emocional.

Essa articulação entre planos, que evidencia o caráter complexo e totalizante da arte, encontra ressonância no pensamento de Lukács. Como discutido na subseção anterior, o afastamento histórico da arte do núcleo das ciências humanas, decorrente tanto de seu modo particular de ser quanto de seu caráter *antropomorfizador*, implicou sua marginalização nos sistemas de pensamento e nas práticas educativas. A partir de Lukács (2023), vimos que a arte constitui uma forma específica de objetividade que, embora distinta de outras formas de conhecimento, permanece intrinsecamente vinculada ao ser humano, concebido simultaneamente como sujeito e objeto da experiência estética. Essa especificidade, longe de isolá-la, a integra ao conjunto das objetivações humanas mais elaboradas, fazendo dela um campo de conhecimento insubstituível.

No contexto educacional brasileiro, as análises de Duarte e Della Fonte (2010) iluminam como essa marginalização repercute na escola. Para os autores, a desvalorização e a ausência de sistematização da arte no currículo decorrem de uma tradição educacional moldada por matrizes que priorizam conteúdos considerados diretamente “úteis” ou “pragmáticos” para a vida social e econômica, relegando a arte a um papel secundário, frequentemente associada ao recreativo ou ao meramente decorativo. Essa condição se sustenta em heranças idealistas, formalistas e pragmatistas: ora entendendo a arte como manifestação “natural” da sensibilidade humana, dispensando o ensino sistemático (idealismo); ora reduzindo-a a mera técnica desvinculada de conteúdo e reflexão crítica (formalismo); ora atribuindo-lhe valor apenas quando apresenta aplicação prática imediata (pragmatismo).

Essas concepções comprometem o reconhecimento da arte como conhecimento historicamente produzido e passível de apropriação consciente. Reduzida a experiências espontâneas e desvinculadas de um trabalho pedagógico intencional, a arte perde seu alcance formativo e limita o acesso dos escolares às formas e linguagens que condensam, em nível mais elaborado, a experiência humana. Romper com essa limitação significa, como defendem Ferreira e Duarte (2012), reconhecer que cabe à escola atuar como mediadora no acesso às objetivações artísticas complexas, cujo domínio não se dá de maneira espontânea no cotidiano, garantindo condições para o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência estética, fortalecendo, assim, o papel humanizador da arte.

A compreensão dessa função mediadora da escola exige reconhecer que as objetivações artísticas não são produtos neutros, mas sínteses densas de determinações históricas e sociais. Cada artista, enquanto indivíduo singular, expressa em sua obra a relação dialética entre sua *particularidade* e a *universalidade* do gênero humano. Nessa síntese, a singularidade não se dilui no universal, mas o incorpora e o transforma, elevando-o a um nível superior. É nesse ponto que Lukács observa a diferença entre a produção científica e a artística: na ciência, ainda que haja investimento intelectual e moral por parte do pesquisador, a função social da obra independe de seu autor e tende a eliminar a marca de sua subjetividade. Já na arte, ao contrário, a individualidade do criador permanece impressa na obra, de modo que sua personalidade, mesmo que não identificada, compõe sua *forma* e *conteúdo* (Saccomani, 2014).

Essa distinção, contudo, não deve obscurecer um ponto crucial para o campo educacional: assim como o pensamento científico, enquanto forma elaborada de apreensão conceitual da realidade, exige trabalho sistemático e intencional no currículo escolar, também o pensamento estético, cuja expressão mais complexa se encontra na arte, requer condições pedagógicas específicas para sua apropriação. Em ambos os casos, trata-se de assegurar que formas superiores de conhecimento humano, historicamente produzidas, sejam efetivamente integradas à formação dos sujeitos, superando abordagens espontaneístas ou fragmentadas.

A arte, portanto, não inventa uma realidade paralela, mas elabora uma síntese poética da vida e das relações humanas com o entorno. Ao ser criada e fruída, ela dá forma à experiência vivida não apenas pelo indivíduo, mas por toda a

humanidade que o antecedeu, incorporando, na obra, a memória histórica e as contradições próprias da condição humana. Nesse processo, o artista condensa uma imagem de si — de sua humanidade e de suas tensões — e projeta possibilidades novas a partir da realidade concreta. Assim, quando integrada de forma sistemática ao currículo, a arte possibilita que essa herança cultural elaborada seja apropriada conscientemente pelos escolares, ampliando sua capacidade de compreender e transformar o mundo. Criar e fruir arte, nesse contexto, significa tensionar a realidade e a própria existência, abrindo caminho para alternativas de transformação pessoal e social.

Nesse horizonte, as contribuições de Vigotski (2001) são decisivas para compreender não apenas a natureza social e simbólica da arte, mas também seu papel ativo na transformação das emoções. Para o autor, a experiência estética reorganiza afetos imediatos em emoções superiores, ampliando a capacidade humana de atribuir sentido à realidade. Esse processo, que combina pensamento e sentimento numa unidade indissociável, revela a arte como via privilegiada para o desenvolvimento da consciência, preparando o terreno para analisarmos, na próxima seção, sua função na formação estética a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Compreender a arte apenas como adorno ou ilustração de outros conteúdos é negligenciar sua complexidade e especificidade. Como afirma Marques (2022, p. 42), a arte “é um sistema de expressão e cristalização da esfera dos sentimentos que opera a partir de uma lógica e um sentido próprios”. Nessa mesma direção, Smith (2015, p. 98) defende que a arte “merece estudo como um assunto particular que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas, exigindo seu próprio tempo e espaço dentro do currículo”. Essas perspectivas reforçam a necessidade de uma formação estética que vá além do gosto individual ou da fruição cultural descontextualizada, estando enraizada nas condições concretas de vida, trabalho e formação de professores e crianças.

Dessa forma, é fundamental reconhecer e valorizar as especificidades dos sistemas simbólicos da arte e suas qualidades propriamente estéticas, prevenindo-se contra apropriações utilitárias ou reducionistas que a subordinem a outras esferas do conhecimento ou da prática pedagógica. É igualmente necessário problematizar discursos que vinculam a criação artística à genialidade inata ou a dons individuais, pois tais concepções restringem o acesso e legitimam sua pertença apenas a

alguns, excluindo muitos de sua prática e fruição. No campo educacional, romper com visões elitistas ou espontaneístas significa afirmar a arte como linguagem legítima de conhecimento e expressão sensível, acessível a todos, inclusive às crianças pequenas para seu pleno desenvolvimento.

Buscar uma compreensão materialista da arte, em contraposição às leituras idealistas ainda predominantes, é tarefa urgente, especialmente diante da posição secundária que a arte ocupa no currículo escolar. Apesar dos avanços na valorização da educação científica, a arte permanece frequentemente relegada a práticas espontaneístas ou fragmentadas, muitas vezes conduzidas por docentes sem formação específica e com referências múltiplas, mas sem articulação teórica consistente. Tal cenário é produto de um processo histórico e filosófico no qual a arte foi sendo desvalorizada como forma de conhecimento, afastada dos núcleos racionais e científicos do saber escolar. Compreender as raízes desse processo presentes nas tradições filosóficas que moldaram o pensamento pedagógico moderno é essencial para desvelar os mecanismos ideológicos que ainda operam na separação entre razão e sensibilidade, ciência e expressão, impedindo o reconhecimento da arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e da práxis educativa.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a arte, desde suas origens fundidas à magia e à religião até a conquista de sua autonomia histórica, constitui forma específica de objetividade e de conhecimento sensível, inseparável da totalidade social. No interior do método crítico-dialético, ela se apresenta como mediação essencial entre sujeito e realidade, articulando *singular* e *universal*, *forma* e *conteúdo*, *aparência* e *essência*, razão e sensibilidade. No campo educativo, não é um luxo ou ornamento, mas necessidade ontológica e pedagógica: assim como o trabalho e a linguagem, a arte é condição para a construção da consciência e para a apropriação das formas culturais mais elaboradas (Duarte; Della Fonte, 2010). Negar-lhe esse papel significa limitar o horizonte de humanização e perpetuar a fragmentação entre dimensões essenciais da formação. Reconhecer a arte como dimensão insubstituível do desenvolvimento humano é, portanto, afirmar seu papel central na formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de transformar a realidade.

Reconhecida, portanto, a arte como dimensão insubstituível no processo de

desenvolvimento humano e como mediação fundamental para a formação da consciência, torna-se necessário aprofundar a compreensão de seus efeitos no desenvolvimento psíquico e cultural dos sujeitos. É nesse horizonte que as contribuições de Lev Vigotski oferecem um referencial teórico decisivo: ao articular os fundamentos do método crítico-dialético à análise dos processos de formação da consciência, o autor demonstra como a arte, enquanto forma superior de organização simbólica, reorganiza a experiência emocional e cognitiva, possibilitando novas formas de relação com a realidade. No próximo capítulo, examinaremos a Teoria Histórico-Cultural e a *Psicologia da Arte* vigotskiana, de modo a compreender como a atividade artística atua no desenvolvimento humano, articulando emoção e pensamento, experiência individual e mediações sociais, para a constituição de uma consciência crítica e criadora.

3 CULTURA, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA

A arte, enquanto forma específica de conhecimento, só pode ser compreendida em sua inseparabilidade com o contexto histórico e social que a engendra. Do ponto de vista filosófico, ela expressa sensivelmente as contradições históricas; do ponto de vista psicológico, atua como força transformadora do psiquismo. Trata-se, portanto, de uma contradição entre determinação social e elaboração subjetiva, cuja superação se dá na mediação estética. É nessa unidade que Vigotski (2001) fundamenta sua compreensão da arte como mediação simbólica, capaz de reorganizar emoções e pensamentos em um nível superior de consciência. Para compreender esse processo em profundidade, é necessário examinar como, na tradição do Método Crítico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, trabalho, atividade e signos constituem o alicerce da relação entre sujeito e mundo.

A Teoria Histórico-Cultural apresenta um conjunto vasto de conceitos como atividade, trabalho, mediação, internalização, signo, funções psicológicas superiores, que se articulam dialeticamente entre si e só podem ser plenamente compreendidos em sua inter-relação. Reconhecemos, contudo, que não seria possível, no escopo desta pesquisa, aprofundar cada um desses conceitos em sua totalidade. Por isso, apresentaremos de forma breve apenas aqueles que se mostram essenciais para compreender a especificidade da experiência estética na formação da subjetividade, mantendo em vista que todos se integram em um sistema teórico.

Nesta seção, discutiremos a arte como forma específica de mediação no processo de humanização. Para isso, partiremos dos fundamentos acima descritos, os quais irão nos auxiliar na análise e compreensão, assim avançaremos para a especificidade da mediação estética na experiência artística e, por fim, examinaremos suas implicações para a educação estética e o desenvolvimento da subjetividade. Esse movimento já anuncia a estrutura dialética da análise: do mais geral –trabalho e mediação– ao mais particular –catarse–, e deste à prática concreta– Educação Estética.

Essa perspectiva não se limita a um enquadramento teórico geral, mas orienta diretamente o propósito desta pesquisa, situada na interface entre arte e

pedagogia e voltada à defesa do pleno desenvolvimento humano. O pensamento vigotskiano oferece, nesse sentido, um referencial indispensável para problematizar a formação docente no campo das artes, respeitando suas especificidades estéticas sem perder de vista sua inserção na totalidade social. Como afirma o autor (2001), o estudo da arte requer a psicologia, pois a produção e a recepção estética envolvem processos de mediação simbólica em que a forma desempenha papel estruturante. A forma artística, como instrumento histórico e psicológico, organiza a experiência sensível e transforma significados, articulando afetos e pensamentos em um nível superior de elaboração da consciência. Nesse horizonte, o vínculo entre a arte como mediação simbólica e sua função transformadora ilumina também a própria trajetória intelectual de Vigotski:

O Vigotski crítico é, ao mesmo tempo, um agente social de olhar apurado para o público e seu contexto social e histórico e um esteta arguto, de elevada sensibilidade para o fazer e o fruir artístico. Assim, o que sobrevém em primeiro plano não é a faceta psicológica, tampouco a puramente estética, mas é justamente no entroncamento dessas esferas que Vigotski cumpre aquele que talvez tenha sido o grande papel de sua biografia: de um ator social interessado na dinâmica humana e em seu desenvolvimento, ávido por construir uma nova sociedade e promover o avanço humano de forma integral. (Marques, 2022, p.23)

Essa mesma postura crítica e sensível se expressa em seus escritos, como *Teatro e Revolução* (2022) e *Educação Estética* (2003), nos quais recusou a instrumentalização da arte para fins políticos, morais ou didáticos, defendendo sua potência própria e sua especificidade. Sua análise se distancia de interpretações marxistas simplificadas, de cunho sociologizante, que reduzem a arte a espelho imediato da realidade; ao contrário, compreende-a como criação de novas estruturas formais capazes de expressar o espírito de seu tempo (Marques, 2022).

Ao buscar uma concepção materialista da experiência estética, Vigotski (2001) contesta tanto a visão subjetivista de Potebniá,¹⁰ que reduz a arte à expressão individual, quanto o formalismo russo, que separa forma e conteúdo, ignorando o conteúdo social e histórico da obra. Para Vigotski, forma e conteúdo são dimensões indissociáveis, destarte a constituição do objeto artístico é sempre

¹⁰ Aleksandr (Oleksandr) Potebniá (1835–1891) foi um linguista e filósofo eslavo, nascido na região da atual Ucrânia, cuja teoria sobre a relação linguagem–pensamento (a palavra como mediação da consciência) influenciou Vigotski; este, entretanto, problematiza seus limites subjetivistas na interpretação da arte, enfatizando a unidade dialética entre forma e conteúdo como condição do efeito estético.

mediada pelas condições históricas, sociais e psicológicas dos sujeitos, variando conforme os recursos formais que cada época mobiliza para expressar e elaborar seu conteúdo.

Essa perspectiva, ao recusar tanto o subjetivismo quanto o formalismo e afirmar a unidade entre forma e conteúdo, conduz inevitavelmente à categoria de mediação, central no pensamento vigotskiano. É por meio dela que se torna possível compreender como a arte, enquanto forma histórica e simbólica, articula objetividade e subjetividade, reorganizando o psiquismo humano sem reduzir-se a reflexo imediato da realidade nem a mera expressão individual. A mediação, portanto, fornece o elo conceitual que explica de que modo a obra de arte, enraizada em condições sociais concretas, adquire força transformadora sobre a consciência. É a partir dessa compreensão que se torna necessário retomar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, pois é nela que a categoria de mediação se consolida como eixo do desenvolvimento humano e como ponto de partida para compreender a especificidade da vivência estética nas transformações do psiquismo.

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS PARA A VIVÊNCIA ESTÉTICA

Partindo desse horizonte, chegamos ao conceito de mediação. O ser humano não se relaciona de forma imediata com a realidade: a modifica e é por ela transformado por meio de instrumentos, signos e formas culturais. O percurso que vai de Marx, passando por Leontiev, até Vigotski, permite compreender como a mediação se torna o mecanismo central do desenvolvimento humano e, no campo da arte, a base para a experiência estética.

A antecipação mental produzida pela consciência constituiu um marco fundamental na produção da existência e na sobrevivência humanas (Saviani, 2016). Diferentemente do comportamento instintivo dos animais, a ação humana passa a ser guiada por projetos, isto é, pela capacidade de antecipar mentalmente o resultado antes mesmo de sua realização material. Essa faculdade de projetar, que se ancora na consciência, é a que confere ao homem a possibilidade de organizar meios adequados para alcançar fins previamente idealizados.

Nesse processo, a objetividade não desaparece, mas se transforma, visto que a realidade material é tomada como referência e, ao mesmo tempo, convertida em

produto da ação humana, pois o projeto subjetivo só se realiza ao objetivar-se na prática social. Como exemplifica Saviani (2016), ao construir uma ferramenta, o homem primeiramente concebe em sua mente a forma e a função que ela deverá cumprir, antecipando idealmente o resultado; somente depois realiza, na matéria, aquilo que já estava previamente projetado no pensamento. Essa dialética entre projeto e objetivação funda a historicidade do homem e sua capacidade de transformar o mundo e a si próprio. Como sintetiza Martins (2016, p. 104),

A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados.

Esse princípio, já indicado por Marx e retomado por Saviani, encontra sistematização na Psicologia Histórico-Cultural com Leontiev (1978). Ao desenvolver a teoria da atividade¹¹, o autor demonstrou que toda atividade é movida por motivos, realizada por ações e concretizada em operações. Tal estrutura evidencia que a atividade não é uma soma de atos isolados, mas um sistema orientado por finalidades sociais, no qual a consciência se forma e se desenvolve. Vigotski, por sua vez, ao investigar a mediação simbólica e os processos de internalização, evidenciou que a atividade, além de transformar a natureza, reorganiza qualitativamente o psiquismo humano, permitindo a passagem das funções psicológicas elementares às superiores. Esse mesmo princípio encontra na arte uma modalidade particular de mediação, nela, a objetivação se realiza em formas sensíveis e historicamente elaboradas, capazes de atuar sobre os afetos, reorganizar a consciência e preparar o terreno para a vivência catártica, que será aprofundada na próxima subseção.

¹¹ É importante distinguir, nesta pesquisa, a categoria de trabalho do conceito de atividade. Em Marx, o trabalho é compreendido como categoria ontológica fundamental, responsável por constituir o ser social ao transformar a natureza e, simultaneamente, o próprio homem. Já na Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev (1978) desenvolve o conceito de atividade para explicar como essa dimensão ontológica se manifesta no plano psicológico, isto é, na forma concreta de relação entre sujeito e mundo, mediada por motivos, ações e operações. Assim, enquanto o trabalho é universal e fundante, a atividade é uma elaboração conceitual que possibilita analisar cientificamente os processos de desenvolvimento humano.

A especificidade da arte como mediação cultural está em seu caráter estético, ao passo que a ciência, a técnica e outros sistemas simbólicos privilegiam a generalização conceitual ou a utilidade prática, em que a arte reorganiza a experiência ao mobilizar emoções e afetos em uma forma sensível. Nesse processo, ela elabora simbolicamente as contradições da existência humana, condensando-as em imagens, sons, movimentos e narrativas que produzem novas possibilidades de consciência. É essa singularidade que permite compreender a arte como terreno privilegiado para a emergência da catarse.

O contato com o mundo não se dá de forma imediata, mas por meio de instrumentos materiais e signos— como a linguagem, a arte e outros sistemas simbólicos — que possibilitam novas formas de ação e pensamento. A cultura, por sua vez, é o conteúdo histórico-social objetivado nessas mediações e apropriado pelo indivíduo, que, ao internalizá-lo, o transforma e o recria (Mello, 2009). Nessa perspectiva, homem, natureza, relações sociais e cultura formam uma unidade dialética. Como ressalta Pino (2000), a cultura possui caráter instrumental e simbólico: é o conjunto das objetivações humanas que conjugam materialidade e significação.

Ao mediar sua relação com o meio natural e social, o homem criou instrumentos físicos e psicológicos, entre os quais se encontram os signos, produzidos nas interações sociais. É nesse processo que o ser humano transforma disposições naturais em formas superiores de comportamento, apropriando-se da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados. Como demonstram Vigotski (1995; 2001) e Leontiev (1978), manifestações elementares como o balbúcio inicial do bebê ou a curiosidade pela manipulação de objetos não se desenvolvem isoladamente, apenas no processo de mediação social e cultural convertem-se em linguagem articulada, pensamento lógico-científico e formas artísticas elaboradas.

Os signos constituem instrumentos artificiais do psiquismo e emergem junto à produção cultural. Eles são representações abstratas da realidade objetiva, ou seja, imagens subjetivas da realidade material. Sua função é reorganizar qualitativamente a atividade psíquica, convertendo expressões espontâneas em formas culturais mediadas, o que implica, como observa Gomes et al. (2016, p. 827), “as mudanças internas que o instrumento simbólico é capaz de promover”. Palavras, desenhos e

símbolos, por exemplo, são signos que regulam o comportamento e ampliam a atividade consciente. Como enfatiza Martins (2016), a apropriação desses signos no processo educativo é fundamental para a passagem das funções psicológicas elementares às superiores, pois é na internalização que se efetiva a humanização do sujeito.

Nesse processo, signos como palavras, números, gestos ou imagens, empregados inicialmente como instrumentos externos para organizar a ação e o pensamento, sofrem transformação funcional, deslocando-se do plano externo para o interno e tornando-se instrumentos psicológicos que estruturam novas formas de funcionamento psíquico. Com isso, os signos objetivos adquirem progressivamente caráter simbólico: deixam de ser apenas instrumentos externos de regulação da ação prática e convertem-se em recursos internos de pensamento, memória e imaginação. Funções inicialmente compartilhadas no plano interpsicológico passam, por meio da mediação dos signos, a operar no plano intrapsicológico, constituindo estruturas simbólicas internas que organizam qualitativamente o funcionamento psíquico (Martins, 2016). Trata-se, como explica Vygotski¹² (1995), de um processo dialético em que o que era externo e social se internaliza e se reconfigura como forma superior de consciência.

Importa ressaltar que esse movimento não deve ser entendido como uma simples passagem linear do externo ao interno. Na perspectiva vigotskiana, o processo é dialético, o que era externo não desaparece ao ser internalizado, mas se reconfigura como nova forma de organização psíquica. Assim, a relação entre o social e o individual é de constante transformação recíproca, o social se objetiva no indivíduo, mas este também ressignifica e recria o social a partir de sua atividade consciente.

Embora Vigotski muitas vezes utilize os termos signo e símbolo de forma próxima, é importante sublinhar, como observa Pino (2000), que eles expressam momentos distintos de um mesmo processo. O signo nasce como instrumento social e externo, vinculado a funções práticas de comunicação e regulação do comportamento; já o símbolo representa um salto qualitativo, constituindo-se como

¹² Optou-se por manter a forma original do nome tal como aparece nas obras consultadas. Quando necessário para a interpretação ou menção ao autor no corpo do texto, adota-se de maneira uniforme a grafia Vygotski em todo o trabalho, a fim de garantir coerência e clareza.

estrutura interna e abstrata, capaz de generalizar experiências e organizar a própria atividade psíquica. Essa passagem, marcada por tensões entre o espontâneo e o mediado, entre o natural e o cultural, é o que possibilita o surgimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento conceitual e a imaginação, que terão na arte um terreno privilegiado de desenvolvimento.

A distinção entre signo e símbolo também encontra ressonância na estética lukacsiana. Para Lukács (2023), o signo é uma marca arbitrária e convencional, que aponta para algo exterior a si, funcionando como instrumento de comunicação imediata. Já o símbolo possui densidade ontológica: ele não apenas remete a um objeto, mas condensa, em sua forma sensível, um conteúdo universal capaz de expressar a totalidade da experiência humana. Assim, a reflexão vigotskiana sobre a passagem dos signos objetivos aos símbolos abstratos articula-se ao entendimento lukacsiano de que a arte, ao transfigurar a realidade em formas simbólicas, não se limita a reproduzir o real, mas revela suas conexões essenciais.

Enquanto Vigotski aborda a mediação simbólica no plano psicológico, enfatizando como os signos se convertem em estruturas internas que reorganizam qualitativamente o funcionamento psíquico, Lukács desloca a análise para o plano estético e ontológico. Para ele, o símbolo não é apenas recurso de pensamento, mas objetivação estética da vida social, capaz de expressar a totalidade histórica em uma forma sensível. Trata-se, portanto, de dois níveis distintos de análise: em Vigotski, a mediação simbólica funda o desenvolvimento do psiquismo; em Lukács, o símbolo revela a essência do real e o universal humano por meio da forma artística. Essa diferença de plano, longe de separar os autores, mostra como suas perspectivas se complementam: o psicológico em Vigotski prepara o terreno para o estético em Lukács, e o estético em Lukács ilumina o alcance social das mediações psíquicas analisadas por Vigotski.

Em ambos, contudo, trata-se de compreender o símbolo como mediação superior: no plano psicológico, fundando o pensamento conceitual e a imaginação criadora; no plano estético, permitindo que a obra configure a síntese entre particular e universal, subjetivo e objetivo, preparando o terreno para a catarse.

Esse movimento, que articula o plano psicológico em Vigotski e o plano estético em Lukács, evidencia que os objetos da cultura não se transmitem de forma espontânea, sua socialização ocorre necessariamente na relação pedagógica. Trata-

se de um salto dialético: do individual ao social, do imediato ao mediado, do intersíquico ao intrapsíquico. É nesse espaço de mediação entre gerações que sujeitos mais experientes apresentam às novas gerações o uso social dos objetos e signos culturais, convertendo-os em patrimônio comum. Assim, conteúdos culturais primeiro se realizam no plano intersíquico, nas interações sociais, para depois se internalizarem como funções intrapsíquicas, reorganizando o psiquismo e desenvolvendo capacidades tipicamente humanas (Martins, 2016). É nesse ponto que se torna evidente a centralidade da mediação pedagógica.

Para Vigotski, a apropriação dos signos historicamente produzidos não se dá de modo espontâneo, mas exige a intervenção intencional de sujeitos mais experientes, que orientam o processo educativo. A transmissão cultural, portanto, é sempre uma prática social organizada, pela qual o patrimônio simbólico da humanidade é convertido em recurso interno de pensamento, imaginação e sensibilidade. Essa dimensão pedagógica da mediação, aqui apenas indicada, será retomada adiante, quando discutiremos a Educação Estética como prática formativa fundamental no processo de humanização.

Portanto, reafirmamos que a humanização realiza-se na unidade dialética entre atividade, mediação e cultura: a atividade constitui o fundamento, a cultura o conteúdo e a mediação o mecanismo pelo qual esse conteúdo se objetiva socialmente e é apropriado como patrimônio subjetivo. Nesse processo, a arte se destaca como exemplo privilegiado, pois nela a objetivação simbólica não apenas expressa e condensa as diferentes camadas e contradições da vida social, como enfatiza Lukács, mas também reorganiza qualitativamente o psiquismo, como demonstra Vigotski.

À luz do percurso teórico desenvolvido, para compreender como a relação entre arte e sujeito, bem como entre pensamento estético e psiquismo, contribui para a complexificação da vida psíquica, torna-se necessário situar a mediação pedagógica no centro da passagem do social ao individual. Segundo Saviani (2016, p. 88), “a origem da educação coincide com a própria origem do homem”. Dessa premissa decorre que a humanização do sujeito é fruto das mediações culturais dos signos historicamente produzidos e apropriados pela humanidade. Nessa perspectiva, o ser humano aprende a ser humano, o que significa que, embora o aparato biológico seja a base para o desenvolvimento, ele encontra limites na

natureza biofísica; é nas relações sociais que se constitui a natureza humana, historicamente produzida.

Esse processo de vir a ser humano, que corresponde à aquisição de qualidades propriamente humanas, exige uma mediação pedagógica intencional e sistematizada: é pela apropriação da cultura nas relações sociais que se assegura a superação das disposições naturais em formas superiores de comportamento. O ensino, conduzido por sujeitos mais experientes, atua como condição para a internalização de conceitos, permitindo a passagem das funções psicológicas elementares às superiores. É nesse ponto que a teoria vigotskiana se afasta das concepções idealistas e naturalizantes do desenvolvimento, ao recusar tanto a ideia de uma evolução biológica autônoma quanto a noção de que o desenvolvimento se daria apenas por forças internas individuais (Martins, 2016).

Martins (2016, p. 105) observa que “ao introduzir o conceito de signo, Vigotski apontou, pioneiramente, a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta”. Ao contrário dos instrumentos materiais, voltados à mediação da relação imediata entre homem e natureza, os signos devem ser compreendidos como instrumentos especificamente psíquicos. Eles incidem sobre a relação do indivíduo consigo mesmo e com os demais, reconfigurando qualitativamente as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, pensamento e imaginação.

No pensamento vigotskiano, evolução e revolução articulam-se, marcando não apenas a história social da humanidade, mas também a história cultural de cada indivíduo. O desenvolvimento não decorre automaticamente de um enraizamento biológico: efetiva-se pela superação das contradições entre formas primitivas de comportamento e formas culturalmente elaboradas. A base dessa transformação é a atividade mediada, na qual signos externos, produzidos nas relações sociais, convertem-se em signos internos, reorganizando qualitativamente o funcionamento psíquico. Esse processo constitui, para Vygotski (1995), o mecanismo central pelo qual a consciência se desenvolve e a conduta humana se torna cada vez mais complexa e mediada.

No campo da arte, esse mesmo princípio se concretiza na mediação estética. A obra artística, enquanto sistema simbólico historicamente produzido, é apreendida

no plano social: sua compreensão e fruição acontecem em contextos coletivos, permeados por códigos culturais e linguagens próprias. Pela repetida interação com esses objetos e linguagens, e com a mediação de sujeitos mais experientes, o indivíduo apropria-se de modos específicos de perceber, sentir e pensar a arte. Gradualmente, esses signos externos se convertem em recursos internos, integrando-se ao repertório psíquico como formas de imaginar, simbolizar e elaborar a vivência. Assim como ocorre na internalização de outros signos culturais, a mediação estética reorganiza qualitativamente o funcionamento psíquico, mas sua especificidade consiste em articular de forma indissociável emoção e pensamento, unindo-os em uma síntese sensível que distingue a experiência artística das demais formas de mediação cultural. É precisamente nessa síntese que se abre o caminho para a catarse, categoria central do pensamento vigotskiano, em que as tensões emocionais e cognitivas mobilizadas pela obra encontram superação criadora, convertendo-se em novas formas de consciência.

3.2 A ARTE COMO MEDIAÇÃO ESTÉTICA: DA REAÇÃO À CATARSE

Ao tratar da catarse no pensamento vigotskiano, é imprescindível situá-la no interior do processo mais amplo de mediação cultural. A catarse não emerge de forma espontânea, mas é resultado da apropriação e internalização de signos culturais, em vínculo direto com a obra de arte e com a forma pela qual esta organiza a vivência estética. Nesse processo, o psiquismo humano é qualitativamente reorganizado. Na vivência estética, esses signos atuam como mediadores específicos, capazes de articular, pela forma artística, conteúdos emocionais e intelectuais em uma síntese singular. Compreender a catarse, portanto, significa reconhecer a arte como um espaço de transformação subjetiva, no qual a vivência sensível se converte em elaboração consciente.

Essa abordagem é fundamental para compreender o papel da arte no desenvolvimento humano, pois evidencia que sua função formativa não se reduz à transmissão de conteúdos culturais já consolidados. Ou seja, há aqui uma superação dialética entre repetição e criação: a cultura historicamente recebida é reelaborada em novas sínteses subjetivas. A arte atua, sobretudo, ao mobilizar e reorganizar as emoções, transformando-as em novas formas de consciência e possibilitando a elevação das funções psicológicas superiores. Nesse processo,

amplia-se o horizonte de significados e de consciência do sujeito, de modo que a experiência estética não apenas reflete a realidade, mas a reelabora, abrindo caminhos para novas formas de agir e pensar.

Os estudos de Pozza (2024) elucidam que o termo *catarse* tem origem grega e, inicialmente, um sentido ligado à medicina, significando purgação ou limpeza, com conotação higiênica. Aristóteles manteve essa acepção, mas foi o primeiro a utilizá-lo no campo da estética, entendendo-o como um estado de libertação ou serenidade provocado pela poesia, pela tragédia e pela música, capaz de purificar emoções perturbadoras e transformá-las em sentimentos mais serenos. Na psicanálise, o conceito passou a ser associado à sublimação, implicando a descarga de afetos e o alívio proporcionado pela tomada de consciência de conteúdos relacionados a traumas. Pozza ressalta que, embora dialogando com essas perspectivas, Vigotski concebe a *catarse* de forma distinta, pois para ele a *catarse* não implica alívio, mas sim a conversão e transformação qualitativa dos sentimentos e dos meios pelos quais se manifestam.

Desse modo, torna-se fundamental reconhecer a contradição e a atividade humana como elementos centrais do processo catártico. A percepção artística, em vez de se reduzir ao prazer imediato, engendra uma nova sensação, inédita na experiência anterior do sujeito. Nesse percurso, as relações não se apresentam de forma serena ou equilibrada; ao contrário, são atravessadas por tensões, rupturas, choques e movimentos de transformação.

Nessa dinâmica, o signo desempenha um papel decisivo, pois é através dele que a arte mobiliza e reorganiza os afetos no processo catártico. Para Vigotski (2001), o signo é um instrumento psicológico que, ao interpor-se entre a consciência e a realidade, reorganiza qualitativamente o funcionamento psíquico, possibilitando ao indivíduo não apenas representar, mas também transformar a experiência vivida. Compreender como o signo opera na arte, portanto, é reconhecer que a criação e a fruição artísticas vão além da contemplação e constituem processos ativos de elaboração simbólica que ampliam a consciência e reconfiguram a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo.

Essa função simbólica da arte encontra seu ponto culminante na *catarse*, entendida por Vigotski (2001) como o ápice da vivência estética, momento em que as tensões internas suscitadas pela obra, sejam elas de ordem emocional,

intelectual ou moral, encontram resolução na unidade orgânica da forma artística. Assim, a catarse se realiza precisamente porque a arte, operando com signos culturais, condensa e reelabora contradições sociais e subjetivas em novas formas simbólicas. Esse processo não se limita a provocar emoções intensas, mas reorganiza qualitativamente o psiquismo, unindo, num mesmo ato, afeto e pensamento. Ao operar com signos culturais específicos, a arte não apenas evoca conteúdo do mundo vivido, mas os reelabora em estruturas simbólicas capazes de condensar contradições sociais e subjetivas.

Lukács (2023) converge com essa perspectiva ao considerar que a forma artística, ao expressar sensivelmente a totalidade social, permite ao sujeito apreender a essência do real, superando a aparência imediata. Assim, a catarse, longe de ser um efeito colateral da fruição, constitui-se como um momento de apropriação ativa e de elevação da consciência, no qual a mediação estética revela plenamente sua potência formativa. Saccomani (2014) complementa que esse processo não é passivo: ao fruir a obra, o sujeito participa ativamente de uma mediação estética que reorganiza seu campo afetivo e cognitivo, ampliando sua consciência e enriquecendo sua capacidade de ação no mundo. A catarse, nesse sentido, não é um efeito secundário, mas a manifestação mais evidente da potência formativa da arte. Ela revela-se uma categoria decisiva para a análise da estética e de sua contribuição na formação da subjetividade.

Compreendemos perfeitamente que, se considerarmos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 2001, p. 313-314).

Esse trecho evidencia que a catarse, ao exigir a superação criativa do sentimento, não se reduz a uma vivência individual, mas expressa uma dimensão social da arte. O sentimento particular do artista só se realiza esteticamente ao ser

convertido em forma que, ao mesmo tempo, o eleva a uma dimensão universal e possibilita ao outro apropriar-se dele, vivenciando também sua própria superação. Assim, a catarse, tal como definida por Vigotski, pode ser compreendida como mediação entre a experiência subjetiva e a comunicação estética, na qual o individual se torna generalizável e portador de sentido humano mais amplo.

Ampliando essa análise do plano psicológico para o histórico-social, Vigotski (2001) ressalta que, mesmo quando a arte se autonomiza em relação ao trabalho, conserva funções essenciais que já estavam presentes na atividade laboral, como organizar socialmente os sentimentos e oferecer vazão a tensões afetivas. A obra de arte, portanto, não se limita a comunicar emoções, mas atua sobre elas, reelaborando-as e convertendo-as em vivência estética. Esse deslocamento histórico evidencia que a arte, ao mesmo tempo em que se separa do trabalho, mantém sua função de técnica social dos sentimentos, reorganizando afetos individuais em formas culturalmente compartilhadas.

A catarse, também na perspectiva ontológica de Lukács (2023), pode ser compreendida como o momento em que o sujeito adquire consciência de sua singularidade enquanto indivíduo e, ao mesmo tempo, de sua pertença ao humano-genérico. Trata-se de um processo que implica o desenvolvimento da autoconsciência, tanto na dimensão do autoconhecimento pessoal quanto na ampliação da consciência de si como integrante de uma classe social, situado em um contexto histórico específico e, de modo mais abrangente, como parte do gênero humano. Nessa direção, o pensamento vigotskiano reforça e concretiza essa compreensão ao enfatizar que a arte, ainda que vivida individualmente, é em sua essência um fenômeno social. Essa dimensão evidencia que, na arte, o social não se reduz ao coletivo, mas se manifesta na dialética entre universal e particular. O universal das contradições sociais objetivadas na obra encontra-se no particular da vivência estética de cada sujeito, seja no ato criador do artista, seja na recepção do público. Essa concepção é elucidada por Vigotski no trecho a seguir, no qual destaca que:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais

íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (Vigotski, 2001, p. 315).

A experiência catártica, no entanto, não pode ser compreendida sem retomar uma categoria dialética fundamental: a relação entre forma e conteúdo. É nessa tensão que a obra de arte se constitui historicamente, preservando sua forma e, ao mesmo tempo, renovando continuamente os sentidos que nela se realizam. Para Vigotski (2001), a arte não é uma entidade estática, mas um fenômeno histórico que se realiza na interação viva entre forma e conteúdo e, por conseguinte, na experiência estética dos sujeitos em cada período histórico. Essa perspectiva se articula diretamente com a noção de técnica social dos sentimentos formulada por Vigotski (2001), a superação dialética que se dá na catarse encontra correspondência nessa função essencial da arte, que é transformar emoções comuns em algo qualitativamente novo. O autor observa que:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação da vida cotidiana, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva — disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vigotski, 2001, p. 307-308).

Nessa formulação, evidencia-se que a catarse não atua apenas no plano conceitual, mas também no plano afetivo: emoções fragmentadas do cotidiano são reelaboradas em formas sociais objetivadas que as superam e devolvem como experiência estética partilhável. Ao mesmo tempo, a transformação não é apenas social: cada sujeito reorganiza internamente sua vida emocional ao apropriar-se dessas formas. O medo, a dor ou a alegria vividos esteticamente deixam de ser apenas reações imediatas e são transfigurados em experiências qualitativamente novas, possíveis somente porque se enraízam em formas históricas compartilhadas.

Assim, a técnica social dos sentimentos opera dialeticamente: do lado social, cristaliza modos de sentir produzidos coletivamente; do lado individual, possibilita ao sujeito reelaborar sua vida afetiva em novos patamares de consciência.

O conteúdo, distinto da forma mas inseparável dela, refere-se ao conjunto de processos internos, propriedades e determinações que se transformam conforme as condições históricas e materiais. Como afirma Cheptulin (1982, p. 264), o conteúdo “é o conjunto dos processos internos das propriedades”, é nele que se expressam os nexos particulares do objeto com a realidade social. A forma por sua vez está intrinsecamente conectada ao conteúdo, funcionando como a maneira pela qual os processos internos desse conteúdo se articulam. A forma e o conteúdo mantêm uma relação de interdependência orgânica, mas essa interdependência é assimétrica, isto é, o conteúdo exerce um papel predominante, moldando a forma e provocando sua transformação quando ele próprio se altera. Já a forma, embora relativamente estável, também influencia o conteúdo, podendo tanto favorecer seu desenvolvimento quanto limitar sua expressão (Cheptulin, 1982).¹³

O conteúdo encontra-se em permanente transformação, enquanto a forma tende a conservar certa estabilidade relativa. À medida que o conteúdo se amplia e se modifica a tal ponto que a forma já não lhe corresponde adequadamente, a estrutura formal anterior é superada, sendo substituída por uma nova forma capaz de expressar esse conteúdo renovado. Como sintetiza Cheptulin (1982, p. 269), “a matéria desenvolve-se por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma forma nova.”

Essa lei dialética, ao ser transposta para o campo da criação e da recepção artística, ganha especial ressonância no pensamento de Vigotski. Para o autor, o universal das condições sociais e históricas se concretiza no particular da forma artística, que, ao mesmo tempo, preserva e renova sentidos para diferentes épocas e sujeitos. Tal perspectiva é exemplarmente elucidada no excerto a seguir, em que Vigotski destaca a transformação do sentido de uma obra ao longo do tempo:

[...] A Divina Comédia, em nossa época, tem uma função inteiramente diversa daquela que exercia na época de Dante; a dificuldade está em demonstrar que o leitor, mesmo hoje sendo

¹³ Essa constatação é muito importante no processo de criação artística, em que o artista precisa encontrar a melhor forma para não empobrecer ou suprimir a riqueza de seu conteúdo. Isso, além de ser particularmente relevante para o trabalho criador dos artistas, fica evidente na qualidade das obras artísticas que são objetivadas no mundo.

afetado por emoções formais semelhantes às que experimentava o contemporâneo de Dante, mobiliza de forma distinta os mesmos mecanismos psicológicos e vivencia A Divina Comédia de maneira diferente." (Vigotski, 2001, p. 48).

Ainda que uma obra clássica preserve elementos formais que continuam a operar sobre o público, sua significação estética é continuamente recriada, pois os sujeitos históricos que a interpretam o fazem a partir de novas condições materiais, culturais e afetivas. Assim, mesmo quando a forma artística aparenta manter sua estrutura, o conteúdo que nela se realiza, e que nela pulsa, se renova, exigindo novas leituras e atualizações da forma em sua função expressiva e comunicativa. Em Vigotski, portanto, a arte evidencia a tensão viva entre forma e conteúdo, sendo a transformação do conteúdo histórico e psíquico dos sujeitos uma força propulsora da recriação estética.

A arte não apenas reorganiza emoções já existentes, mas também as sistematiza e as direciona, incidindo sobre a esfera da vontade, o que implica transformação não só da sensibilidade, mas também da ação humana. A catarse é, nesse sentido, a superação criativa do sentimento, a obra reelabora afetos dispersos e os converte em energia consciente, orientando comportamentos, valores e formas de ação. Esse movimento conecta-se à vida cotidiana, pois, como observam Heller (2008) e Lukács (2023), a arte nasce da cotidianidade, mas a transcende, conferindo forma e universalidade ao que, no cotidiano, permaneceria difuso ou fragmentado. Para Heller (2008), a arte, como esfera não-cotidiana, retira da vida comum seu material, mas o eleva a sínteses superiores que ampliam a consciência. Lukács (2023), por sua vez, compreende que a arte sistematiza e organiza as emoções fragmentadas do cotidiano, transformando-as em conteúdos universais e socialmente partilháveis. Nessa direção, a função da arte não se restringe a refletir a vida, mas a elevá-la, produzindo uma síntese estética que amplia a consciência individual e coletiva.

Essa transformação, contudo, não se realiza de modo imediato. Entre a execução e o efeito da obra sempre existe um intervalo demorado, que evidencia o caráter processual da experiência estética (Vigotski, 2001). Os efeitos da arte maturam no tempo, sedimentando novas formas de sensibilidade, pensamento e vontade. Esse ponto é crucial também para a pedagogia, pois o efeito formativo da arte na escola não se dá de maneira instantânea, mas se consolida gradualmente, à

medida que novas experiências estéticas se acumulam e se integram ao desenvolvimento subjetivo dos escolares.

Compreender a relação entre forma e conteúdo e sua evolução pela tensão dialética, que dá origem à própria obra de arte, é de extrema relevância para o ensino da arte na escola, para a formação estética dos professores e para o desenvolvimento das crianças pequenas em atividade escolar. Essa reflexão nos conduz diretamente ao campo pedagógico, uma vez que se a arte atua como mediação estética e alcança sua culminância na catarse, é preciso indagar como o ensino pode criar condições para que tais experiências se realizem. É nesse horizonte que se insere a discussão sobre a Educação Estética e o desenvolvimento da subjetividade, tema da próxima subseção.

3.3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

A análise realizada até aqui evidenciou três movimentos fundamentais: primeiro, o reconhecimento da arte como forma específica de mediação simbólica, que articula objetividade e subjetividade; em seguida, a compreensão de como essa mediação incide na constituição da subjetividade, reorganizando qualitativamente o psiquismo; por fim, a constatação de que tal processo não ocorre de maneira espontânea, mas exige condições sociais e históricas que possibilitem o acesso às objetivações culturais mais complexas. É nesse ponto que se abre a necessidade de discutir a educação estética. Se a subjetividade é histórica e se constitui na apropriação da cultura, então cabe à escola e, em especial, à formação das crianças, assegurar o contato com as produções artísticas capazes de mobilizar a imaginação e o pensamento em níveis superiores de consciência.

O conceito de educação estética ganhou destaque em Vigotski ao intitular um dos capítulos de sua obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2003). Nesse texto, o autor não apenas reflete sobre os rumos da Psicologia e da Pedagogia em sua época, mas já anuncia uma preocupação central de seu pensamento: a compreensão do papel da mediação cultural no processo de formação da subjetividade. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a fatores biológicos ou a práticas educativas instrumentais, mas se constitui, fundamentalmente, pela apropriação ativa das objetivações culturais, entre as quais a arte ocupa lugar privilegiado.

Essa preocupação encontra um desdobramento decisivo em sua tese *Psicologia da Arte* (1925/2001), escrita praticamente no mesmo período. Ao analisar as diferentes camadas pelas quais a arte atua no psiquismo humano, Vigotski aprofunda a relação entre arte, crítica, psicologia e pedagogia. Na conclusão da obra, afirma que o ato artístico é, em essência, um ato criador e, por isso, não pode ser ensinado de forma direta ou meramente técnica. Contudo, essa impossibilidade não elimina a intervenção pedagógica; ao contrário, redefine-a, cabe ao educador criar as condições de mediação que favoreçam a emergência e a elaboração desse ato criador. Essa indagação mantém plena atualidade diante das desigualdades no acesso à cultura e das tendências contemporâneas de instrumentalização da arte no campo educacional.

Coloca-se, então, uma questão central: quais seriam as condições necessárias e qual o papel do professor diante da formação estética das crianças pequenas?

A partir da leitura de Vigotski e de seus comentadores, torna-se possível compreender que a criação artística, longe de ser um dom inato ou fruto exclusivo da inspiração, exige bases concretas. Como sublinha Saccomani (2014), o desenvolvimento estético supõe o domínio profundo da realidade objetiva, pois somente a partir desse conhecimento a criança pode incidir criativamente sobre ela. A autora reafirma que a imaginação criadora não se opõe ao real, mas o reelabora, apoiando-se em experiências acumuladas e conhecimentos ancorados que possibilitam a produção de novas sínteses. Assim, a arte não nasce de uma fantasia desvinculada do mundo material, nem da intuição isolada, mas se constitui como um processo de elaboração simbólica que exige a mediação conjunta da ciência e da estética. Embora distintas, essas formas de conhecimento são complementares, uma alimenta a outra no processo de humanização e no ambiente escolar não poderia ser diferente.

Nesse sentido, o papel do professor é decisivo. Cabe-lhe organizar condições pedagógicas que, de um lado, ofereçam à criança o embasamento de conhecimentos científicos necessários para apreender os fenômenos biológicos e sociais em sua concretude e, de outro, mobilizem seus sentidos e necessidades, elevando-as para além da experiência imediata. Isso implica tanto proporcionar vivências sensoriais e experimentações com diferentes materiais e ferramentas para

conhecer seus usos sociais e todas as suas potencialidades — por exemplo, explorar a diversidade de traços que um mesmo riscador pode produzir — quanto educar os sentidos e desenvolver a sensibilidade, estimular a imaginação e o pensamento lúdico, que reelaboram a realidade em novas configurações simbólicas.

Outro ponto central da educação estética é garantir o acesso das crianças a obras de arte que expressem o que há de mais elaborado na história da humanidade. Como destaca Rego (2014), a função do ensino escolar é assegurar que as novas gerações tenham contato com as objetivações culturais mais complexas, evitando que permaneçam restritas ao nível da espontaneidade cotidiana.

É preciso sublinhar, ainda, que o desenvolvimento da sensibilidade, da atenção e do olhar deve caminhar paralelamente à ampliação de repertório por meio do contato com artistas e obras. Trata-se de preparar as condições para que a criança vivencie a obra de arte em sua profundidade estética e poética, sem reduzi-la a um recurso moralizante ou meramente sociologizante. A educação estética, nesse horizonte, constitui um espaço privilegiado em que a criança aprende a articular elementos sensíveis, poéticos e científicos que, à primeira vista, parecem dispersos, mas que, na vivência estética, se integram, ampliando sua percepção e sua consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

A educação estética, portanto, não pode se restringir a atividades lúdicas superficiais nem a obras “mastigadas”, que oferecem respostas prontas e anulam a curiosidade, a dúvida e a descoberta. Uma educação escolar verdadeiramente desenvolvvente deve possibilitar experiências com produções artísticas que contenham múltiplas camadas simbólicas, capazes de suscitar diferentes níveis de interpretação e de despertar o encantamento pela complexidade da forma estética, em contraste com o mero deslumbre fetichizado por expressões fáceis de consumir. Ao proporcionar repertórios estéticos diversificados e intelectualmente exigentes, o professor não apenas amplia o horizonte cultural das crianças, mas cria condições para que as vivências sensíveis se convertam em experiências de elaboração consciente, mobilizando a imaginação criadora e promovendo o desenvolvimento qualitativo da subjetividade.

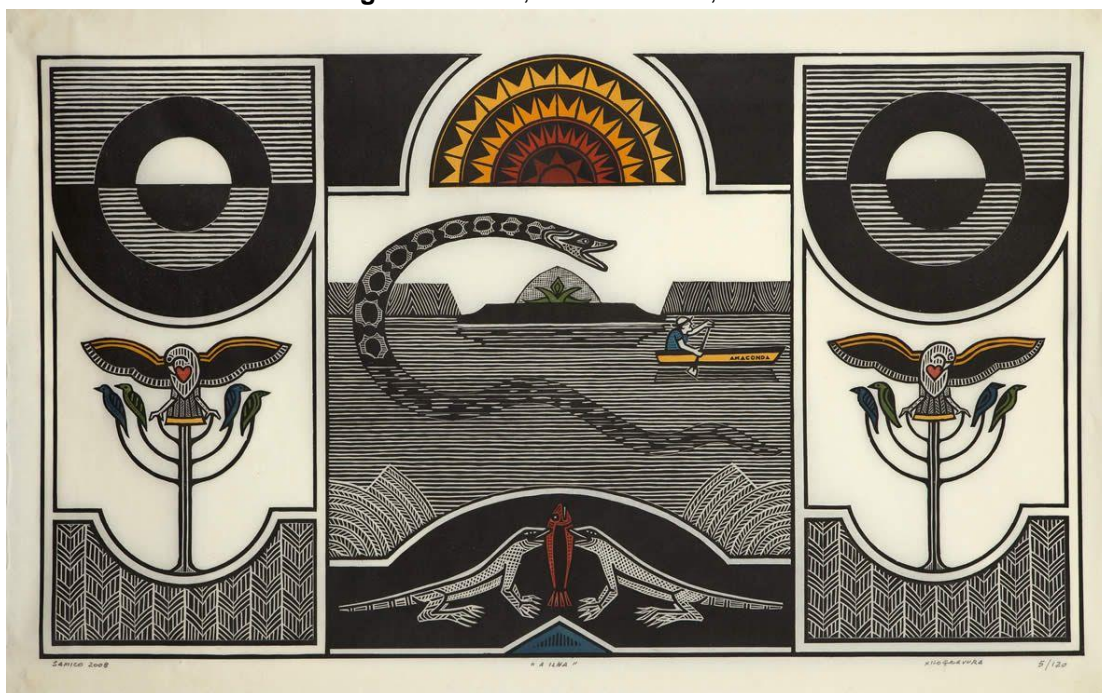
Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a subjetividade não é entendida como uma interioridade abstrata ou uma essência individual, mas como produto

histórico e social das atividades humanas. Como explicita Martins (2016), a constituição da subjetividade decorre da apropriação das objetivações culturais, por meio das quais o indivíduo transforma suas disposições naturais em formas superiores de comportamento. Nesse processo, a subjetividade é simultaneamente social e singular: social, porque se ancora nas objetivações historicamente produzidas, como a linguagem, a ciência e a arte; singular, porque cada indivíduo se apropria delas de modo particular, reelaborando-as em sua experiência única. De modo convergente, Rego (2014) ressalta que a subjetividade resulta do modo como o sujeito internaliza, ressignifica e combina as objetivações culturais no curso de sua vida social. Assim, a subjetividade é histórica, cultural e criadora, sempre em constituição.

É precisamente nesse ponto que a arte se evidencia como mediação fundamental: enquanto objetivações culturais complexas, as obras artísticas oferecem ao sujeito múltiplas camadas simbólicas que ampliam a imaginação e o pensamento reflexivo, possibilitando-lhe reelaborar a experiência em níveis superiores de consciência. Essa concepção da subjetividade como processo criador permite diferenciar o valor de proporcionar às crianças o contato com obras densas e significativas em contraste com produções empobrecidas e fetichizadas.

Exemplos como a coletânea de poemas *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, as composições musicais de Villa-Lobos (1930) ou do Quinteto Armorial (1974) e as xilogravuras de Gilvan Samico ilustram esse potencial estético. Essas obras, ao articular a cultura local brasileira com tradições universais, oferecem elaborações complexas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, superando a obviedade cotidiana e tensionando forma e conteúdo.

Figura 2- A ilha, Gilvan Samico, 2008



Fonte: Ronaldo Bressane, 2012. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 2).

O Quinteto Armorial¹⁴, por exemplo, funde estruturas da música de câmara com instrumentos e motivos da tradição sertaneja; já nas artes visuais, as xilogravuras de Gilvan Samico se destacam por transformar narrativas populares em composições de alto rigor formal. Tais manifestações, ao valorizar a cultura local e dialogar com a tradição universal, evidenciam a historicidade e a complexidade das objetivações culturais, abrindo ricas possibilidades para a formação estética das crianças desde os anos iniciais de inserção no ambiente escolar.

O mesmo se observa em animações como *Aurora: A rua que queria ser um rio* (2021) e *O Menino e o Mundo* (2014), em que a profundidade poética resulta da articulação entre temas socialmente relevantes, como a relação das crianças e dos sujeitos com a cidade, e de uma visualidade marcada por traços simples, mas ricos em detalhes e liberdade expressiva. Nessas obras, a ausência de formas

¹⁴ O Quinteto Armorial e Gilvan Samico, fazem parte do Movimento Armorial, lançado em 1970 sob a liderança de Ariano Suassuna, constitui uma das experiências mais significativas de síntese entre o popular e o erudito na cultura brasileira. Seu propósito era a criação de uma arte erudita nacional a partir das raízes populares nordestinas, integrando literatura, música, artes visuais e teatro em torno de uma mesma estética. Inspirado na literatura de cordel, na música de rabeca, pífano e viola sertaneja, bem como nas xilogravuras nordestinas, o movimento articulava formas artísticas eruditas e populares e configurou-se como um marco estético-político na busca de uma identidade artística brasileira.

padronizadas não empobrece a narrativa; ao contrário, potencializam a elaboração simbólica e abrem espaço para múltiplas leituras e experiências estéticas, diferenciando-se de produções que recorrem a recursos visuais estereotipados apenas para capturar a atenção momentânea da criança.

No polo oposto do processo formativo, a ausência de contato com objetivações complexas e a predominância de produções empobrecidas evidenciam os limites da educação estética. Narrativas infantis de caráter moralizante, produções visuais estereotipadas que reduzem a arte a ilustrações didáticas ou a mero objeto de consumo, bem como conteúdos estrangeiros apresentados sem a devida contextualização pedagógica, podem levar a uma recepção superficial, na qual elementos culturais deslocados de seu contexto histórico-social são apropriados, esvaziando seu potencial formativo. Do mesmo modo, filmes e músicas concebidos exclusivamente para o consumo e entretenimento imediato tendem a restringir a experiência estética e a inibir o desenvolvimento da subjetividade, bloqueando a curiosidade, a imaginação criadora e a elaboração consciente. É nesse contraste que se afirma a função da Educação Estética: assegurar às novas gerações o acesso às objetivações culturais mais elaboradas da humanidade, criando condições para que as reelaborem singularmente.

Isso posto, podemos situar a educação estética no desenvolvimento subjetivo. Portanto, vemos aqui a síntese entre a sensibilidade imediata e a elaboração consciente, realizada pela mediação estética. Ao tratar das vivências estéticas no desenvolvimento do psiquismo infantil, Vigotski (2003) evidencia que o conceito de mediação integra esse processo, questionando a finalidade atribuída à educação estética e, em especial, a forma de proporcionar o contato com a arte literária. Para o autor, a educação estética deve servir de base para ampliar os horizontes da vida cotidiana, oferecendo às crianças novas possibilidades de desenvolvimento. Assim, as vivências estéticas funcionam como meios de mobilização da atividade psíquica, favorecendo que a criança aprenda a criar e a elaborar novas ações futuras. Nesse movimento, a imaginação desempenha papel decisivo. Para Vigotski (2009), ela não é uma faculdade isolada da realidade, mas uma forma de recombinação de elementos da experiência vivida em novas configurações que orientam a ação futura. Vinculada à arte, a imaginação se converte em potência formadora: amplia o horizonte do possível e prepara o sujeito para agir de modo criador e transformador.

Chegamos, assim, à questão da catarse. Para Vigotski (2001), ela não é um mero efeito emocional, mas um fenômeno psicológico complexo, que pressupõe a articulação entre emoção e pensamento em um nível superior de consciência. A vivência estética, quando alcança essa síntese, promove uma transformação qualitativa no psiquismo. Mas, para que a catarse ocorra, é necessário que o sujeito disponha de recursos simbólicos capazes de reorganizar sua experiência em um patamar mais elevado, e é nesse ponto que a escola assume papel fundamental.

Ainda que Vigotski não tenha tematizado de modo sistemático a catarse na infância, suas reflexões permitem sustentar que as crianças também podem vivenciar formas embrionárias desse fenômeno, em graus distintos dos adultos. Ao se depararem com narrativas literárias e teatrais, músicas, danças ou imagens que mobilizam sua sensibilidade e sua imaginação, elas reelaboram a realidade vivida em novas configurações simbólicas, experimentando germes de sínteses superiores. Nesse processo, quanto mais rico e diversificado o contato com obras artísticas complexas pelas mediações pedagógicas, mais condições terão de transformar vivências sensíveis em vivências estéticas de elaboração consciente, aproximando-se daquilo que Vigotski concebia como catarse.

Entretanto, organizar esse contato exige superar dificuldades históricas. Uma das mais persistentes é a tendência de oscilar entre dois polos igualmente limitadores. De um lado, o tecnicismo, que reduziu o ensino da arte, sobretudo nas escolas brasileiras, a exercícios formais voltados ao domínio de instrumentos e técnicas específicas, como o desenho de luz e sombra ou o uso mecânico de ferramentas musicais e gráficas. De outro, o espontaneísmo, particularmente difundido pelas pedagogias escolanovistas e por determinadas correntes dos anos 1960, que relegaram a arte ao campo da livre expressão, desvinculada da mediação intencional do conhecimento e da cultura historicamente acumulada. Em ambos os casos, a arte foi esvaziada de sua dimensão estética mais profunda, seja pela sua redução a técnica, seja pela sua diluição em atividades desprovidas de densidade cultural.

A concepção de educação estética em Vigotski aponta, ao contrário, para uma via dialética que supera essa dicotomia. O ensino da arte implica, sim, a aprendizagem dos instrumentos materiais e simbólicos que possibilitam a criação — como o dedilhar de um violão, as técnicas de sombreamento, o uso de pincéis, tintas

ou massas, os passos de uma dança clássica ou popular. Mas tais aprendizagens não constituem fins em si mesmas; representam momentos de um processo mais amplo, que se completa apenas quando esses instrumentos são apropriados como mediações culturais capazes de reorganizar qualitativamente o psiquismo. É nesse movimento que se evidencia a especificidade da educação estética: não formar artistas, mas formar sujeitos capazes de elaborar suas vivências em níveis superiores de consciência.

É nesse sentido que o termo Educação Estética — e não educação artística — assume centralidade nesta pesquisa. Ele não se refere à formação de artistas, mas ao desenvolvimento das capacidades humanas mediadas pela experiência estética: a reorganização do psiquismo, a vivência de emoções que só a arte possibilita e a elaboração de novas formas de consciência. Como mostram Vigotski e Lukács, esse processo só se realiza no entrecruzamento entre forma e conteúdo, subjetividade e objetividade, particular e universal. Assim, a finalidade da educação estética consiste em criar condições para que crianças e jovens experimentem a transformação subjetiva própria da catarse, processo no qual emoção e pensamento se fundem em um nível superior de consciência.

Ao problematizar o papel da educação estética no desenvolvimento humano, reafirmamos que sua especificidade se encontra na formação de sujeitos plenos, capazes de experimentar, simbolizar e elaborar suas vivências em níveis mais complexos de consciência. Essa concepção, sustentada pelo método crítico-dialético, reforça a função emancipadora da arte na escola e nos conduz ao próximo passo de nossa investigação: compreender, à luz dessa perspectiva, como o ensino pode ser organizado de modo a efetivar, na prática pedagógica, a potência formadora da experiência estética. Nesse horizonte, torna-se imprescindível refletir sobre a formação dos professores, já que somente sujeitos que vivenciam e elaboram experiências estéticas em sua própria trajetória podem criar condições para que seus alunos também o façam. O cinema, enquanto arte de síntese que integra palavra, imagem, som e movimento, será tomado no capítulo seguinte como possibilidade concreta de desenvolvimento da sensibilidade docente, ampliando repertórios, reorganizando a experiência e preparando o terreno para práticas pedagógicas capazes de efetivar a função humanizadora da arte.

No caso brasileiro, porém, a organização do ensino na Educação Infantil não pode ser pensada apenas em termos didáticos: ela é atravessada por determinações histórico-institucionais e por um conjunto de marcos legais que definem currículo, princípios e responsabilidades do trabalho docente. Paschoal e Brandão (2016) ressaltam que, embora a legislação reconheça creches e pré-escolas como espaços de cuidado e educação, persiste um descompasso entre o discurso das leis e sua concretização, o que recoloca a necessidade de explicitar como o trabalho pedagógico deve se estruturar pela elaboração, planejamento, execução e avaliação do currículo.

Desse modo, antes de avançar ao cinema como mediação cultural na formação estética docente, torna-se necessário delimitar as bases legais e curriculares que orientam o trabalho na Educação Infantil, em especial, a LDBEN, as DCNEI e a BNCC, bem como explicitar a concepção de currículo e o perfil de professor nelas pressupostos.

3.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: DETERMINAÇÕES E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, o atendimento às crianças pequenas, especialmente às oriundas das camadas populares, estruturou-se, em grande medida, em instituições vinculadas ao campo da assistência social. Essa relação compreendeu a expressão de uma forma de gestão da infância: por um longo período, a Educação Infantil não foi assumida como objeto central da política educacional e, por isso, permaneceu em posição subordinada em relação à escolarização destinada às etapas posteriores. Como consequência, práticas institucionais e rotinas de cuidado e educação foram frequentemente mantidas à margem do planejamento público educacional, da pesquisa, do debate curricular e da profissionalização docente, o que ajuda a explicar a persistência de desigualdades estruturais nesta etapa do ensino (Fernandes; Kuhlmann Jr., 2020).

Nas últimas décadas, contudo, observa-se o reconhecimento do direito das crianças à educação, consolidado por marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDBEN nº 9.394/1996, o que reposiciona a Educação Infantil como responsabilidade pública e como etapa integrante da Educação Básica. Em diálogo com essa trajetória,

Paschoal e Brandão (2016) assinalam que esse rearranjo jurídico-institucional não apenas reforça a compreensão da Educação Infantil como direito universal, independentemente de origem social, como também incide sobre a organização do trabalho pedagógico, tensionando a antiga segmentação interna das funções (por exemplo, a separação entre quem cuida e acompanha brincadeiras e quem se encarrega do desenvolvimento intelectual) e demandando formas mais integradas de atuação profissional, orientadas ao desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista curricular, esse deslocamento se materializa de modo especialmente explícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As DCNEI afirmam um conceito de currículo que ultrapassa a lógica de listagens de conteúdos, definindo-o como um conjunto de práticas que articula as experiências já vivenciadas pelas crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural historicamente produzido, incluindo, de modo constitutivo, as linguagens artísticas (BRASIL, 2009). Ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos para as propostas pedagógicas, as DCNEI conferem densidade normativa à presença da arte na Educação Infantil como dimensão formativa (BRASIL, 2009). Em convergência, a BNCC organiza a experiência pedagógica, e além de reafirmar a centralidade das interações e brincadeiras, oferece parâmetros para que as múltiplas linguagens — sons, imagens, gestos, narrativas, movimentos — integrem o cotidiano escolar como matéria de criação, expressão e significação (BRASIL, 2017).

Essa questão que envolve o legal-curricular delinea-se, por consequência, um perfil de professor que não se reduz à execução de rotinas nem à aplicação de atividades isoladas: trata-se de um profissional responsável por elaborar, planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, organizar tempos e espaços, selecionar materiais, e acompanhar processos de aprendizagem coerentes com a especificidade da infância. Ao mesmo tempo, porém, a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil evidencia um descompasso persistente entre esse reconhecimento normativo e as condições materiais, institucionais e formativas efetivamente disponíveis para sua realização.

No caso das creches, essa contradição aparece de forma ainda mais intensificada: embora os profissionais responsáveis pelo trabalho com crianças de 0 a 3 anos sejam legalmente reconhecidos como docentes (BRASIL, 1996),

permanecem trajetórias formativas vulneráveis, baixa valorização, insuficiência de formação inicial e continuada e fragilidades institucionais que incidem diretamente na qualidade do atendimento (Fernandes; Kuhlmann Jr., 2020). Nesse cenário, Cortez (2022) contribui ao indicar que, mesmo quando a arte comparece intensamente no cotidiano (desenhos, músicas, encenações, literatura e outras linguagens), ela nem sempre é tratada, na formação docente, como conhecimento em sua forma, conteúdo e possibilidade de produzir vivências significativas para o desenvolvimento humano, o que favorece sua instrumentalização ou sua redução a práticas empobrecidas.

Dessa forma, a passagem do reconhecimento social e jurídico da Educação Infantil para sua efetivação como educação pública de qualidade não se realiza de modo linear: o arcabouço normativo abre possibilidades e estabelece parâmetros, mas sua concretização depende de condições objetivas (financiamento, tempo, infraestrutura, organização institucional) e, sobretudo, de formação e valorização docente capazes de sustentar a mediação pedagógica em patamares mais elevados.

É justamente nesse ponto que se situa o problema desta dissertação: se a educação estética pressupõe mediações culturais capazes de reorganizar vivências e elevar formas de consciência, então a efetivação dos princípios estéticos inscritos nas diretrizes curriculares requer a ampliação do repertório cultural e a formação estética dos próprios professores. Nesse horizonte, a Seção 4 examina o cinema como linguagem artística e mediação cultural essenciais na formação docente, considerando sua possibilidade de qualificar a sensibilidade e sustentar práticas pedagógicas coerentes com a função humanizadora da arte na Educação Infantil.

4 CINEMA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Para compreender as práticas artísticas atuais e suas reverberações na educação, é fundamental situá-las historicamente. A práxis educativa, em sua dimensão dialética, articula passado e presente não apenas como cronologias, mas como camadas de experiência e de elaboração cultural que se entrelaçam e se transformam mutuamente. Estudar o que há de mais recente e elaborado nas linguagens da arte não implica desprezar os momentos anteriores; ao contrário, requer compreendê-los em suas rupturas e continuidades para, assim, participar criticamente do nosso tempo histórico.

As práticas artísticas se apresentam como formas em constante transformação, acompanhando as mudanças nas condições sociais, nos modos de vida e nas formas de consciência (Vázquez, 1999). A arte contemporânea expressa, portanto, as contradições e tensões do tempo presente, instaurando novas configurações formais e simbólicas que não apenas refletem, mas elaboram a experiência social. Acompanhá-la é também aprofundar a compreensão sobre os processos históricos de constituição da sensibilidade, da afetividade e da consciência, dimensões formadas pela práxis social e pela mediação estética. Como assinala Vigotski (2001), a vivência da arte mobiliza o homem, suas emoções e reorganiza suas experiências de modo simbólico e socialmente situado. Nessa perspectiva, a investigação estética não é separada da crítica histórica, pois compreender a arte é também entender o sujeito e sua formação no interior das condições concretas da vida social.

Ancorados nesses aportes teóricos e diante de um cenário marcado pelo acesso desigual aos bens culturais, propomos refletir sobre o cinema como mediação entre realidade e possibilidade na formação estética de professoras¹⁵ da Educação Infantil. A realidade brasileira é marcada por profundas assimetrias no acesso aos bens culturais; grande parte da população, especialmente nas periferias urbanas e em regiões interioranas, vive afastada de museus, teatros, centros culturais ou outros espaços historicamente vinculados à fruição estética. Essa

¹⁵ Optamos por empregar o feminino ao nos referirmos às professoras da Educação Infantil, uma vez que esse segmento é composto majoritariamente por mulheres: segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Inep), 97,1% das docentes na creche e 93,9% na pré-escola são do sexo feminino (BRASIL, 2024).

concretude histórica impõe limites à experiência simbólica e sensível de crianças e educadores, empobrecendo o repertório de imagens, gestos e narrativas com que entram em contato.

No entanto, a partir de uma perspectiva dialética, compreendemos que a realidade não é estanque nem totalizante. Como afirma Cheptulin (1982), toda realidade carrega em si possibilidades, ou seja, tendências latentes que podem se realizar mediante determinadas condições e ações. Nesse sentido, o cinema representa uma possibilidade concreta de formação estética, capaz de alcançar territórios nos quais as instituições culturais tradicionais não chegam¹⁶. Quando incorporado de forma mediada, crítica e sensível ao cotidiano escolar, o cinema pode constituir-se como gesto formativo, abrindo janelas para outros modos de ver, sentir e compreender o mundo.

Entendê-lo apenas como técnica ou recurso didático empobrece sua dimensão estética. O cinema é, antes de tudo, uma linguagem artística complexa, cuja força reside em sua capacidade de conjugar narrativas, imagens e sons em vivências que ativam a sensibilidade e a imaginação. Seja por meio de projeções em espaços tradicionais ou alternativos, vídeos digitais acessíveis por celular ou por intervenções educativas intencionais, ele pode operar como forma de enriquecimento simbólico, inclusive em contextos historicamente desfavorecidos.

A partir de seus recursos formais, o cinema convoca uma atitude interpretativa, que mobiliza tanto a percepção sensorial quanto a reflexão crítica. Ele atua sobre a relação entre emoção e pensamento, reorganizando internamente a subjetividade dos sujeitos, como defende Vigotski (2001) ao destacar o papel da arte na formação psíquica. Nessa direção, a experiência estética proporcionada pelo cinema pode mediar zonas de desenvolvimento que não são acessadas por vias meramente discursivas, funcionando como ferramenta cultural que articula sensível, simbólico e ético.

¹⁶ Neste trabalho, o termo instituições culturais tradicionais designa espaços historicamente consolidados de legitimação, circulação e fruição da arte, como museus, teatros, galerias, centros culturais e circuitos formais de exibição artística, cuja presença se concentra majoritariamente nos grandes centros urbanos e cujo acesso é condicionado por fatores territoriais, econômicos e simbólicos.

Esse movimento exige, contudo, intencionalidade pedagógica e reconhecimento das professoras como sujeitos de direito à arte. Compreender o cinema e as artes visuais contemporâneas como parte da formação docente implica reconhecer que essas linguagens não devem ser acessíveis apenas a um grupo restrito. Trata-se de assegurar às professoras, muitas vezes formadas em condições precárias e com acesso limitado aos circuitos de arte, o direito à fruição estética e à criação simbólica, como parte de sua formação humana, cultural e pedagógica. Essa ampliação de repertório e sensibilidade das educadoras repercute diretamente na formação das crianças, pois define as experiências artísticas e simbólicas a que elas terão acesso no ambiente escolar.

Entretanto, diversas práticas contemporâneas de criação e apresentação artística — como instalações, performances e outras —, bem como as exposições que possibilitam o contato direto com obras de artistas de diferentes estados e países, ainda se concentram majoritariamente nos grandes centros urbanos. Essa concentração territorial implica deslocamentos, tempo e recursos que, com frequência, tornam-se inacessíveis à maioria das educadoras da educação básica. Tal exclusão não se reduz ao custo de entrada: ela se enraíza em desigualdades estruturais de tempo, infraestrutura e territorialidade que atravessam o trabalho docente. Diante desse cenário, o audiovisual emerge como uma linguagem sofisticada e acessível para a formação estética, pois permite o encontro com a arte de modo mediado, sensível e significativo, mesmo fora dos circuitos hegemônicos de circulação cultural.

Propondo uma análise ontológica à luz de Lukács (2023), e entendendo a vivência estética como possibilidade de reorganização e elaboração das emoções para o desenvolvimento humano, conforme Vigotski (2001), torna-se evidente que a limitação do encontro com diferentes linguagens da arte, quando dependente quase exclusivamente de circuitos elitizados, restringe também o processo de desenvolvimento cultural das educadoras e, por consequência, das crianças. Nessa perspectiva, as determinações sociais e materiais que dificultam o acesso às objetivações superiores da cultura reduzem as possibilidades de elevação das formas de consciência, uma vez que limitam o contato com experiências estéticas que ampliam o horizonte sensível, cognitivo e imaginativo dos sujeitos. Assim, cabe à escola enfrentar e superar tais barreiras, assegurando condições reais de acesso à

arte como mediação fundamental do processo formativo.

Assim, a articulação das categorias de realidade e possibilidade (Krapivine, 1986) nos permite compreender o cinema como resposta às carências materiais e simbólicas do presente e como instrumento de reinvenção dos modos de ver, sentir e agir no mundo. Ao mobilizar suas potências como obra estética, o audiovisual pode atuar como espaço de formação e de escuta, de deslocamento e invenção, especialmente quando articulado às práticas formativas de professoras da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de um gesto ético e político que reconhece na arte não apenas um direito, mas uma urgência educativa.

Embora esta pesquisa não se proponha a realizar um aprofundamento sistemático sobre a história e a linguagem cinematográfica em seus aspectos técnicos e estéticos específicos, interessa-nos compreender o audiovisual enquanto possibilidade de linguagem, especialmente em sua condição expandida, como desenvolveremos na próxima subseção, capaz de acessar o cotidiano escolar e ampliar os repertórios visuais, filosóficos e sensíveis de professoras e crianças da Educação Infantil. O cinema é aqui concebido, portanto, como linguagem artística e, ao mesmo tempo, como espaço de formação estética, onde se entrelaçam modos de interpretar, de narrar e de experimentar o mundo. Seu uso na escola, neste sentido, não visa à simples ilustração de conteúdo ou à reprodução de estereótipos culturais, mas sim ao cultivo de um olhar mais crítico, mais sensível e mais imagético por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para tanto, é necessário destacar que nenhuma obra cinematográfica pode ser compreendida de forma plena sem considerar o sistema social que a torna possível. Ao nos debruçarmos sobre uma obra audiovisual, o primeiro gesto interpretativo deveria ser o de situá-la em relação ao corpo social do qual ela emerge. Isso significa reconhecer que a existência dessa obra, sua forma, seus temas, sua materialidade, está profundamente marcada pelas condições sociais, políticas, econômicas e simbólicas de seu tempo. Trata-se de considerar o conjunto de práticas, dispositivos e relações que, em determinada sociedade, configuram as condições de possibilidade para o surgimento de um objeto artístico (Souza, 2013).

Essa abordagem nos permite entender por que uma determinada obra de arte é como é e não de outro modo. Sua forma e conteúdo carregam as marcas de uma história coletiva, de escolhas estéticas e ideológicas, de disputas simbólicas e de

intenções que a constituem enquanto produto social e cultural (Souza, 2013). Assim, mesmo que essa perspectiva não ofereça garantias absolutas de interpretação, ela é fundamental para compreender o cinema em sua dimensão social e formativa, o que é indispensável quando o propomos como obra estética e linguagem simbólica que participa da formação sensível e intelectual no contexto da escola pública brasileira.

Dito isso, a discussão que se segue desloca o foco da obra em abstrato para as condições contemporâneas de sua presença na escola. Se o cinema é uma objetivação cultural historicamente determinada, ele também se reconfigura no tempo presente por meio de novas tecnologias, suportes e espaços de circulação, o que implica transformações nos modos de acesso, fruição e mediação pedagógica.

4.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AUDIOVISUAL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLA

Para abordar o cinema como possibilidade de educação estética na formação de professores, é necessário também explicitar o que entendemos por "cinema" e situar essa linguagem no contexto da contemporaneidade. Quando pensamos em cinema, quais são as primeiras imagens que nos vêm à mente? A sala escura, as poltronas alinhadas, a projeção grandiosa? O cinema enquanto linguagem, espaço e dispositivo? Reduzir o cinema apenas ao seu formato tradicional vinculado às grandes telas, ao escuro da sala e a filmes com linearidade narrativa, é insuficiente para compreendê-lo em sua potência estética e educativa na atualidade.

Partindo dessa análise, nesta pesquisa, consideramos a materialidade múltipla da linguagem audiovisual, que envolve não apenas os filmes e vídeos¹⁷ enquanto formas artísticas, mas também os dispositivos técnicos e os espaços sociais de circulação e fruição como parte constitutiva de sua possibilidade formativa. Assim, pensar o cinema neste contexto exige reconhecê-lo em suas diferentes manifestações. O amadurecimento das técnicas cinematográficas ao longo do tempo, desde seu surgimento, e os desdobramentos da linguagem audiovisual nos permitem compreendê-lo como uma expressão humana complexa, dotada de códigos, narrativas e modos singulares de significação. Do ponto de vista

¹⁷ Distinguimos "filme" e "vídeo" por razões histórico-materiais. O filme se consolidou em torno de códigos e modos de fruição ligados à projeção e à sala de cinema, enquanto o vídeo, difundido a partir dos anos 1960, tornou-se mais acessível e portátil, favorecendo registro, experimentação e exibição em espaços não convencionais (performance, instalação, intervenções). A distinção não é hierárquica: serve para explicitar a heterogeneidade das práticas audiovisuais e suas diferentes condições de circulação e apropriação formativa.

da recepção, essa multiplicidade se traduz em diferentes configurações de fruição e de participação do espectador.

Dessa maneira, compreendemos que a experiência com o cinema em contextos formativos pode se dar em diferentes níveis e formas de fruição. Um primeiro nível diz respeito à fruição narrativa, especialmente em filmes narrativos de ficção, como drama e comédia, nos quais a construção de enredo, personagens e conflitos favorece a análise fílmica, o debate crítico e a leitura simbólica. Há, ainda, uma dimensão histórico-social frequentemente mobilizada pelo documentário, que pode produzir experiências de imersão estética em tempos, espaços e realidades outras, provocando deslocamentos cognitivos e afetivos. Em ambos os casos, os recursos narrativos, visuais e sonoros do cinema permitem leituras estéticas e interpretativas que ampliam a compreensão de mundo e de nós mesmos.

Para além dessas formas mais difundidas, artistas contemporâneos que atuam no campo expandido do audiovisual propõem regimes de fruição menos convencionais. Suas criações tensionam as estruturas narrativas tradicionais e exploram o cinema como instalação, performance ou experiência sensorial, deslocando a recepção para relações mais diretas com o corpo, o espaço e a materialidade do dispositivo, como podemos visualizar na figura 3. Nela, a imagem em movimento, organizada por meio da instalação multimídia, convoca a fruição em articulação com outros elementos do espaço expositivo, provocando uma vivência muito diferente do modelo frontal da sala de cinema.

Figura 3- *Highway Gothic*. Instalação multimídia, Edgar Cleijne & Ellen Gallagher, 2017.



Fonte: Centro Botín (2022). Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 3).

Instalações como *Highway Gothic*, ainda pouco discutidas no campo da pedagogia, evidenciam outras maneiras de se relacionar com a imagem em movimento: ativam corpo, sentidos e imaginação em vivências que tensionam a linearidade narrativa e temporal, o realismo e a função meramente ilustrativa da imagem. Nesse horizonte, consolida-se a noção de “cinema expandido”, termo que sistematiza tais experimentações e lhes confere estatuto teórico no campo audiovisual.

A expressão “cinema expandido” designa práticas audiovisuais que extrapolam limites formais e espaciais do cinema tradicional. Trata-se de produções e dispositivos de exibição que mobilizam novas tecnologias, suportes e formatos, rompendo com a narrativa clássica— como instalações, projeções em ambientes não convencionais e interações digitais —, ocupando outros espaços e oferecendo ao espectador formas alternativas de fruir a linguagem audiovisual (Furtado; Dubois, 2019).

É fundamental reforçar que, nesta pesquisa, denominamos “cinema” o conjunto das diferentes produções realizadas em formato audiovisual. Essa

compreensão ampliada permite aprofundar a análise de suas possibilidades e de seus desdobramentos no contexto escolar e nas experiências de formação docente. Na contemporaneidade, o cinema se desloca: assume novas formas, transita por diversos suportes e ocupa múltiplos espaços de exibição e interação. Não se limita mais a um lugar específico, a sala de cinema, mas atravessa dispositivos móveis, espaços digitais, instalações artísticas e contextos pedagógicos, convidando-nos a repensar sua função e seu alcance.

Para tornar mais tangível essa ampliação e evidenciar como essa arte altera o regime de recepção do audiovisual, é útil observar práticas em que a projeção deixa de operar como apresentação frontal e passa a configurar-se como intervenção e performance. Se, no espaço expositivo, o cinema expandido pode assumir forma instalativa, no espaço urbano ele pode manifestar-se como ação situada e itinerante. Nesse horizonte, intervenções como *Suaveciclo*, do coletivo VJ Suave (figura 4), ilustram práticas audiovisuais que extrapolam o modelo fixo da projeção: ao projetar imagens em movimento na cidade e articular projeção, deslocamento e performance, o trabalho convoca uma fruição especializada, em relação direta com o corpo, o ambiente e a experiência coletiva do espaço urbano, exemplificando a ampliação contemporânea dos modos de recepção do audiovisual.

Figura 4: Performances *Suaveciclo*¹⁸, VJ Suave, sem data.



Fonte: VJ Suave (s.d.). Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 4).

¹⁸ *Suaveciclo* é uma performance itinerante que projeta animações em grande escala no espaço urbano por meio de triciclos audiovisuais, promovendo a interação entre obra, cidade e público, ampliando o acesso à vivência artística.

Essa expansão do cinema enquanto linguagem está diretamente relacionada às transformações culturais e tecnológicas que emergiram ao longo do século XX. Do ponto de vista histórico-conceitual, tais mudanças passaram a ser tematizadas por autores que buscavam compreender a relação entre novas tecnologias e experiência estética. Nesse debate, destaca-se o crítico e teórico Gene Youngblood. O termo "cinema expandido" foi popularizado por ele nos anos 1970, especialmente a partir de seu livro *Expanded Cinema* (2020). Nele, Youngblood reconhece o vídeo e as novas tecnologias eletrônicas e digitais como possibilidades legítimas da linguagem cinematográfica, ou seja, como formas de arte capazes de ampliar a consciência e transformar a relação entre sujeito, mídia e sociedade.

Em artigos publicados na revista *Radical Software*,¹⁹ Youngblood (1970) defendeu que os meios de comunicação deveriam estar a serviço da humanidade e da imaginação coletiva. O conceito de "cinema expandido" não apenas amplia o que entendemos por vídeo e cinema, mas também abre caminhos para a construção de um campo histórico e pedagógico que hoje pode sustentar o trabalho com o audiovisual em espaços educativos, tanto em sala de aula quanto na formação continuada de professores. Em outras palavras, a expansão não é apenas tecnológica: ela redefine modos de fruir, significar e mediar o audiovisual.

Fora da sala escura e do ingresso pago, o cinema multiplica-se em formas e dispositivos que as artes visuais estão constantemente renovando: múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores nas imagens e nos sons, reorganizações do espaço e do tempo dos espectadores. Entretanto, gostaria de pensar aqui na passagem do cinema pela escola também como um cinema expandido. Mas se expande naquilo que o cinema inventou de mais potente em sua história: formas de ver e inventar o mundo. (Migliorin, 2019, p.275)

Por "formas de ver e inventar o mundo", podemos considerar que, para além de um efeito de novidade, trata-se de um trabalho artístico de elaboração sobre a vivência: assim como "o poeta reelabora o material que tirou da vida" (Vigotski,

¹⁹ Periódico pioneiro dedicado ao vídeo, criado para difundir ideias, práticas e tecnologias de vídeo independente. Algumas das intenções do coletivo de artistas, criadores do periódico, era democratizar os meios de produção e difusão da imagem, apresentando o vídeo como meio de participação crítica e social, e discutir o papel político dos meios de comunicação.

2001, p.58), também o fazem os artistas, como os cineastas, que têm como matéria bruta a imagem e o som. É sobre essa matéria que trabalham, criam e compõem. Como afirma Vigotski (2001, p. 60): “todo procedimento em arte é, no fim das contas, construção e composição do material.”

O filme e o vídeo são, em essência, expressões da mesma linguagem, cuja base é a imagem em movimento. Se, como aponta Vigotski, todo procedimento em arte implica construção e composição do material, então considerar a materialidade e a técnica são componentes estruturantes de toda linguagem, é possível afirmar que o filme em película, o vídeo em fita magnética e o vídeo digital, concebido como informação simbólica codificada numericamente, configuram modos distintos de expressão. Os processos de criação, manipulação e circulação desses suportes variam em diversos aspectos, influenciando tanto os procedimentos artísticos quanto os sentidos mobilizados nas obras (Machado, 2011).

Essa diversidade técnica e material, portanto, não altera apenas o gesto do artista, mas também transforma a experiência estética do espectador. À luz da crítica de Vigotski (2001) ao leitor passivo, que é aquele que apenas consome signos sem reelaborá-los, podemos compreender que tais transformações nas linguagens audiovisuais exigem novos modos de recepção ativa. Para Vigotski (2001), o verdadeiro encontro com a arte se dá quando há participação sensível e intelectual do sujeito, capaz de reconstruir interiormente os conflitos e tensões expressas pela obra. Assim, as mudanças nos dispositivos e nas linguagens audiovisuais não dizem respeito apenas à técnica, mas à própria constituição da experiência estética como espaço de formação e transformação do sujeito.

Portanto, o contato com obras cinematográficas que exploram com rigor e sensibilidade as possibilidades da linguagem audiovisual contribui significativamente para a formação sensível e intelectual do professor. A vivência com essas obras amplia sua percepção estética e favorece a reflexão crítica sobre as múltiplas formas de integrar o cinema ao planejamento pedagógico, rompendo com abordagens utilitaristas e aproximando-se de propostas formativas mais integradas à dimensão humana e histórica da educação.

Ao aprofundar o conhecimento sobre a linguagem do cinema, o professor também se capacita a realizar análises mais criteriosas e conscientes das obras que vivencia e compartilha em sala de aula, distinguindo aquelas que efetivamente

podem contribuir para a formação estética e o desenvolvimento humano daquelas que permanecem predominantemente na esfera do consumo imediato e do entretenimento. Essa distinção, longe de ser moralista, está alicerçada numa compreensão crítica da arte como forma de conhecimento e mediação da realidade.

Como hipótese articulada ao problema desta pesquisa, sustenta-se que esse refinamento do olhar e da escuta, mediado pelo audiovisual, pode repercutir para além da curadoria²⁰ cinematográfica, fortalecendo critérios e ampliando repertório também frente a outras linguagens artísticas. Para Vigotski (2001), a arte opera sobre a psique humana ao produzir uma tensão produtiva entre emoção e pensamento, promovendo reorganizações internas que podem conduzir ao crescimento subjetivo; por isso, a verdadeira vivência estética exige do sujeito um esforço ativo de reconstrução interna dos conflitos e significados expressos pela obra. Lukács (2018), por sua vez, sustenta que a arte de valor estético se caracteriza por revelar, pela forma, a essência da realidade social, mediando o singular e o universal, o individual e o coletivo.

Assim, a formação docente que valoriza o cinema enquanto arte, e não apenas como aparato tecnológico, configura-se como possibilidade de elevação da consciência estética, histórica e social dos professores, e, por extensão, de seus alunos, contribuindo para a formação humana em sua totalidade. Contudo, para que essa possibilidade se sustente teoricamente e oriente a curadoria e a mediação pedagógica, é necessário avançar para a discussão da especificidade estética do cinema: as determinações formais e os modos próprios de significação fazem do audiovisual uma linguagem artística capaz de operar a tensão entre singular e universal e, nessa medida, produzir efeitos humanizadores. É esse movimento que fundamenta a seção seguinte.

4.2 A ESPECIFICIDADE ESTÉTICA DO CINEMA E SUA POSSIBILIDADE HUMANIZADORA

Reconhecido como a sétima arte, o cinema abre possibilidades para refletir criticamente sobre arte e educação, justamente porque sua linguagem possui

²⁰ Curadoria, nesta dissertação, refere-se ao processo intencional e fundamentado de seleção, organização e mediação de obras e experiências artísticas no contexto educativo. Não se trata de uma escolha arbitrária ou meramente técnica, mas de uma ação pedagógica consciente que considera a qualidade estética das produções, seus conteúdos simbólicos, as condições de fruição e as mediações necessárias para que tais obras se convertam em vivências estéticas formativas para crianças e professoras.

determinações estéticas próprias, que não se reduzem ao dispositivo técnico nem ao uso instrumental em sala de aula. Ao articular imagem, som e montagem, o cinema pode desfazer fronteiras rígidas entre diferentes linguagens artísticas e oferecer mediações que permitem superar abordagens pragmáticas do ensino de arte na escola. Pensar a linguagem audiovisual como obra significa reconhecer sua capacidade de condensar, na forma sensível, conteúdos universais da experiência humana, instituindo-se como mediação entre o singular e a totalidade. Essa possibilidade, contudo, não se realiza de modo imediato: sua efetivação exige condições sociais, históricas e pedagógicas que possibilitem a apropriação crítica da experiência estética, de modo a superar reduções utilitaristas da arte e ampliar a consciência e a formação humana.

É nesse ponto que a reflexão sobre a formação docente se torna central, pois somente a educação da sensibilidade pode criar as condições para que essa possibilidade inscrita no audiovisual se efetive como experiência humanizadora. Para que se qualifique a formação docente, e, por consequência, a vivência estética das crianças, é imprescindível investir na educação da sensibilidade (Saccomani, 2014). Essa sensibilidade, compreendida em diálogo com a ontologia do ser social (Lukács, 2007), se refere à aquilo que permite ao indivíduo escapar das determinações imediatistas do cotidiano e superar as formas de alienação e fetichização. Como afirmam Marx e Engels (1974, p. 49): “A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado.” O audiovisual, ao mobilizar imagens, sons e afetos, constitui um terreno fecundo para essa ampliação sensorial e formativa.

Contudo, é necessário reconhecer que o cinema surge historicamente imbricado na lógica do capital. Sua emergência se dá sob os signos da industrialização e da mercantilização da cultura, sendo muitas vezes apropriado como instrumento ideológico de dominação (Bernardet, 1996). Como destaca o autor, é uma mídia que expressa o triunfo da burguesia e seus valores, exercendo papel ativo nos processos de conformação cultural e subjetiva. Justamente por isso, a inserção do cinema na escola deve ocorrer de forma crítica e consciente, reconhecendo suas contradições internas e sua dupla possibilidade de reprodução ou superação da ordem dominante.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos aportes de Vigotski, compreende-se que o desenvolvimento psíquico do sujeito é sempre mediado por instrumentos simbólicos e culturais. Introduzir o cinema na escola como linguagem estética e não apenas como recurso pedagógico, permite mobilizar todas as camadas formais e expressivas que constituem a obra fílmica, visto que suas escolhas técnicas e poéticas carregam posicionamentos políticos, ideológicos e sociais. Assim, educar a sensibilidade implica criar as condições para que o espectador, no caso, crianças e professores, possa elevar sua percepção para além da experiência imediata, superando a realidade empírica “à altura artística” (Lukács, 2023, p. 106).

No ambiente escolar, o cinema revela-se uma mediação formativa fecunda desde que compreendido como obra, e não como ilustração ou ferramenta de entretenimento. Quando reduzido a usos superficiais, reforça o imediatismo e limita a experiência estética a um mero consumo sensorial (Vigotski, 2010). Enquanto manifestação simbólica do humano, os filmes e vídeos que rompem com a linearidade narrativa ou desafiam convenções visuais podem produzir movimentos internos complexos, reorganizando emoções e promovendo experiências catárticas. Vigotski (2001, p. 271) descreve esse processo afirmando: “A lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”.

Como primeiro nível da Educação Básica, a Educação Infantil deve proporcionar experiências que enriqueçam o repertório simbólico da criança, promovendo o desenvolvimento do psiquismo a partir de um ensino sistematizado, voltado à transmissão de saberes científicos, filosóficos e artísticos (Martins, 2013). Isso exige do professor uma prática pedagógica que reconheça a arte como produção histórica e forma refinada da experiência humana. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 238): “[...] a tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, por meio dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios”.

Reconhecendo a autonomia da arte, Vigotski legitima uma concepção de ensino em que a vivência estética possui valor próprio. Entretanto, como já mencionado, o cotidiano escolar ainda é marcado por práticas espontaneístas e abordagens tecnicistas que esvaziam o conteúdo simbólico da arte e comprometem

o desenvolvimento psíquico (Cortez, 2022). A formação docente deve, portanto, garantir o domínio conceitual, filosófico e ético das linguagens artísticas, superando a lógica do uso instrumental.

É nesse panorama que se faz urgente articular a tríade ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Não é qualquer ensino que promove a formação sensível e integral do sujeito. Um ensino estético e formador é aquele que provoca deslocamentos da percepção primitiva, estimulando imaginação, abstração e pensamento crítico (Saccomani, 2014). Para tanto, desde a infância, é necessário garantir o acesso a obras artísticas de qualidade (Mello, 2009), e assegurar que os educadores sejam formados não apenas tecnicamente, mas esteticamente, teoricamente e politicamente (Martins, 2009).

A arte, enquanto campo consolidado do conhecimento e expressão da experiência humana, deve ocupar lugar estruturado na formação docente. Pensar o cinema em sua condição de obra implica ultrapassar sua compreensão como mera narrativa ou ferramenta didática, reconhecendo-o como forma artística que expressa, organiza e elabora experiências humanas em sua complexidade sensível e histórica. Nessa direção, a especificidade estética do cinema não se reduz ao “tema” do filme, mas se realiza na forma: na composição das imagens e sons, no ritmo, na montagem e nos modos de endereçamento ao espectador, isto é, nos procedimentos por meio dos quais a obra objetiva conflitos humanos e sociais e os devolve ao sujeito como vivência. É por essa organização formal que o cinema pode operar, simultaneamente, a reorganização afetivo-intelectual descrita por Vigotski e a mediação entre singular e totalidade enfatizada por Lukács, convertendo a fruição em possibilidade de humanização, e não em consumo.

A riqueza do cinema, portanto, não reside apenas em seus enredos ou roteiros lineares, mas na construção sensível de imagens e sons que mobilizam o pensamento, os afetos e a imaginação. Um filme sem narrativa convencional pode, ainda assim, instaurar experiências profundamente formadoras e provocar deslocamentos significativos na constituição subjetiva, desde que as condições de fruição sejam pedagogicamente mediadas e que a obra seja tratada como objeto estético, e não como “ilustração” de conteúdos. Assim, o desafio não é opor “imagem” e “racionalidade”, mas criar mediações para que crianças e professoras possam relacionar-se com a forma cinematográfica, percebendo, nomeando,

interpretando e elaborando aquilo que a obra organiza sensivelmente. É a partir desse entendimento que, na seção 4.3, apresentamos a pesquisa-ação desenvolvida na escola em que as escolhas de curadoria e de dispositivos de exibição, os modos de organização das vivências, e as estratégias de mediação que buscaram transformar o encontro com o audiovisual em experiência estética formativa no cotidiano da Educação Infantil.

4.3 A PESQUISA NA ESCOLA

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no município de Londrina, no interior do estado do Paraná. O CEI participante é uma instituição filantrópica, mantido por uma associação beneficente religiosa, que oferece atendimento em período integral a crianças de 1 a 3 anos de idade, funcionando das 7h30 às 17h30.

Quadro 1 - Quantidade de turmas da escola participante da pesquisa

Nomenclatura	Faixa Etária	Quantidade de turmas
C1	1 a 2 anos	1
C2	2 a 3 anos	2
C3	3 a 4 anos	3

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2025)

A instituição é estruturada com seis salas destinadas às atividades, refeitório e cozinha, espaço para armazenamento de mantimentos, banheiros infantis, dois chuveiros para eventuais necessidades de higiene, banheiro exclusivo para as funcionárias, brinquedoteca, sala de materiais, secretaria, ambiente reservado às professoras para estudos e planejamento, lavanderia, pátio e uma quadra coberta.

A sala de C1 é a maior da escola e é composta por 2 grandes tapetes de E.V.A emborrachado nos espaços de atividade pedagógica, armário para guardar material pedagógico, prateleiras para guardar brinquedos e materiais das professoras, caixas plásticas com jogos e brinquedos pedagógicos, diferentes brinquedos interativos do tipo mesa de atividades para bebês, uma mesa grande e

retangular para as refeições, caixa de livros, quadro de rotina, colchonetes e cortinas blackout.

O espaço das salas de aula do C2 e C3 estão organizados de maneira parecida, com mesas e cadeiras pequenas, organizadas para quatro crianças sentarem juntas, armários para guardar material pedagógico, prateleiras para guardar brinquedos e materiais das professoras, espaço e cabide para bolsas e mochilas, quadros e varais de atividades, caixa de som, caixa de plástico com brinquedos pedagógicos, colchonetes e cortinas blackout, visto que o tempo de descanso previsto na rotina ocorre no mesmo espaço da sala de aula. A diferença entre as salas de C2 e C3 é a inclusão de uma mesa para a professora no C3. Na brinquedoteca há uma televisão e a escola também é equipada com um projetor móvel.

O Projeto Político-Pedagógico da escola explicita como fundamento teórico a abordagem da psicologia histórico-cultural, orientando suas práticas educativas a partir de uma concepção de sujeito em constante desenvolvimento, mediado pela cultura. Essa base teórica está diretamente articulada aos princípios éticos, estéticos e políticos que estruturam o projeto educativo da instituição.

Entre os princípios estéticos destacados no documento, evidenciam-se os direitos de brincar e explorar, compreendidos não apenas como ações espontâneas, mas como formas de relação sensível, criadora e cultural com o mundo. Conforme descrito no PPP do CEI participante, os princípios estéticos manifestam-se nas capacidades ligadas tanto à criação artística quanto à apreciação de produções provenientes de diferentes culturas, integrando também a dimensão lúdica. Nessa perspectiva, o brincar deve ser concebido de maneira abrangente, como uma forma de relação do indivíduo com os objetos do mundo externo, possibilitando ao estudante desenvolver noções de regras, socialização, integração, cooperação e raciocínio lógico.

Essa concepção reforça o compromisso da escola com uma formação que reconhece o papel da arte, do brincar e da imaginação como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano, afirmando a importância da experiência estética desde os primeiros anos da escolarização. Esse compromisso institucional se revelou uma abertura significativa para o trabalho de pesquisa e formação realizado com as professoras da instituição, permitindo o diálogo entre teoria e

prática, e favorecendo a elaboração coletiva de propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios da estética e da historicidade.

4.3.1 O universo da pesquisa: participantes

Os participantes da pesquisa foram as professoras titulares e as professoras auxiliares que atuam diretamente nas práticas e nos planejamentos pedagógicos do C1 ao C3 da escola supracitada. Os questionários semiestruturados (inicial e final) foram aplicados exclusivamente às professoras titulares, enquanto as professoras auxiliares participaram por meio da observação participante e do projeto de formação continuada, integrando as discussões e atividades formativas realizadas ao longo do processo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se o questionário semiestruturado inicial e final (com as titulares) e a observação participante, orientada por roteiro (com titulares e auxiliares), voltada a analisar a organização do espaço escolar. No processo investigativo, observaram-se as práticas docentes relacionadas à organização do espaço para a experiência estética formativa com as linguagens da arte e com o cinema em sua dimensão individual, social e histórica, bem como as ações voltadas ao ensino sistematizado e intencional das linguagens artísticas na primeira etapa da Educação Básica.

4.3.2 Delineamento metodológico, coleta de dados e análise dos instrumentos

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e adota o método crítico-dialético como abordagem. Conforme Sánchez Gamboa (1998, p. 14), esse método, alicerçado no Materialismo Histórico e Dialético, “concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano”. Sob essa ótica, a arte é entendida como elemento estruturante do desenvolvimento humano, ou seja, uma engrenagem fundamental, e não mero adorno. A investigação dirige-se, assim, à análise da prática pedagógica em suas contradições, situada no contexto econômico, político e cultural da Educação Infantil brasileira.

Coerente com essa metodologia, o estudo foi delineado como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Este delineamento foi escolhido para articular teoria

e prática, partindo do princípio de que "não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente" e que "o rigor da pesquisa" é condição para essa transformação (Sánchez Gamboa, 1998). O objetivo último, portanto, não é apenas descrever, mas analisar e intervir no processo de formação das professoras, buscando a superação de apropriações instrumentais da arte em favor de uma prática consciente e intencional, isto é, de uma práxis ética, estética e política comprometida com a transformação das condições concretas de formação e atuação docente.

Nessa direção, Sánchez Gamboa assinala que “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação”

Pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade. (Sánchez Gamboa, 2018, p. 26)

Desse modo, o percurso investigativo foi organizado em três etapas interdependentes, apresentadas no quadro síntese:

Quadro 2 – Organização do percurso metodológico da pesquisa

1ª Etapa: Diagnóstico da realidade concreta	Questionário Inicial
	Observação Participante
2ª Etapa: Práxis formativa (intervenção)	Projeto de formação continuada
3ª Etapa: Análise dos resultados	Questionário Final

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2025).

A primeira etapa consistiu no levantamento e na análise das práticas existentes e das necessidades formativas das docentes. Para isso, mobilizaram-se dois instrumentos complementares: Questionário Inicial Semiestruturado e Observação Participante.

O Questionário Inicial, aplicado com a finalidade de mapear as concepções das professoras acerca do papel da arte na Educação Infantil, os desafios enfrentados no cotidiano e a presença do cinema em sua formação continuada e no

planejamento, esse instrumento foi adotado por permitir a coleta simultânea de dados junto a um número maior de participantes, com respostas registradas por escrito e sem a presença do pesquisador, reduzindo interferências diretas na formulação das respostas (Marconi; Lakatos, 2003). As respostas aos questionários inicial e final foram analisadas qualitativamente à luz do método crítico-dialético, mobilizando as categorias realidade e possibilidade, essência e aparência, conteúdo e forma como mediações interpretativas. Consideraram-se, contudo, suas limitações, como a possibilidade de devolução parcial e eventuais dificuldades de compreensão de algumas perguntas, fatores que podem repercutir na consistência do material coletado (Marconi; Lakatos, 2003).

A Observação Participante foi conduzida com base em roteiro previamente definido, voltado a analisar as práticas docentes em contexto, com foco na organização do espaço para a vivência estética, na mediação das linguagens artísticas e no envolvimento das crianças. Como procedimento científico, a observação foi realizada com intencionalidade, planejamento e rigor, distinguindo-se da percepção cotidiana, uma vez que observar não se reduz a um ato espontâneo, mas implica delimitar previamente o que observar, em que condições e segundo quais critérios (Danna; Matos, 1982).

Coerente com o método crítico-dialético, a observação participante foi concebida como apreensão da realidade escolar em movimento, tomando as manifestações do cotidiano (organização do espaço, mediações docentes e participação das crianças) para compreender como limites e possibilidades se produzem nas contradições do trabalho pedagógico. Além disso, possibilitou analisar o que as professoras declaravam no questionário com o que se materializava na prática, subsidiando a leitura crítica da realidade e o planejamento de ações formativas voltadas à transformação das condições de realização da Educação Estética na Educação Infantil, desenvolvidas na segunda etapa.

Com base nas necessidades identificadas tanto no Questionário Inicial quanto na Observação Participante, na segunda etapa foi planejado, proposto e realizado um projeto de formação continuada. O planejamento do percurso formativo considerou, de um lado, as concepções e demandas explicitadas pelas docentes no instrumento escrito e, de outro, os elementos observados no cotidiano pedagógico, especialmente a organização dos tempos e espaços, as formas de mediação das

linguagens artísticas e o modo como as crianças participavam das experiências propostas. A intenção foi proporcionar às professoras vivências que ampliassem seu repertório e qualificassem o trabalho pedagógico com a arte e o cinema, articulando reflexão teórica e possibilidades concretas de intervenção na prática. Ao final do processo, terceira etapa, aplicou-se um Questionário Final, destinado a apreender mudanças percebidas pelas docentes em suas concepções e práticas após a participação na pesquisa.

4.3.3 Observações

Quadro 3 - Calendário das observações

Data	Ação executada	Período
25/03/2025	Observação C3-A	Das 7:30 às 11:30
26/03/2025	Observação C2 - A	Das 7:30 às 11:30
27/03/2025	Observação C3 - B	Das 7:30 às 11:30
01/04/2025	Observação C1	Das 7:30 às 11:30
07/04/2025	Observação C1	Das 7:30 às 11:30
08/04/2025	Observação C3 - C	Das 7:30 às 11:30

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2025).

O instrumento Roteiro de Observação (Apêndice D) utilizado na pesquisa de campo, foi elaborado com o intuito de investigar de forma abrangente e qualitativa a presença e o papel da arte, incluindo o cinema, no contexto da Educação Infantil, considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para a educação estética. O roteiro orienta a observação em diferentes dimensões da prática pedagógica, permitindo uma análise tanto das ações do docente quanto da experiência das crianças.

O que se pretendeu observar, em primeiro lugar, foi a maneira como a arte se manifesta no cotidiano da sala de aula: se aparece como elemento central e estruturante do planejamento pedagógico ou se é tratada como atividade acessória, geralmente vinculada a datas comemorativas ou à fixação de conteúdos. O roteiro busca identificar indícios de uma concepção de arte comprometida com o desenvolvimento humano e com a formação estética das crianças, para além de um

viés decorativo ou recreativo. Conforme propõe Saccomani (2014), trata-se de observar em que medida a prática pedagógica reconhece a arte como potência criadora e como campo de elaboração simbólica que convoca a imaginação, a sensibilidade e a reflexão crítica, aspectos fundamentais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Além disso, o roteiro direcionou a atenção para as práticas do professor: suas metodologias, a seleção de recursos, a mediação durante as atividades e o domínio de fundamentos estéticos, históricos e culturais. Isso inclui a análise de como o professor organiza o espaço e o tempo para favorecer o contato das crianças com diferentes linguagens artísticas.

Outro eixo importante da observação refere-se ao envolvimento das crianças nas atividades propostas. Busca-se compreender como elas interagem com os signos artísticos mobilizados (cores, gestos, sons, imagens, narrativas), se participam com liberdade, intencionalidade e criatividade, e se demonstram capacidade de reorganizar experiências a partir das linguagens da arte.

Por fim, a estrutura do roteiro permite analisar o ambiente institucional em sua totalidade, incluindo aspectos espaciais, materiais e simbólicos, como componente ativo na mediação da experiência estética. Ao registrar, por exemplo, se o ambiente está preparado para favorecer a fruição e a expressão, a pesquisa contribui para identificar condições objetivas e subjetivas que possibilitam ou limitam uma prática pedagógica estética e sensível.

Esse conjunto de observações intencionou, portanto, compreender em profundidade as potencialidades e os desafios da inserção da arte e do cinema como práticas formativas na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento integral das crianças e na formação estética de professoras e professores.

Em todas as salas observadas, o trabalho com a arte aparece no planejamento uma vez por semana, sendo eventualmente utilizado também nos momentos livres, porém de forma não sistematizada e com pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica elaborada. No primeiro dia de observação, acompanhei as atividades realizadas na sala do C3, composta por 15 crianças com idades entre 3 e 4 anos. Embora a visita não tenha ocorrido em um dia dedicado a propostas específicas de arte, entre as atividades planejadas — particularmente uma atividade de apresentação de letras e números intitulada “Sopa de Letrinhas” — emergiu uma

prática de desenho. Esta prática, contudo, aconteceu de forma livre, sem mediação direta da professora, nem inserção no planejamento como atividade estruturada de natureza estética.

Durante a realização da atividade, foi possível perceber que as crianças apresentaram dificuldades na apropriação da linguagem do desenho, evidenciando insegurança no traçado de linhas e formas e demonstrando familiaridade limitada com o exercício expressivo. Algumas verbalizaram claramente sua insegurança, afirmando que “não sabiam desenhar”. A docente não acompanhou a prática, pois estava dedicada ao atendimento de pequenos grupos na atividade considerada prioritária naquele momento. O desenho foi oferecido como atividade de espera para as crianças que aguardavam sua vez, o que evidencia sua desvalorização como linguagem formativa.

Os materiais disponíveis eram canetinhas para alguns grupos e giz de cera para outros, ambos utilizados sobre folhas de papel sulfite colorido. A escolha dos riscadores chama atenção, considerando que, apesar de ambos serem instrumentos de cor, suas propriedades, em termos de intensidade de traço, textura e maleabilidade, são significativamente distintas. Essa diferenciação na oferta de materiais suscita a reflexão, nos termos de Saccomani (2014), sobre o papel do professor como aquele que media o acesso das crianças às objetivações culturais, inclusive às materialidades que ampliam ou restringem suas possibilidades expressivas. A ausência de critérios evidentes na seleção dos instrumentos pode indicar uma prática desprovida de intencionalidade estética, o que revela uma lacuna na apropriação, pela docente, dos fundamentos teóricos do ensino da arte como campo do conhecimento.

A ausência de intencionalidade na proposição das atividades artísticas e a falta de mediação docente comprometem a constituição de experiências estéticas significativas. A arte, nesses casos, não é compreendida como linguagem própria e autônoma, mas como ocupação acessória e contingente. O contato com a arte pode reorganizar a experiência, mobilizando operações simbólicas que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, para que esse potencial formativo se realize, é indispensável que o adulto atue como mediador, ampliando as possibilidades perceptivas e expressivas das crianças e oferecendo instrumentos simbólicos que permitam superar o imediatismo do gesto (Saccomani,

2014).

A situação observada revela, portanto, uma prática pedagógica que, embora traga elementos artísticos ao cotidiano, não os reconhece como estruturantes da formação humana. A arte, quando reduzida a um tempo residual ou de espera, perde sua força simbólica e expressiva, e deixa de operar como campo de produção de sentidos — função essencial à sua presença na escola.

Ainda no âmbito das linguagens artísticas, foi possível observar o uso da música como recurso para a organização da rotina e para o ensino de conteúdos específicos, como letras e números. Em determinado momento, uma brincadeira de roda envolvendo movimento e musicalização foi proposta, permitindo uma participação mais ativa da professora na interação com as crianças. No entanto, essa atividade durou cerca de dez minutos, tempo bastante reduzido frente às possibilidades expressivas que o movimento e a música poderiam propiciar.

Após o encerramento da brincadeira dirigida, enquanto as crianças se organizavam para ir ao banheiro, uma manifestação espontânea chamou atenção: uma criança começou a cantar “Boi da Cara Preta”, explorando diferentes tonalidades e estilos vocais. Em seguida, outra criança aderiu à brincadeira, experimentando variações de voz e expressões faciais. Essa cena poderia ser interpretada como um momento rico de expressão artística e de apropriação simbólica da linguagem musical e teatral, em consonância com as dimensões da educação estética propostas no roteiro de observação. No entanto, a professora interpretou essa iniciativa como desordem e repreendeu severamente a criança que iniciou a brincadeira. Esse episódio revela o desconhecimento, por parte do adulto, do caráter criador da expressão estética infantil. A ação espontânea da criança, nesse caso, poderia ter sido reconhecida como um ato simbólico e elaborado de recriação da cultura, mas foi desvalorizada como indisciplina. Tal resposta pedagógica impede que o processo catártico, entendido por Vigotski (2001) como o momento de reelaboração subjetiva da experiência, se complete.

Esse episódio revela tensões importantes para a análise: a concepção de arte na prática educativa, a escassez de tempo destinado à experimentação das linguagens artísticas e o predomínio de uma perspectiva funcionalista da arte na rotina escolar. A falta de espaço para a fruição estética, para a criação e para a mediação sensível da expressão artística aponta para a necessidade de repensar as

condições concretas oferecidas para o desenvolvimento estético das crianças no contexto da Educação Infantil.

No segundo dia de observação, acompanhei o trabalho realizado em uma sala do C2, composta por crianças com idades entre 2 e 3 anos. Assim como no primeiro dia, a data da visita não coincidia com a previsão de atividades específicas de arte no planejamento pedagógico. Ainda assim, ao longo da manhã, foi possível observar práticas que mobilizaram diferentes linguagens artísticas, como a literatura, por meio da contação de histórias, a música, com a interpretação de canções populares brasileiras, como "Sabiá Lá Na Gaiola", e o desenho.

Durante a contação de histórias, a professora apresentou aos estudantes um livro ilustrado sobre gatos. De maneira cuidadosa, introduziu o tema, a capa e o autor da obra, e, antes de iniciar a leitura, cantou rapidamente com o grupo uma música que as crianças já conheciam sobre o tema. As crianças, reunidas em torno da professora, demonstraram atenção e envolvimento, acompanhando ativamente o desenrolar da narrativa e interagindo com as imagens mostradas. Este momento evidencia uma situação de mediação significativa, em que o acesso à linguagem literária foi apresentado de forma sensível e culturalmente situada. Conforme propõe Barros e Leite (2022), a cultura não atua diretamente sobre o desenvolvimento da criança: ela precisa ser mediada por alguém que conheça seu uso social e que ofereça condições para sua apropriação ativa. A professora, ao integrar música, imagem e narrativa, promoveu um ambiente de escuta e atenção que favorece a internalização das formas simbólicas presentes no objeto cultural, o livro.

Posteriormente, no momento do parque, a professora ofereceu giz de lousa para que as crianças desenhassem em uma grande lousa disposta na área coberta do pátio. A atividade foi conduzida de maneira livre: a professora manteve-se atenta para garantir a segurança do grupo, mas não interveio diretamente nas criações. Observou-se que as crianças se envolveram de diversas formas com a prática do desenho: algumas exploraram o espaço horizontal da lousa, traçando linhas contínuas de uma ponta a outra; outras experimentaram movimentos corporais mais amplos, pulando para alcançar zonas mais altas e criar linhas verticais; e algumas extrapolaram a área da lousa, levando o desenho para o chão, os brinquedos e as colunas do espaço.

Essa liberdade de exploração, embora potente, não foi acompanhada por

uma mediação que contribuísse para transformar a atividade em experiência estética elaborada. Como destaca Mello e Lugle (2014), o desenvolvimento psíquico não resulta automaticamente da exposição à cultura, mas da forma como o sujeito se relaciona com ela. A ausência de intervenções que nomeassem gestos, ampliassem sentidos ou promovessem elaborações simbólicas impediu que a atividade se tornasse, de fato, uma prática formativa. As objetivações humanas que se materializam nos produtos culturais não se transferem automaticamente às novas gerações. Elas permanecem latentes, como possibilidades historicamente constituídas, cuja atualização exige processos de apropriação mediada (Mello;Lugle, 2014). Cabe ao professor despertar essa potência, apresentando às crianças não apenas o objeto, mas o seu uso social, sua função simbólica, seu valor cultural. Sem essa mediação, a criança permanece na relação sensório-motora com o material, sem alcançar níveis superiores de apropriação.

É relevante destacar que a professora, ao não repreender essas explorações e permitir a livre experimentação do giz em diferentes superfícies, contribuiu para a ampliação das possibilidades expressivas das crianças. Contudo, é preciso superar a armadilha de organizar a prática escolar apenas como espaço de liberdade espontânea, sem que essa liberdade seja orientada por finalidades educativas humanizadoras. A atividade livre é fundamental, mas deve ser compreendida como parte da dinâmica dialética entre apropriação e objetivação, ou seja, como momento em que a criança internaliza elementos culturais e, ao mesmo tempo, os transforma em expressão singular.

A ausência de mediações que valorizassem e aprofundassem as experiências vividas, por meio, por exemplo, da nomeação de gestos, da valorização simbólica dos traços ou do diálogo sobre as descobertas, representou uma oportunidade não explorada para potencializar o desenvolvimento estético e simbólico dos alunos. A atividade livre realizada no parque, que durou aproximadamente 15 minutos, revelou um cenário rico de vivência artística, reafirmando a importância de espaços que favoreçam a experimentação e a criação, mas também evidenciando a necessidade de uma mediação qualificada que amplie e ressignifique essas experiências a partir de uma perspectiva pedagógica sensível à dimensão estética da infância.

No terceiro dia de observação, acompanhei as atividades realizadas em uma sala do C3. Naquela manhã, a única proposta envolvendo linguagens artísticas

observada foi uma atividade com massinha de modelar, realizada enquanto a professora se dedicava à troca das crianças e à análise das agendas escolares. A atividade foi conduzida de forma livre, sem mediação ou orientação específica por parte da docente, cabendo às crianças a exploração espontânea do material.

Embora a liberdade de experimentação constitua um momento importante da práxis infantil, ela não deve se esgotar em si mesma. A ausência de mediações pedagógicas que intencionalmente promovessem a superação do manuseio sensorial da massinha, por meio da problematização da criação de formas, de narrativas ou da investigação sobre as propriedades do material, restringiu o potencial estético da experiência. Como resultado, a atividade permaneceu no plano fenomênico, aquém de suas possibilidades formativas.

Assim como a linguagem oral plenamente desenvolvida está presente desde o início na relação com o bebê, servindo como referência que impulsiona seu desenvolvimento comunicativo, também as linguagens artísticas, como o modelar, deveriam ser apresentadas desde cedo como formas culturalmente elaboradas. Tendo em vista que a mediação docente é o elemento central que possibilita à prática educativa transcender a simples manipulação motora, promovendo a apropriação dos signos da cultura e a conseqüente objetivação das potencialidades expressivas e criadoras das crianças, esse contato qualificado permite que as crianças ultrapassem a manipulação imediata e alcancem níveis simbólicos mais complexos.

Nesse contexto, a ausência de intervenções que nomeiem, valorizem ou estimulem simbolizações impediu que a brincadeira com a massinha evoluísse para formas mais elaboradas de pensamento e criação estética. A falta de orientações que sugerissem finalidades expressivas, como a criação de formas, narrativas ou investigações sobre textura e volume, limitou o potencial formativo da atividade. A experiência permaneceu ancorada no plano sensório-motor, sem que se promovesse sua passagem à significação simbólica.

A música esteve presente brevemente no início da aula, utilizada como recurso de acolhimento e organização da turma. Apesar de sua importância na ambientação e no fortalecimento dos vínculos afetivos, essa presença musical foi pontual e funcional, sem desdobramentos em propostas que explorassem a música como linguagem artística autônoma. Conforme orienta o roteiro de observação, é

fundamental garantir experiências de fruição estética e de diálogo expressivo. A apropriação cultural, nesse sentido, requer mais do que o contato ocasional com os signos artísticos: exige atividades que envolvam o sujeito intelectual e emocionalmente, em experiências que despertem o sentido humano de cada prática (Mello, 2009).

Na segunda semana de observação, iniciei o acompanhamento na sala do C1. Na ocasião, a professora titular encontrava-se em horário de planejamento, de modo que as atividades foram conduzidas pela professora auxiliar, que seguia o planejamento previamente estruturado. Desde o início da observação, um aspecto chamou atenção: foi a primeira sala em que os livros estavam disponíveis de forma acessível às crianças, organizados em uma caixa disposta no chão, permitindo o manuseio em diferentes momentos do dia. Embora não tenha sido realizada uma atividade específica de artes visuais nesse dia, a observação concentrou-se em identificar elementos fundamentais para a educação estética de bebês e crianças muito pequenas, com especial atenção para a exploração sensorial e as experiências de interação com materiais e linguagens.

É fundamental “apresentar às crianças as formas mais elaboradas da cultura desde muito cedo”, pois o que está disponível no meio atua desde o início como modelo formativo, mesmo que as crianças ainda não consigam reproduzi-lo plenamente (Cheroglu; Magalhães, 2020). Ao restringir o repertório visual das crianças, impede-se que elas tenham contato com a complexidade da linguagem visual, necessária à formação de um olhar crítico e sensível.

A análise da materialidade dos livros literários disponíveis na sala do C1 revelou uma dupla limitação que restringe o contato inicial da criança com a cultura escrita e visual. Havia uma variedade sensorial modesta, com apenas um livro de pano e dois exemplares com texturas, explorando de modo tímido o potencial do livro como objeto tátil. De forma ainda mais significativa para a educação do olhar, observou-se uma notável homogeneidade nos estilos visuais. O predomínio de ilustrações sintéticas, embora represente uma linguagem artística legítima, quando apresentado como única referência impede a apropriação, por parte da criança, da diversidade histórica das linguagens visuais. A ausência de contraste com outras estéticas (como a realista, a expressionista ou a fotográfica) limita a formação de um repertório amplo e a compreensão da arte como um campo de múltiplas

possibilidades. Conseqüentemente, essa limitação material e estilística reduz o potencial de uma experiência estética rica e contraditória, fundamental para que a literatura cumpra seu papel na ampliação do universo simbólico e expressivo da criança.

Na programação do dia, observou-se uma atividade que revela uma tensão comum na prática pedagógica: o uso da arte como recurso para fins pragmáticos. Por meio da contação da história de uma baleia, a professora auxiliar buscou trabalhar conteúdos específicos, como noções espaciais e dimensionais. Identificou-se, assim, uma subordinação da linguagem artística a um objetivo didático não estético, tratando-a de forma subordinada à fixação de conteúdo. Contudo, a própria materialidade do livro, com uma narrativa mais elaborada e visualmente rica, continha um potencial que transcendia a proposta. Ao mobilizar o imaginário, a experiência permitiu que as crianças estabelecessem um contato significativo com a obra, ainda que o foco da mediação não estivesse na fruição estética, mas em um objetivo utilitário.

Em contrapartida, a linguagem musical emergiu com maior frequência na rotina desta turma. As propostas exploravam diferentes dimensões da materialidade da música, como ritmo, volume e intensidade, e promoviam a integração de linguagens ao combinar música e movimento corporal, numa práxis que se aproxima da totalidade expressiva da dança. Essa abordagem integrada, ainda que realizada em momentos breves e de forma sistemática, indica um caminho promissor para a superação da fragmentação curricular e para o fortalecimento de experiências estéticas significativas, articuladas de maneira sensível às capacidades expressivas dos bebês e crianças pequenas.

Houve ainda um segundo dia de observação na sala do C1, em decorrência de um contexto particular: naquele momento, a instituição enfrentava um elevado número de ausências de professoras, exigindo a reorganização das equipes e de nossa agenda de observações. A complexidade do trabalho pedagógico se revelou de forma contundente no segundo dia de observação na turma do C1. A materialidade das condições institucionais — como o elevado número de ausências de professoras e a chegada de uma criança em extrema vulnerabilidade social e nutricional — impôs desafios concretos que atravessam e determinam a prática cotidiana. A presença dessa criança, demandando acompanhamento integral, não é

um dado acessório, mas a expressão das condições objetivas que tensionam o planejamento e a ação docente. A compreensão dessa totalidade é indispensável para que a proposta formativa da pesquisa seja efetivamente pertinente, superando uma visão idealizada do fazer pedagógico e ajustando-se às complexidades reais das salas de aula.

No último dia de observação, o trabalho acompanhado em uma turma do C3, próximo ao período da Páscoa, permitiu analisar a mediação de signos culturais complexos. Sendo a pesquisa realizada em uma instituição filantrópica de orientação religiosa, a professora planejou uma atividade de pintura que articulava a data com seu significado histórico e cultural, tratando de temas como a vida e a morte de Jesus. A proposta visava, para além da confecção de uma lembrança para as famílias, introduzir as crianças na compreensão simbólica da data.

Essa prática encontra fundamento em Vigotski (2010), para quem os signos culturais, neste caso, as narrativas e imagens religiosas, são instrumentos que mediam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao trazer a história da Páscoa para o universo simbólico das crianças, a professora buscou criar as condições para a apropriação subjetiva desses conteúdos, ativando processos de reelaboração da própria experiência de vida. A potência dessa mediação se materializou quando, espontaneamente, as crianças conectaram a discussão sobre a morte de Jesus à experiência de perda de um colega, cujo pai havia falecido. Essa associação evidenciou como a arte e os símbolos culturais, quando bem mediados, se convertem em ferramentas para a elaboração de experiências emocionais profundas, conforme apontado no roteiro de observação.

Contudo, a análise da práxis docente revelou também suas contradições. A atividade de pintura foi cuidadosamente planejada: a professora utilizou telas pequenas, apresentou o desenho previamente traçado, indicou as cores e dividiu a turma em grupos para garantir o acompanhamento. No entanto, essa organização revelou uma tensão entre a intenção e a prática. Observou-se a angústia da professora diante da possibilidade de as crianças pintarem fora dos contornos, interpretando tal comportamento como desorganização, e não como uma característica própria do desenvolvimento expressivo infantil.

Essa preocupação com o resultado final se refletiu também na escolha da materialidade: o uso de telas pequenas e guache exigia um controle motor fino que

limitava a potência do gesto infantil. A oferta de práticas em grandes formatos e de caráter mais autoral, sem traços pré-determinados pela professora, poderia ter ampliado as possibilidades expressivas e respeitado melhor o estágio de desenvolvimento da criança. Ambas as observações ilustram uma concepção de ensino da arte ainda focada no produto e na técnica, em detrimento do processo e da expressão.

Assim, a prática observada ilustra como a mediação pedagógica pode, dialeticamente, tanto abrir quanto restringir a potência estética da infância. Reafirma-se, com isso, a importância de uma formação docente que supere o ensino de técnicas artísticas e avance para a compreensão crítica da arte como linguagem e como campo de conhecimento, necessária para a criação de práticas educativas que dialoguem profundamente com o desenvolvimento estético, cultural e humano das crianças.

As observações realizadas evidenciam a necessidade urgente de práticas pedagógicas que integrem intencionalmente as linguagens artísticas ao cotidiano da Educação Infantil, reconhecendo a arte não apenas como recurso auxiliar para a organização da rotina, mas como experiência fundamental para o desenvolvimento humano integral, conforme defendem os princípios da educação estética propostos por Vigotski.

A análise das práticas observadas na instituição, entre os dias 25 de março e 8 de abril de 2025, revela um cenário complexo, atravessado por contradições recorrentes no que se refere ao papel da arte e da educação estética na rotina escolar. Embora as atividades artísticas estejam presentes nos planejamentos docentes, sua efetivação evidencia tensões entre a intenção pedagógica e as condições concretas do trabalho docente, bem como entre diferentes concepções acerca do que é a arte e de qual deve ser sua função no desenvolvimento infantil.

Na maior parte das situações observadas, as linguagens artísticas foram mobilizadas como instrumentos para fins alheios à experiência estética propriamente dita, subordinando-se a objetivos pragmáticos e funcionais. É importante destacar, contudo, uma especificidade metodológica: as observações de campo não coincidiram com os dias dedicados ao ensino planejado das artes visuais. A presente análise, portanto, fundamenta-se tanto no tratamento cotidiano da arte quanto no exame dos planejamentos de aulas previamente realizadas.

A leitura desses planejamentos indica a predominância de propostas voltadas à pintura e à experimentação de formas, geralmente a partir da leitura pontual de obras específicas. Ainda que revelem esforços em direção a práticas criativas como a produção de manchas corporais com pigmentos naturais (beterraba), observada no planejamento da turma de C1, essas ações configuram-se como experimentações isoladas. O que se constata é a ausência de uma progressão pedagógica que conecte as atividades entre si, permitindo a passagem de uma etapa de conhecimento a outra mais complexa. A práxis artística, nesse modelo, tende a se esgotar na experimentação inicial, sem a mediação docente que promova sua ampliação, aprofundamento ou ressignificação ao longo do tempo.

Frente a esse cenário, o texto de Barros e Leite (2022) oferece subsídios importantes à análise crítica-dialética, ao afirmar que a formação humana exige a apropriação consciente e ativa dos conteúdos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Tal processo não ocorre automaticamente, mas por meio de mediações intencionais que organizem as condições de acesso ao conhecimento. A simples exposição da criança a objetos culturais como livros, músicas, imagens ou materiais artísticos não garante, por si só, o desenvolvimento das funções superiores. É preciso que o educador atue como mediador entre o objeto cultural e a experiência vivida, produzindo sentidos e elaborando simbolicamente o vivido.

As autoras reforçam, ainda, que o papel da escola é socializar de forma crítica os saberes historicamente produzidos, criando condições objetivas para o desenvolvimento integral do sujeito. Isso implica compreender que o trabalho com arte na Educação Infantil não pode se restringir a momentos espontâneos ou livres de exploração sensorial, mas deve se organizar como prática educativa consciente, voltada à formação integral e emancipada das crianças.

Em nossa análise, essa fragmentação não é um acaso, mas um sintoma da ausência de uma formação estética sólida na trajetória das próprias professoras, tanto na formação inicial quanto na continuada. A carência de um repertório teórico-prático consistente sobre o ensino das artes visuais como campo de conhecimento estruturado resulta em práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, não conseguem constituir um currículo coerente e progressivo para o desenvolvimento estético das crianças, limitando-se a um conjunto de atividades pontuais e desarticuladas.

Ao reafirmar que não há conhecimento sem afeto, Barros e Leite (2022) contribuem para resgatar a arte como linguagem mediadora entre o sensível e o racional. As situações observadas em que a expressão espontânea das crianças foi reprimida, como no caso da canção “Boi da Cara Preta”, evidenciam a ausência dessa mediação e a prevalência de concepções funcionais da educação. A práxis docente, nesse contexto, revela-se limitada não apenas por fatores estruturais, mas também pela não compreensão da arte como conteúdo formativo e expressão do humano.

Dessa forma, verifica-se que as atividades de arte na Educação Infantil, fundamentais para a formação na primeira infância, ainda são, em grande medida, aplicadas de modo descontextualizado, sem garantir às crianças o acesso à elaboração simbólica e ao conhecimento artístico como direito formativo. Essa prática mantém as crianças no plano do conhecimento empírico dos fenômenos, sem favorecer a apropriação de saberes científicos nem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em contrapartida, a educação estética proposta por Vigotski (2010, p. 342) afirma que "uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos".

Complementarmente, entende-se que a educação estética na formação inicial e continuada das professoras fornece os instrumentos necessários para que elas desenvolvam sua própria subjetividade, permitindo-lhes incorporar a estética em sua vida cotidiana e profissional. Ao fazê-lo, podem oferecer às crianças de 0 a 5 anos uma educação que contribua para romper com condições alienantes e promova o desenvolvimento de suas propriedades ontológicas essenciais (Martins, 2009), em consonância com uma concepção crítica, sensível e emancipadora da arte na infância.

4.3.4 Questionário inicial

Conforme mencionado anteriormente, o instrumento de coleta de dados utilizado para investigar o conhecimento das professoras em relação ao objeto da pesquisa foi o questionário semiestruturado. Na mesma semana em que ocorreram as observações em campo, os questionários foram encaminhados às seis

professoras regentes da instituição. A entrega foi realizada por intermédio da coordenação do CEI, que se responsabilizou por repassá-los às docentes. Dos seis questionários distribuídos (Apêndice C), cinco foram devidamente respondidos e devolvidos. A ausência de um deles deve-se a uma transição no quadro docente: uma professora foi desligada da instituição e sua substituta ainda não havia assumido plenamente a turma no momento da aplicação do instrumento, o que resultou em uma lacuna no processo de devolução.²¹

A fim de preservar o sigilo e o anonimato das participantes, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as professoras serão identificadas nesta pesquisa por meio de códigos numéricos: P1, P2, P3, P4 e P5. Essa forma de identificação garante a confidencialidade das informações, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A escuta das professoras, realizada segundo o método crítico-dialético, permite afirmar que a prática com arte na Educação Infantil está atravessada por uma série de contradições: entre valorização e ausência formativa; entre desejo e precariedade material; entre intencionalidade e impedimentos institucionais. Essas contradições, no entanto, não devem ser compreendidas como limitações absolutas, mas como expressões de uma realidade em disputa e, portanto, carregada de possibilidades. Assumir essa análise como momento formativo implica reconhecer as professoras como sujeitos históricos e de práxis, capazes de construir novos sentidos para a arte na escola, desde que inseridas em processos que fortaleçam sua mediação crítica, sensível e comprometida com o desenvolvimento pleno da criança.

A análise do questionário inicial foi orientada pelo movimento do método crítico-dialético, partindo dos enunciados das professoras como expressão do plano da aparência (o que se declara e como se declara) e buscando reconstruir determinações mais profundas, isto é, sua essência, mediante a articulação entre condições objetivas de trabalho (formação, recursos, tempo, normativas, organização institucional) e elaborações subjetivas (sentidos atribuídos à arte, ao cinema e à educação estética). Para isso, mobilizaram-se três pares de categorias:

²¹ A docente substituta não participou apenas da 1ª etapa (observação e aplicação do questionário inicial), pois ainda não havia assumido plenamente a turma naquele momento. Ela participará da 2ª etapa (projeto de formação continuada) e da 3ª etapa (questionário final), sendo identificadas, a partir dessas fases, como Professora 6.

realidade/possibilidade (limites concretos e aberturas formativas), essência/aparência (discurso imediato e determinações subjacentes), conteúdo/forma (o que se compreende por arte/cinema e como se organiza a justificativa). Tal procedimento permitiu interpretar as respostas não como opiniões isoladas, mas como expressões historicamente situadas do trabalho docente e das mediações que condicionam e, ao mesmo tempo, tornam possível a transformação da prática.

O questionário inicial aplicado às professoras foi estruturado em quatro blocos temáticos de modo a orientar a reflexão das participantes sobre aspectos específicos da prática pedagógica com arte. O primeiro bloco tratou das concepções acerca do papel da arte na infância e no desenvolvimento humano; o segundo abordou a relação entre educação estética e desenvolvimento humano, com ênfase nas contribuições das diferentes linguagens artísticas; o terceiro focalizou a formação docente e os desafios para o ensino de arte de maneira sistematizada; e o quarto investigou a organização do espaço escolar e a presença de recursos para o trabalho com arte.

Nas primeiras questões sobre a percepção da arte na Educação Infantil obteve-se as seguintes respostas:

1. Percepção sobre a arte na Educação Infantil
1.A) Qual é a sua compreensão sobre o papel da arte na Educação Infantil?
<p>P1: <i>O papel da arte na educação infantil é de trabalhar os conteúdos referentes a música, desenho, pintura e os órgãos do sentido.</i></p> <p>P2: <i>A arte oportuniza às crianças o contato com a cultura existente no mundo, e isso subsidiará na compreensão e entendimento do mundo. A arte, com todo seu aporte a amplitude, precisa ser organizada de maneira que faça sentido para a criança.</i></p> <p>P3: <i>Promove criatividade, expressão e emoção.</i></p> <p>P4: <i>Estimula e contribui no desenvolvimento da criança.</i></p> <p>P5: <i>Ajuda na autoestima, na socialização. Desenvolve habilidades motoras e sensoriais.</i></p>
1.B) Como você avalia a importância da sistematização da arte como um campo necessário ao desenvolvimento do psiquismo infantil?

P1: *A sistematização da arte é necessária nesta faixa etária visando o pleno desenvolvimento da criança em suas múltiplas capacidades.*

P2 respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A e B.

P3: *Desperta a capacidade criadora de cada criança.*

P4: *Ajuda no desenvolvimento das habilidades motoras, percepção sensorial.*

P5: *Praticamente no desenvolvimento total da criança.*

As respostas evidenciam valorização ampla da arte na Educação Infantil, frequentemente associada à criatividade, expressão, emoção, socialização e desenvolvimento sensorial/motor. Essa valorização, porém, revela uma contradição central quando analisada em sua essência em diversas falas, observa-se que a arte aparece reduzida a um conjunto de atividades e conteúdos ou a um meio para desenvolver habilidades (coordenação motora, órgãos dos sentidos), indicando uma compreensão ainda predominantemente instrumental.

Nota-se que o conteúdo atribuído à arte é, em grande medida, apresentado como utilidade pedagógica (desenvolver capacidades) e não como linguagem historicamente elaborada que condensa formas de experiência humana. A própria forma das respostas com enunciados curtos, listagens e generalizações, sugere um nível inicial de elaboração conceitual, coerente com as lacunas formativas que serão explicitadas no bloco 3.

Por sua vez, podemos observar que há sensibilidade e reconhecimento do valor da arte, mas ainda com predomínio da vivência imediata (arte como algo “que ajuda”, “estimula”, “promove”) sem explicitação consistente de mediações pedagógicas e de critérios de sistematização. Nesse conjunto, evidencia-se que a realidade concreta é marcada por reconhecimento genérico sem aprofundamento teórico, mas já contém uma possibilidade relevante: a afirmação de que a arte “precisa ser organizada” para fazer sentido (P2) aponta para o início de uma intencionalidade que pode ser desenvolvida formativamente. Essa cisão entre valorização e redução instrumental reforça a necessidade de mediações que articulem arte e desenvolvimento humano em sua totalidade, conforme Vigotski (2001) e Saccomani (2014).

Quanto às questões sobre Educação Estética e desenvolvimento humano, as professoras responderam:

2. Educação Estética e desenvolvimento humano
2.A) Como você vê a contribuição das diferentes linguagens artísticas, como o cinema, para o desenvolvimento humano e a formação estética na infância?
<p>P1: <i>As diferentes linguagens artísticas são de extrema importância para o desenvolvimento humano, pois por meio delas é possível criar um ser humano mais crítico e criativo.</i></p> <p>P2: <i>É necessário que as crianças tenham contato com diferentes linguagens artísticas para que cresçam adultos que acompanhem e participem ativamente da cultura e suas facetas. Ter contato com diversos paisagens, ritmos musicais, obras, modalidades da dança e técnicas de pintura, tudo isso enriquece o aporte cultural.</i></p> <p>P3: <i>ótimo para seu desenvolvimento.</i></p> <p>P4: <i>Nessa fase, oferecer atividades que contribuam no desenvolvimento, como oferecer diversos tipos de materiais e brincadeiras.</i></p> <p>P5: <i>Muito legal, pena que nem todos têm esse acesso. É um modo de ver o mundo de outra forma.</i></p>
2.B) Quais experiências estéticas você acredita que são importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?
<p>P1: <i>Acredito ser importantes o teatro, a música e a pintura.</i></p> <p>P2: <i>respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A e B.</i></p> <p>P3: <i>pintura, desenho, dança e canto.</i></p> <p>P4: <i>Ampliar a percepção e escuta, instigar na criança o desejo de experiências diversas.</i></p> <p>P5: <i>Afeto, imaginação, criatividade e socialização.</i></p>

No que se refere à Educação Estética, as respostas evidenciam que as docentes reconhecem a relevância das diferentes linguagens artísticas para ampliar o universo simbólico das crianças. Expressões como “ampliar repertórios culturais”, “oferecer experiências diversas” e “desenvolver a criatividade” aparecem recorrentemente, indicando sensibilidade para a necessidade de diversificação de referências e vivências. Contudo, poucas participantes articulam esse

reconhecimento à formação das funções psicológicas superiores ou à superação da experiência cotidiana, elementos centrais na abordagem histórico-cultural da educação estética.

Essa lacuna se torna mais nítida quando se observa a relação conteúdo/forma presente nas respostas, em que o conteúdo da arte é frequentemente compreendido como pluralidade de linguagens e repertórios, mas a forma da experiência estética — isto é, a mediação pedagógica que organiza a fruição, orienta a percepção e sustenta a elaboração simbólica — permanece pouco explicitada. Assim, mesmo quando se afirma a importância da ampliação cultural, raramente se indica como essa ampliação se converte em aprendizagem estética e desenvolvimento de capacidades superiores. Configura-se, portanto, uma contradição: a arte é reconhecida como significativa, porém ainda não aparece com clareza como conteúdo sistematizado cuja apropriação exige mediações específicas.

Mais do que uma ausência conceitual, esse dado revela uma questão de fundo: a tendência a confundir vivência artística com formação estética propriamente dita. As professoras demonstram valorização da arte e abertura para experiências sensíveis, mas pouco mencionam a intencionalidade educativa necessária para que tais experiências assumam efetivamente um caráter formador. Essa distinção é fundamental, como destaca Duarte (2016), ao afirmar que a simples exposição a bens culturais não garante, por si só, um processo de humanização. Para que a arte cumpra seu papel como forma de conhecimento, é necessário que a atividade educativa organize a experiência estética e a eleve a um plano de elaboração mais consciente e crítico da realidade.

Nessa perspectiva, Duarte (2016) sustenta que é justamente a prática educativa, enquanto prática social específica, que articula o conteúdo simbólico da arte às condições concretas de apropriação por parte do sujeito. Isso significa que o contato com teatro, artes visuais, dança ou música, quando não inserido em um projeto formativo coerente e sistematizado, corre o risco de se reduzir à fruição episódica ou ao entretenimento sensível. Assim, a baixa presença de referências à mediação docente nas respostas analisadas aponta para uma lacuna formativa que precisa ser enfrentada no âmbito da formação continuada.

Além disso, quando uma docente explicita a desigualdade de acesso (“pena que nem todos têm esse acesso”), a questão estética é situada no interior das

determinações sociais e materiais, apontando a escola como espaço potencial de mediação. Essa possibilidade, entretanto, ainda aparece pouco convertida em proposições pedagógicas sistematizadas, reforçando a necessidade de um processo formativo que transforme sensibilidade em consciência orientadora da prática.

Ao trazer esse debate, desloca-se o foco da arte como mera “experiência sensível”, que se encerraria em si, para a arte como conteúdo mediado, que exige do professor não apenas sensibilidade, mas compreensão teórica, clareza metodológica e consciência dos objetivos formativos da prática estética. Trata-se, portanto, do salto que a formação docente precisa realizar: abandonar a arte como recurso e assumi-la como campo epistemológico e pedagógico, capaz de contribuir para a humanização e para o desenvolvimento integral desde a primeira infância, o que constitui a finalidade da Educação Estética.

Sobre as questões referentes à formação docente e ensino da arte as participantes responderam:

3. Formação docente e ensino da arte
3.A) Quais são os principais desafios que você enfrenta para ensinar arte de maneira sistematizada e intencional na educação infantil?
<p>P1: <i>Os desafios que encontro são a falta de formação continuada relacionadas a este tema.</i></p> <p>P2: <i>Eu sinto falta de formações continuadas. Na graduação tive Arte e musicalização em um semestre, mas foi muito pouco, gostaria que tivéssemos mais formações para que oportunizássemos às crianças a arte com propostas interdisciplinares e atuais também. Não me recordo de ter estudado o ensino das linguagens artísticas de forma prática, como eu disse estudamos na graduação de forma superficial e muito teórica. Assumo sinto falta da prática, pois aprender executando é melhor. Eu sou consumidora do cinema, amo essa arte e aprecio. Buscando novos filmes, de diferentes países e contextos diversificados. Fui assistir recentemente um e trouxe o clássico infantil, na linguagem das crianças, uma contação de história eles amaram.</i></p> <p>P3: <i>Falta de recurso, resistência a mudança, disparidade entre teoria e prática.</i></p> <p>P4: <i>O grande desafio é conseguir alcançar os objetivos planejados, às vezes por ter pouco tempo e um número de crianças elevado.</i></p>

P5: <i>Trabalhamos conforme o andamento da turma. Se temos recursos e apoio.</i>
3.B) Em sua formação, você já teve acesso a conteúdos específicos sobre o ensino das linguagens artísticas e sua relevância no desenvolvimento integral da criança? Se a resposta for sim, explicita quais
P1: <i>Durante a graduação em que fiz na UEL não foi contemplado²² esta disciplina.</i> P2: respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A, B e C. P3: <i>Não.</i> P4: <i>Bem pouco, é uma área que se tem pouco acesso, fala-se o básico, como teatro com fantoches.</i> P5: <i>Somente tive aula na faculdade de Arte na Educação onde a prof. Mostrava maneiras diferentes de trabalhar com pintura, desenho etc.</i>
3.C) Como você vê a contribuição do cinema para a sua formação estética?
P1: <i>Acredito que o cinema é importante pois tem o poder de trazer muitos temas para discussão.</i> P2: respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A, B e C. P3: <i>Muito boa.</i> P4: <i>Acredito que seja rico como ferramenta de ensino, com um planejamento bem elaborado.</i> P5: <i>Eu iria adorar! Seria uma contribuição p/ todos.</i>

Todas as participantes apontam lacunas em sua formação inicial e continuada no campo das linguagens artísticas. A maioria relata ter cursado apenas disciplinas pontuais ou teóricas, sem experiências práticas significativas. Essa insuficiência formativa ajuda a explicar a dissociação já evidenciada no bloco 1: embora a arte seja reconhecida como importante, sua implementação tende a ocorrer de modo fragmentado, episódico e pouco sistematizado.

As contradições, portanto, não se reduzem a dificuldades individuais, mas expressam determinações mais amplas do trabalho docente. As professoras afirmam a relevância da arte e, simultaneamente, declaram sentir-se despreparadas

²² Os excertos das professoras foram transcritos integralmente, mantendo-se grafia, pontuação e construções gramaticais originais, a fim de preservar a forma de expressão das participantes; eventuais inadequações foram mantidas conforme o registro escrito.

para integrá-la ao cotidiano escolar com intencionalidade e sistematicidade. A realidade concreta da docência aparece atravessada por lacunas de formação inicial e continuada, escassez de recursos, limitações de tempo e pela recorrente tensão entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, emergem possibilidades importantes: desejo de ampliar repertório, abertura para propostas atuais e reconhecimento explícito de que a formação é condição para reorganizar a prática estética na escola.

Nesse ponto, o diálogo com Birck (2021) torna-se fundamental para aprofundar a análise. A autora indica que, nos cursos de Pedagogia, a arte frequentemente ocupa um lugar marginal, sendo reduzida a um fazer técnico e instrumentalizado, que desloca o conteúdo estético para finalidades externas. Tal configuração esvazia a arte de seu potencial como conhecimento humanizador e limita sua função enquanto mediação de apropriação crítica da cultura historicamente produzida pela humanidade. As respostas analisadas expressam essa mesma determinação: as professoras valorizam a arte enquanto linguagem formativa e demandam propostas mais ricas e integradas, mas não encontraram, ao longo de sua trajetória formativa, base teórica e vivencial suficiente para atuar com autonomia estética e intencionalidade educativa.

Confirma-se, assim, a perspectiva de Birck (2021) de que a formação docente em arte deve ultrapassar o domínio de técnicas aplicadas com crianças, inserindo o pedagogo em processos que ampliem repertório cultural, sensibilidade e capacidade crítica, de modo a sustentar escolhas pedagógicas conscientes. Nessa direção, o ensino da arte deve ser compreendido como meio privilegiado de formação e humanização, exigindo políticas formativas que assegurem às professoras e às crianças acesso contínuo e qualificado às linguagens artísticas, não como adorno da educação, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano integral (Birck, 2021).

As últimas questões concernentes à organização do espaço escolar obtiveram-se as seguintes respostas:

4.Organização do espaço escolar
4.A) Como você percebe a organização do espaço escolar em relação às oportunidades de vivência estética para as crianças?
P1: <i>No espaço escolar que trabalho tem vários espaços para o ensino da arte, no</i>

entanto não há muitos recursos disponíveis para a utilização. Ainda acredito que materiais diversos potencializam ainda mais o ensino da arte.

P2: No final do ano passado foi instalado um painel de parede o que nos deu mais opções e oportunizou para as crianças pinturas na vertical. Eu sempre tive inovar nas propostas e oportunizar variados recursos como: bucha, palitos, rolinhos, barbantes, etc! Eu não trabalho eles com as crianças, pois eles já assistem TV na entrada e saída, porém tentei trazer o cinema de outras formas, histórias contadas, contações, musicalização, fotografias etc. (isso se enquadra?).

P3: Exercer papel essencial, propõe habilidades cognitivas, motoras, afetivas e a autonomia.

P4: a professora não respondeu a questão.

P5: Boa!

4. B) Existem espaços ou materiais específicos em sua escola para o ensino da Arte?

P1: Aqui na escola existem alguns materiais para o ensino da arte com diferentes tipos de riscadores, papéis e tinta guache, também temos fantoches e instrumentos musicais, e espaços temos os externos e a sala.

P2: respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A, B e C.

P3: Sim, acervo de livros, materiais na brinquedoteca.

P4: Sim, temos um acervo de materiais com um amplo espaço.

P5: Temos espaço e alguns recursos disponíveis.

4. C) O cinema está presente no seu planejamento didático? Se a resposta for sim, explicita como.

P1: Não, pois segundo orientações da secretaria da educação devemos evitar o uso de telas nesta faixa etária.

P2: respondeu as questões em bloco único, mesma resposta para item A, B e C.

P3: Não, as crianças não tem acesso às telas.

P4: Esporadicamente, de acordo com a proposta.

P5: Nunca trabalhei cinema com as crianças. Boa ideia para eu colocar uma diversidade.

As respostas relativas ao espaço e aos materiais disponíveis apontam para uma percepção desigual das condições objetivas: algumas docentes identificam acervos e ambientes propícios, enquanto outras enfatizam escassez de recursos e limites institucionais. No que se refere ao cinema, destaca-se a incidência de restrições normativas associadas ao “evitar telas”, o que tensiona diretamente o objeto da pesquisa. Importa, contudo, precisar o estatuto dessa restrição. As recomendações da Organização Mundial da Saúde (BRASIL, 2025), voltadas à saúde e ao desenvolvimento na primeira infância, orientam a redução de comportamentos sedentários e tratam o “tempo de tela” sobretudo como exposição passiva e prolongada, com ênfase nos prejuízos quando tal exposição substitui interações, brincadeiras e experiências corporais indispensáveis ao desenvolvimento.

Nesse sentido, o problema que emerge das respostas docentes não é a existência de um parâmetro de cuidado em si, mas o modo como ele se converte, no cotidiano institucional, em interdição generalizada do audiovisual, fazendo com que o cinema seja significado apenas como “tela” (dispositivo) e não como linguagem artística mediável por tempos, formas e intencionalidades pedagógicas distintas. Nessas condições, o cinema tende a não aparecer como linguagem com determinações estéticas próprias, mas como dispositivo técnico ou como impossibilidade institucional, dificultando sua incorporação ao planejamento pedagógico.

Ainda assim, emergem indícios de possibilidade. Quando uma docente pergunta “isso se enquadra?” ao mencionar estratégias indiretas (contações, imagens, musicalização, fotografias), abre-se um ponto analítico relevante, mesmo sem nomear o cinema como linguagem, a prática já ensaia reorganizar formas de apresentação, espaço e experiência, sinalizando uma abertura que carece de sistematização teórico-metodológica para se consolidar como mediação estética. Também chama a atenção que algumas participantes responderam à questão a partir do uso do cinema no planejamento didático com as crianças, e não de sua presença em seu percurso formativo, o que reforça a tendência de reduzir o cinema à dimensão instrumental do “uso” em sala de aula.

A esse respeito, Cabral (2023) contribui de forma decisiva para compreender os efeitos dessa restrição ao defender que o cinema, quando incorporado por uma

perspectiva estética e humanizadora, atua como mediação na formação docente. A autora propõe compreendê-lo não como mera “tela”, mas como linguagem capaz de mobilizar afetos, memória e imaginação, ativando processos de subjetivação e reconstrução simbólica do mundo. Ao deslocar o cinema para o campo da criação, e não do consumo passivo, o debate se move da lógica do controle (tempo de tela) para a lógica da elaboração estética. Nessa chave, não se trata de contrariar recomendações sanitárias, mas de distingui-las de uma pedagogia da linguagem: a mediação docente pode operar com tempos breves, co-presença, curadoria de obras e proposições de criação, evitando a lógica da exposição passiva e prolongada, alvo central das recomendações sobre “tempo de tela”.

Dessa forma, as tentativas docentes de “driblar” as normativas, reinventando o cinema por meio de contações, imagens e experiências sensoriais, podem ser lidas como expressão de um desejo de criação atravessando a prática, ainda comprimido por diretrizes que desconsideram as mediações e o papel formativo da arte. Para que esse desejo se traduza em práxis, torna-se fundamental problematizar políticas e orientações institucionais, bem como fortalecer processos formativos que reconheçam o cinema e as demais linguagens artísticas como dimensões legítimas do desenvolvimento infantil e da formação docente.

4.3.5 Formação de professores: proposta de um trabalho de superação na realidade da Educação Infantil por meio da Educação Estética

O projeto formativo foi estruturado em quatro encontros quinzenais, realizados às segundas-feiras, entre maio e junho de 2025, das 17h30 às 21h00. A formação ocorreu no espaço da escola, no horário institucional destinado às reuniões pedagógicas. Por essa razão, embora o questionário inicial tenha sido aplicado às professoras regentes, os encontros contaram com a participação de toda a equipe docente, incluindo professoras auxiliares, o que permitiu que o processo incidisse sobre a dinâmica coletiva do trabalho pedagógico.

A proposição da formação fundamentou-se em uma análise crítica de necessidades levantadas a partir de duas frentes articuladas: (i) a observação participante do cotidiano escolar e (ii) o questionário inicial respondido pelas professoras. Partiu-se da hipótese de que um percurso formativo centrado em linguagens artísticas diversas, com ênfase no cinema em seu potencial estético e na

possibilidade de reconfigurar usos e sentidos do espaço escolar, poderia ampliar repertórios práticos, reduzir inseguranças relatadas e, sobretudo, promover reflexão orientada para uma educação estética e humanizadora.

Nessa direção, a relação entre fundamentos e intervenção foi tratada não como “passagem” mecânica da crítica ao fazer, mas como problema de mediação. Em diálogo com Newton Duarte (2007), compreendeu-se que a dicotomia entre teoria proclamada e prática realizada não se explica apenas por “falta de aplicação” de conhecimentos; ela remete às raízes do problema, isto é, à concepção de mundo e à concepção pedagógica que, de fato, orientam o trabalho escolar. No campo do ensino da arte, esse argumento é particularmente decisivo, pois a recorrente redução das linguagens artísticas a atividades pontuais, decorativas ou meramente recreativas expressa uma teoria implícita, entendida aqui como o conjunto de pressupostos que orienta escolhas, critérios e finalidades do trabalho pedagógico, frequentemente marcada por traços pragmáticos e utilitaristas que esvaziam a arte como conhecimento e como mediação do desenvolvimento. Assim, a formação foi concebida como elaboração de mediações entre os fundamentos histórico-filosóficos da educação e o “que-fazer” docente em arte, enfrentando o dualismo que separa artificialmente tais âmbitos e buscando deslocar a própria orientação teórica que regula a prática. É nessa chave que se interpretam os registros empíricos apresentados a seguir.

Os registros de observação indicaram baixa regularidade no trabalho com arte, que aparecia no planejamento pedagógico de forma pontual, geralmente uma vez por semana, e sem continuidade sistematizada. Além disso, observou-se restrição das linguagens mobilizadas, com predominância de música e artes visuais (sobretudo pintura), em detrimento de outras linguagens igualmente constitutivas da formação estética. Como efeito, a diversidade de propostas e de experiências estéticas oferecidas às crianças mostrou-se limitada, com pouca variação nos modos de explorar elementos artísticos, o que restringe a ampliação do repertório sensível no cotidiano.

Essas lacunas foram aprofundadas e confirmadas pelos relatos das docentes. O questionário evidenciou déficit significativo de formação inicial e continuada em artes: a maioria relatou ausência de formação específica ou experiências concentradas em um único semestre. Esse quadro se agrava sob condições

concretas de trabalho: tempo escasso diante de múltiplas demandas, turmas numerosas, além da necessidade apontada de recursos materiais e de apoio técnico-pedagógico para sustentar propostas consistentes.

Esse conjunto de determinações produz um descompasso entre o que se reconhece como importante (a arte e a estética no desenvolvimento) e o que se efetiva no cotidiano. Tal descompasso manifesta-se, por um lado, na redução do trabalho com arte a poucas linguagens e, por outro, na dificuldade de incorporar, de modo mediado e intencional, linguagens menos presentes no repertório docente, entre elas o audiovisual. Nesse recorte, o cinema emerge como um ponto de condensação das contradições do ensino da arte na Educação Infantil: embora seja uma linguagem artística, tende a aparecer, na prática, sob a forma de “dar tela” (aparência), isto é, como exposição técnica a imagens, obscurecendo sua condição de experiência estética organizada por curadoria, mediações e elaboração (essência). Assim, destacaram-se dois aspectos interligados: (i) o receio em relação ao uso de telas, frequentemente associado à ideia de “exposição” e pouco problematizado como mediação; e (ii) a relação distante com o cinema enquanto linguagem formativa, já que poucas docentes apresentaram reflexão sobre seu papel na própria formação cultural.

O planejamento da intervenção, portanto, considerou as respostas do questionário e as necessidades identificadas na observação participante, mantendo-se flexível e aberto a ajustes elaborados no processo com o grupo, por exemplo, na seleção de obras e dispositivos, na organização dos tempos de fruição e na inclusão de registros e rodas de conversa, coerente com o delineamento de pesquisa-ação e com a compreensão crítico-dialética de que a intervenção se constitui no interior das contradições do real.

Quadro 4 – Cronograma do projeto de formação

DATA	TEMAS
1º encontro	<i>Encontros com o Cinema</i>

12/05/2025	OBJETIVOS	Desenvolver uma compreensão ampliada e crítica sobre a arte, compreendida em suas diferentes linguagens estéticas e pedagógicas, com ênfase no cinema; Promover a formação estética das professoras a partir de vivências sensíveis e de reflexão teórica; Estimular a reconfiguração do olhar sobre o cotidiano escolar e suas potencialidades poéticas.
	REFERENCIAL TEÓRICO	COTRIM, Livia. Filme. In: CHAGAS, Rodrigo (org.). Cinema, Educação & Arte . Boa Vista: Ufr, 2013.p. 52-75. FURTADO, Beatriz; DUBOIS, Philippe (org.). Pós-fotografia, pós-cinema: novas configurações das imagens . São Paulo: SESC, 2022. LUKÁCS, G. Estética: a peculiaridade do estético . São Paulo: Boitempo, 2023. VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte . São Paulo: Martins Fontes, 2001.
	DISCUSSÃO TEÓRICA	O que é arte? Importância da arte no desenvolvimento humano; Definição do que é cinema e desdobramentos da linguagem no contexto da contemporaneidade.
	PRÁTICA	Instalação Audiovisual no parque da escola.
2º encontro 26/05/2025	<i>A prática da atenção</i>	
	OBJETIVOS	Desenvolver a reflexão e a expressão das professoras a partir da apreciação de suas próprias produções audiovisuais; Aprofundar a compreensão sobre a educação estética como processo formativo vinculado ao desenvolvimento da atenção, da imaginação e da subjetividade; Estimular a leitura crítica de Vigotski em diálogo com a prática artística e pedagógica.
	REFERENCIAL TEÓRICO	SÁNCHEZ-MATEOS PANIAGUA, Rafael. O sentido em todos os sentidos. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Material educativo: 33ª Bienal de São Paulo – Afinidades afetivas . São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018. p. 59–69. VIGOTSKI, L. S. A Psicologia e a pedagogia da atenção . In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica: edição comentada . Tradução de Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 125–140. VIGOTSKI, L. S. Educação Estética . In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica: edição comentada . Tradução de Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 125–140.
	DISCUSSÃO TEÓRICA	Discussão do texto Educação Estética de L. S. Vigotski (leitura prévia em casa) incluindo algumas questões do texto A Psicologia e a pedagogia da atenção do mesmo autor, conectando Arte e Educação Estética.
	PRÁTICA	Apreciação dos vídeos produzidos pelas professoras, seguida de roda de conversa, com registro das palavras mobilizadoras que emergiram ao longo dos processos de criação e fruição estética.
3º encontro	<i>O passeio das linhas: práticas de desenho e pintura</i>	

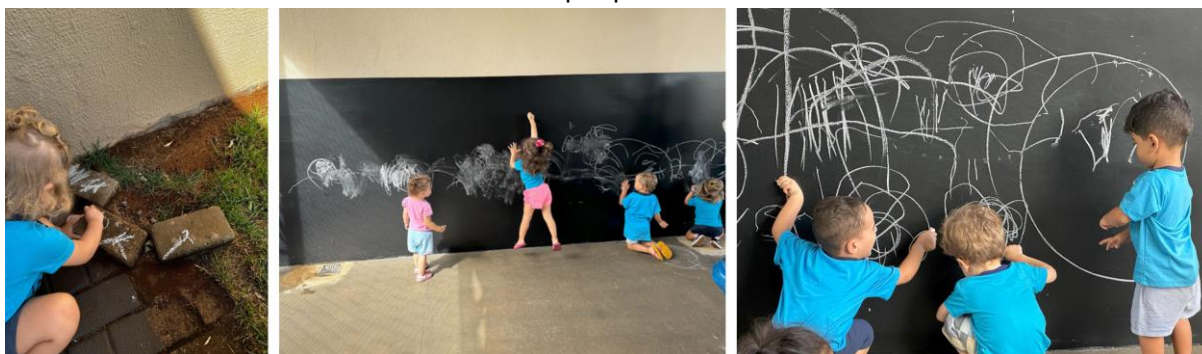
09/06/2025	OBJETIVOS	Refletir sobre o papel das práticas artísticas no planejamento pedagógico, destacando a importância do tempo e da repetição na formação sensível das crianças; experimentar o desenho de observação como processo expressivo e investigativo, discutindo também sobre a pintura e ampliando o repertório das professoras a partir de materiais acessíveis e da percepção estética do cotidiano.
	REFERENCIAL TEÓRICO	CAMPOS, Adalgisa. Algumas Experiências em Desenho . São Paulo: Em Tempos Inacreditáveis, 2021. ISBN 978-65-984158-0-8. VIGOTSKI, L. S.. Psicologia da Arte . São Paulo: Martins Fontes, 2001.
	DISCUSSÃO TEÓRICA	Como ensinar o desenho? Desenho como processo e investigação; Pintura é só tinta? Como trabalhar a pintura na escola, do clássico à contemporaneidade; Importância do tempo, da repetição e das rodas de conversa para práticas pedagógicas significativas.
	PRÁTICA	Realização de desenhos de observação individuais, seguida de roda de conversa para apreciação e discussão coletiva das produções do grupo.
4º encontro 30/06/2025	<i>Cinema, crianças e escola</i>	
	OBJETIVOS	Promover uma reflexão crítica e sensível sobre o uso do cinema na Educação Infantil, com foco na faixa etária de 2 a 4 anos, articulando os fundamentos da estética às diretrizes curriculares e sanitárias, de modo a qualificar a prática docente por meio da curadoria de obras audiovisuais de qualidade, da valorização do cinema como linguagem artística e experiência estética elaborada, e do reconhecimento de seu potencial na formação integral das crianças desde os primeiros anos de vida.
	REFERENCIAL TEÓRICO	COTRIM, Livia. Filme. In: CHAGAS, Rodrigo (org.). Cinema, Educação & Arte . Boa Vista: Ufr, 2013.p. 52-75. MIGLIORIN, C. <i>Deixem essas crianças em paz: o Mafuá e o cinema na escola</i> . In: FURTADO, B.; DUBOIS, P. (org.). <i>Pós-fotografia, pós-cinema</i> . São Paulo: SESC, 2022. VIGOTSKI, L. S.. Psicologia da Arte . São Paulo: Martins Fontes, 2001.
	DISCUSSÃO TEÓRICA	Problematizar a qualidade estética das obras audiovisuais destinadas às crianças, refletindo criticamente sobre a hegemonia de conteúdos comerciais ou standardizados; discutir a responsabilidade da escola na curadoria de produções que ampliem a imaginação, a sensibilidade e a capacidade reflexiva; e tensionar a ideia de um cinema “simplificado” para a infância, afirmando a importância da arte em sua complexidade e acessibilidade desde os primeiros anos de vida.
	PRÁTICA	Exibição do curta-metragem de animação <i>Aurora: a rua que queria ser um rio</i> , seguida de roda de conversa voltada ao levantamento das percepções das participantes acerca dos elementos estéticos e narrativos da obra — como o uso das cores, o ritmo, as metáforas visuais e a poética do enredo —, bem como à problematização coletiva da seguinte questão: o que torna uma obra significativa para a infância?

Fonte: A autora (2025).

A escolha do parque como espaço da intervenção e da obra audiovisual

projetada decorreu diretamente da observação participante realizada junto à turma C2-A. No acompanhamento, a recorrência do desenho com giz no muro e no piso do pátio configurou-se como uma vivência estética significativa, marcada pela variedade de gestos, traços e composições produzidas pelas crianças no espaço comum (figura 5). Nessa prática, o desenho extrapolava a folha e passava a envolver corpo e espaço: as crianças desenhavam em diferentes alturas e direções, contornavam objetos, ampliavam ou interrompiam traços, retomavam marcas anteriores e negociavam superfícies, produzindo composições provisórias em permanente transformação no pátio.

Figura 5- Crianças desenhando no mural da área externa da escola, durante atividade livre no parque.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 5).

Com o objetivo de estabelecer um diálogo sensível com essa experiência, a atividade inaugural organizou um dispositivo de fruição no próprio parque (figuras 6 e 7), por meio da projeção do vídeo *Children's Game #47: Chalk*, de Francis Alÿs (Alÿs, 2024). A obra foi selecionada por aproximar-se formalmente da ação observada no C2-A e, ao mesmo tempo, ampliá-la ao situar o uso do giz como ferramenta expressiva em outro contexto sociocultural. O vídeo evidencia a pluralidade de modos de agir, traçar e compor das crianças, permitindo problematizar como uma mesma materialidade pode mediar diferentes formas de participação, expressão e relação com o espaço.

Figura 6- Projeção *Children's Game #47: Chalk* realizada no pátio da escola



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 6).

Concebida como experiência estética e formativa, a intervenção buscou deslocar a percepção das professoras sobre o espaço escolar e sobre a própria vivência cotidiana. À luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, pretendeu-se tensionar a automatização da rotina e favorecer a reorganização do olhar e da sensibilidade. Ao instaurar esse estranhamento poético, almejou-se criar condições para que as docentes ressignificassem a escola como território de criação simbólica, imaginação e fruição artística, superando sua redução a um espaço exclusivamente funcional.

Partindo do pressuposto de que a arte possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento conceitual, a proposta assumiu que, mesmo na ausência física das crianças, suas presenças poéticas poderiam ser evocadas e “habitadas” no ambiente por meio da linguagem audiovisual. Nesse sentido, a projeção de imagens

sobre superfícies inesperadas (paredes, brinquedos e elementos do pátio) tensionou as fronteiras entre o cinema em sua forma tradicional (na sala escura) e o que Philippe Dubois (2019) também denomina “cinema expandido”: uma estética que se desloca do suporte técnico original e se reinscreve no espaço físico, produzindo novas experiências perceptivas e cognitivas.

Figura 7- Professoras assistindo à projeção *Children's Game #47: Chalk* realizada no pátio da escola.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 7).

Ao ser retirada de seu lugar habitual, a linguagem cinematográfica adquire novos sentidos e instaura interrogações sobre a prática pedagógica e suas potências formativas. Nesse horizonte, a vivência estética não se restringe à contemplação; ela pode operar como meio de apropriação crítica da realidade, contribuindo para a formação da consciência — individual e coletiva — acerca do papel da arte na constituição dos sujeitos.

A compreensão da arte como mediação entre o sensível e o conceitual, entre o vivido e o pensado, também se articula à discussão epistemológica de Sánchez

Gamboa (2018), para quem toda produção de conhecimento implica uma concepção de homem, realidade e história. Nessa perspectiva, a prática educativa e investigativa ganha densidade crítica quando vinculada a uma ontologia que reconhece o ser humano como sujeito histórico e criador, de modo que o “como fazer” não se separa dos fundamentos e das categorias que orientam a leitura do tempo, do espaço, do movimento e da transformação. Assim, a atividade proposta não visou apenas à fruição estética, mas à mobilização de um olhar epistemologicamente atento às presenças simbólicas das crianças, à historicidade dos espaços escolares e à potência transformadora do sensível, compreendendo a escola como campo de disputas e mediações, no qual a consciência atua como elemento decisivo no processo educativo (Sánchez Gamboa, 2018).

Nessa direção, a discussão com as professoras foi atravessada pela ideia de que o deslocamento do cinema no espaço também produz deslocamentos na percepção do próprio lugar. Como afirma Dubois:

Ver um filme projetado ao ar livre em uma fachada urbana, ou vê-lo em vídeo em uma sala de museu em meio à exposição, ou ainda, vê-lo em uma tela de computador num salão, não somente modifica nossa percepção do filme [...] como nos leva a uma percepção diferente do lugar, que se encontra marcado pela presença do cinema (Dubois, 2019, p. 29)

Tal inflexão abre brechas para compreender a experiência estética como acontecimento educativo, no sentido pleno e histórico da palavra. Para aprofundar a elaboração coletiva, promoveu-se uma roda de conversa estruturada em dois eixos: (i) a transformação do espaço pela intervenção audiovisual e os afetos mobilizados pela experiência; e (ii) a prática do desenho apresentada no filme, em paralelo à ação das crianças da turma, atentando para as escolhas, soluções e recursos mobilizados pelas crianças com os mesmos materiais.

O planejamento teórico do encontro foi organizado de modo progressivo e dialógico, buscando produzir com as professoras uma base conceitual que articulasse fundamentos e prática. Partiu-se da questão “O que é arte?”, com ênfase na necessidade de uma educação estética contínua, e avançou-se para o campo do cinema por meio de problematizações que tensionavam visões naturalizadas (“cinema é uma sala?”, “é um dispositivo?”, “é uma linguagem?”). Na sequência, retomou-se a pergunta orientadora “Até onde o cinema pode chegar?”, introduzindo

o conceito de cinema expandido e culminando na tese de que o simples ato de “dar tela” não equivale a trabalhar com a linguagem cinematográfica, o que exige intencionalidade pedagógica, mediações e critérios de curadoria.

No segundo encontro, aprofundou-se a compreensão de que não é possível abordar educação estética sem problematizar a atenção, tomando como eixo a educação do olhar e da sensibilidade. Retoma-se Vigotski (2010) ao sustentar que a beleza não deve ser concebida como atributo excepcional, restrito a ocasiões raras ou a obras consagradas, ao contrário, precisa converter-se em exigência do cotidiano. Nessa perspectiva, a atitude artística pode atravessar gestos aparentemente simples, e o poético não se limita aos “grandes” feitos da arte. Amparando-se em Potebniá, o autor afirma que, assim como a eletricidade não se manifesta apenas nas tempestades, a poesia também se faz presente em toda parte onde ressoa a palavra humana e é precisamente “essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética” (Vigotski, 2010, p. 352).

Em continuidade à experiência do parque, as professoras foram convidadas a produzir vídeos curtos sobre o próprio cotidiano, como exercício de atenção e elaboração sensível do vivido, buscando captar expressões do poético no dia a dia. Ficou acordado que os registros individuais seriam enviados às pesquisadoras, que os organizariam em uma narrativa audiovisual para exibição no encontro seguinte. Participaram da atividade todas as professoras titulares e auxiliares, com exceção de uma professora, que não conseguiu realizar a proposta em razão de dificuldades técnicas com o celular.

Foram recebidos nove vídeos, nos quais emergiram temas diversos: relações com os filhos; um jogo de futebol das crianças; os primeiros passos de uma criança aprendendo a andar; um registro sobre amor, segurança e relação conjugal; flores do jardim (tema recorrente em dois vídeos); peixes de um lago no quintal; uma manifestação política; e o percurso da escola ao hospital, pois uma das participantes acompanhava a mãe hospitalizada. A diversidade dos temas evidenciou o deslocamento da atenção para além do espaço escolar, convertendo vivências cotidianas em matéria de significação e favorecendo também a criação de vínculos entre as integrantes da equipe.

A edição e a organização dos registros em uma narrativa audiovisual permitiram uma fruição coletiva, seguida de registro escrito de palavras e frases-síntese e desenhos sobre o que mobilizou cada participante ao rever o próprio cotidiano e ao entrar em contato com o registro das colegas (figuras 8 e 9).

Figura 8- À esquerda, capa do vídeo compilado; à direita, registros e síntese da vivência.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 8).

Esses apontamentos orientaram uma roda de conversa, na qual o grupo pôde compartilhar percepções, afetos e significações suscitadas pela experiência, favorecendo a explicitação de sentidos e a elaboração reflexiva do vivido.

Figura 9- Resultado do registro.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 9).

Nessa direção, Sánchez-Mateos Paniagua (2018, p. 69) afirma que, quando buscamos “perceber com arte”, a arte pode funcionar como um amplo laboratório de gestos, formas e significados, mobilizando a imaginação e a força criativa, bem como favorecendo o cuidado dos sentidos e a reorganização da atenção diante do mundo:

Se tentarmos “perceber com arte”, o que chamamos arte será um imenso laboratório de gestos, de formas e de significados. Sua infinita diversidade sensorial incita a imaginação e mobiliza a força criativa que lembra que não somos apenas criaturas, mas também existências criativas. A Arte como oportunidade para cultivar a atenção, reorganizá-la em torno de dinâmicas corporais novas, cuidar de nossos sentidos e semeá-los é um modo de nos recuperar da inquietação, do isolamento e da indiferença. Rearmar nossa sensibilidade diante do mundo para nos situar nele de modo mais vivificante é o convite que recebemos a cada momento, a cada situação, a cada encontro [...] (Sánchez-Mateos Paniagua, 2018, p. 69)

A proposta incidiu, portanto, sobre uma contradição central da vida cotidiana e do trabalho docente: a tendência ao automatismo perceptivo, que empobrece a experiência, e a possibilidade de reorganização da atenção por meio de mediações estéticas. Compreende-se, aqui, um movimento de transformação qualitativa que não se trata de abandonar o cotidiano, mas de reconfigurá-lo, conservando-o como conteúdo e elevando-o a outra forma de experiência, na qual gestos, ritmos e imagens passam a ser percebidos e significados de modo mais consciente e sensível por meio da linguagem audiovisual. Nesse processo, o exercício de

seleção, enquadramento e composição das cenas contribui para deslocar a vivência do plano difuso do hábito, favorecendo sua elaboração e tomada de consciência (Vigotski, 2001).

O terceiro encontro constituiu um deslocamento em relação ao foco predominante no audiovisual, mantendo-se, entretanto, o eixo da atenção, agora mediado pelo desenho e pela pintura. Esse redirecionamento apoiou-se nos dados do questionário inicial, no qual as professoras indicaram recorrer com frequência à pintura em suas práticas. Considerando que o objetivo do projeto formativo era ampliar repertórios e desenvolver a sensibilidade para a Educação Estética articulando esse percurso a debates e pesquisas contemporâneas em arte, delineou-se uma vivência de desenho de observação, compreendido como processo expressivo e investigativo, em diálogo com uma discussão sistematizada sobre a pintura.

Embora tenha privilegiado desenho e pintura, o encontro não representou ruptura com o eixo do cinema, mas uma mediação para aprofundá-lo. Ao focalizar elementos constitutivos da linguagem visual — atenção ao detalhe, relações figura-fundo, composição, ritmo, variações de traço e organização cromática —, a atividade buscou fortalecer uma base perceptiva que sustenta também a leitura e a produção de imagens em movimento. Assim, o “desvio” operou como estratégia formativa de ampliação do repertório e de educação do olhar, preparando o retorno ao cinema e ao cinema expandido com critérios mais elaborados de fruição, curadoria e planejamento pedagógico.

Como disparador teórico-visual, apresentou-se um conjunto de referências em slides, articulado a elementos da observação participante no C2-A e C3-C. Na sequência, introduziram-se obras de artistas que tensionam e ampliam a compreensão do desenho, como Paul Klee²³ pela aproximação com procedimentos infantis, e Adalgisa Campos²⁴ e Sol LeWitt²⁵ pela concepção expandida do gesto gráfico.

²³ Paul Klee (1879–1940) — pintor e pedagogo germano-suíço, atuou como mestre da Bauhaus e é referência central para debates modernos sobre forma, cor e processo no ensino de arte.

²⁴ Adalgisa Campos (1971) — artista visual brasileira (formação em Arquitetura, FAU/USP), cuja produção tem o desenho como eixo estrutural, articulando investigação espacial e cromática.

²⁵ Sol LeWitt (1928–2007) — artista estadunidense, referência central da arte conceitual e do minimalismo, reconhecido sobretudo pelos desenhos de parede, concebidos a partir de instruções frequentemente executados por outros

Figura 11- Professoras em atividade na proposta prática.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 11).

Optou-se por não disponibilizar tintas nesse momento, de modo intencional, a fim de provocar a reflexão, no próprio fazer, de que pintura não se reduz ao uso de tinta, mas envolve decisões sobre cor, relação figura-fundo e composição; do mesmo modo, o desenho não se limita ao contorno, mas implica investigação do traço, do ritmo e das relações formais. Buscou-se, assim, evidenciar que desenho e pintura podem dialogar em uma mesma proposta, sem hierarquias fixas entre técnicas e materiais.

O quarto e último encontro teve como objetivo retomar os problemas inaugurais do primeiro dia à luz das discussões realizadas ao longo do percurso e avançar na elaboração de possibilidades concretas de trabalho com o cinema na Educação Infantil. Partiu-se, novamente, da questão “Até onde o cinema pode chegar?”, articulando-a ao conceito de *cinema expandido* e à compreensão de que a linguagem audiovisual pode reconfigurar os espaços e usos da escola.

Do ponto de vista metodológico, retomou-se a prática docente como ponto de partida. Diante do relato recorrente de que as professoras não trabalham com cinema por considerarem que “não podem dar tela” às crianças dessa faixa etária, tomou-se como referência a experiência de uma professora do C2, única a mencionar o uso do projetor em uma vivência de luz e sombra (figura 12). A partir desse caso, selecionaram-se exemplos de projeções realizadas com crianças pequenas e diferentes formas de interação entre vídeo, corpo e espaço, com a finalidade de ampliar o repertório do grupo e problematizar possibilidades de abordagem intencional e elaborada da linguagem audiovisual.

Figura 12 – Trechos do vídeo de uma atividade pedagógica com luz e sombra, realizada com o uso de projetor e compartilhada pela professora participante da pesquisa.



Fonte: Vídeo cedido por professora participante da pesquisa, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 12).

Nesse movimento, explicitou-se que a exploração de luz e sombra constitui princípio elementar da fotografia e do cinema que, ao incorporar o movimento, complexifica essa relação e pode operar como via de entrada legítima para o trabalho com audiovisual na escola. Simultaneamente, buscou-se valorizar o planejamento da professora e indicar desdobramentos possíveis para além dessa experiência inicial, incorporando práticas que articulam projeção, interação e espacialização do vídeo como componentes de uma proposição de *cinema expandido*.

Para sustentar essa ampliação e dialogar com a experiência vivida na própria escola pela professora do C2, foram apresentadas imagens do projeto *Art & Wonder: Young Children and Contemporary Art*, desenvolvido pelo Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA), voltado ao trabalho com bebês e crianças pequenas e à promoção de encontros com práticas de artistas contemporâneos presentes no acervo do museu. A experiência de arte-educação realizada a partir da obra da artista Pipilotti Rist²⁸ (figura 13) evidencia situações em que imagens em movimento se integram ao espaço, ao corpo e a materiais diversos, reforçando que o vídeo pode operar em articulação com diferentes materialidades e manifestações das artes visuais como desenho, pintura, composição e instalações, e, inclusive, em

²⁸ Pipilotti Rist é uma artista suíça reconhecida internacionalmente por suas produções em videoarte e instalações imersivas que articulam imagem em movimento, som, cor e espacialidade. Sua obra problematiza a centralidade da tela como suporte fixo ao expandir o audiovisual para o ambiente, envolvendo o corpo do espectador em experiências sensoriais e afetivas.

diálogo com outras linguagens, como a dança, ampliando o repertório de possibilidades de mediação estética no contexto escolar.

Figura 13- Dançando com Pipilotti. Projeto piloto do projeto *Art & Wonder* do Museu de Arte Contemporânea da Austrália (MCA), 2017.



Fonte: elaboração própria. Imagens 1 e 3: *Museum of Contemporary Art Australia* (MCA), 2017 (cortesia da artista, Hauser & Wirth e Luhning Augustine; © a artista; fotografia: Anna Kucera). Imagem 2: *Busy City Guide* (2017). Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 13).

Como parte da sistematização, problematizou-se a importância da qualidade estética das obras audiovisuais oferecidas às crianças, refletindo criticamente sobre o predomínio de conteúdos comerciais ou estandardizados no consumo audiovisual infantil. Nesse ponto, a discussão aproxima-se do que Vigotski (2010) formula na *Educação Estética*, ao sustentar que a formação estética não se realiza pela oferta de estímulos “agradáveis” ou pelo rebaixamento da linguagem artística a formas empobrecidas, mas pela organização intencional de encontros com produções culturalmente elaboradas, capazes de mobilizar imaginação, sensibilidade e reflexão.

Assim, discutiu-se a responsabilidade da escola na curadoria e na mediação de obras que ampliem a vivência estética das crianças, deslocando a compreensão de cinema como mera distração para o estatuto de linguagem artística historicamente produzida. Nessa direção, tensionou-se a ideia de que o cinema destinado à infância deva ser “simplificado”; ao contrário, defendeu-se que a complexidade própria da arte pode ser acessível desde a primeira infância quando o trabalho pedagógico cria condições de fruição, atenção e conversa, favorecendo processos de apropriação mediados.

No mesmo eixo, retomaram-se referenciais normativos e recomendações de saúde pública pertinentes ao tema, em especial as orientações da Organização

Mundial da Saúde (OMS) sobre o uso equilibrado de telas na faixa etária de 2 a 4 anos, com ênfase no caráter mediado, pontual e intencional desse uso. Segundo a Organização Mundial da Saúde, para crianças de 2 a 4 anos recomenda-se limitar o tempo sedentário de tela e priorizar o uso mediado e intencional no contexto educativo (BRASIL, 2025). Destacou-se, ainda, que a qualificação docente e a organização do ambiente são condições para que a experiência audiovisual produza sentido estético, em contraposição à mera exposição passiva a telas, reafirmando, assim, que trabalhar com cinema na Educação Infantil não se reduz a “dar tela” para as crianças.

Em continuidade a essa discussão e com o objetivo de compartilhar exemplos coerentes com tais recomendações, foram também apresentadas experiências com a linguagem audiovisual voltadas a bebês e crianças pequenas²⁹, como projeções em panos translúcidos, imagens em movimento acompanhadas de sonoridades suaves e instalações audiovisuais de baixa luminosidade. Na figura 14, observa-se o uso de papel em rolo disposto da parede ao chão, com a finalidade de delimitar uma superfície para a projeção e favorecer a interação entre corpo, imagem projetada e desenho. Na figura 15, por sua vez, incorporam-se outros elementos para a atividade gráfica, como formas geométricas revestidas com papel, explorando altura e profundidade e propondo novos desafios na articulação entre traço, espaço e imagem em movimento. Em todas as propostas, enfatizou-se a necessidade de um tempo de vivência suficientemente ampliado, isto é, para a criação e a fruição, permitindo que a experiência se desdobre em exploração e brincadeira.

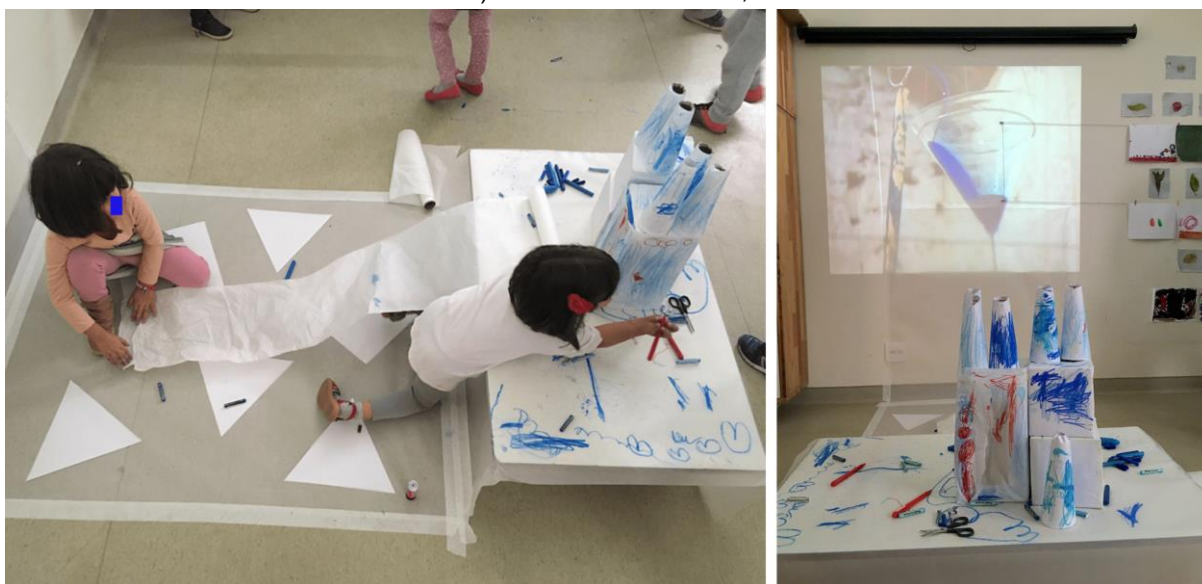
²⁹ As imagens apresentadas integram registros de atividades desenvolvidas em uma escola na qual a pesquisadora atuou como integrante do corpo docente.

Figura 14- Ateliês de audiovisual e desenho realizados com crianças dos Grupos 1 e 2 (aproximadamente 2 anos de idade) na Escola Vera Cruz, em São Paulo.



Fonte: composição elaborada a partir de fotografias publicadas pela Casa Vera Cruz (2020; 2023). Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 14).

Figura 15- Ateliê sobre o azul (pintura, desenho e vídeo) com crianças do Grupo 4 (aproximadamente 4 anos de idade) na Escola Vera Cruz, em São Paulo.



Fonte: a autora, 2019. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 15).

As imagens compartilhadas com as professoras no último dia de formação, ilustram que o audiovisual pode integrar-se a práticas como desenho, pintura e composição visual, inclusive em aproximações com *videoarte*³⁰. Todas essas referências sustentaram a defesa da educação estética desde os primeiros anos de

³⁰ *Videoarte* (ou arte em vídeo) é uma modalidade artística que utiliza o vídeo/imagem em movimento como linguagem e suporte de criação, frequentemente em experimentações formais e/ou como registro e desdobramento de ações performáticas, possibilitando circulação e fruição para além dos espaços expositivos tradicionais.

vida, tomando o corpo, o afeto e o ritmo da criança pequena como critérios para planejar o trabalho com a linguagem audiovisual.

Por fim, o encontro foi encerrado com a exibição do curta-metragem de animação *Aurora: a rua que queria ser um rio*, de classificação livre, portanto adequado à faixa etária atendida. Com duração aproximada de dez minutos, a obra de caráter independente aborda, de modo lúdico e ancorado em uma história real, o processo de canalização de rios associado ao desenvolvimento urbano e suas repercussões sociais e espaciais.

A exibição evidenciou que o trabalho com cinema na Educação Infantil pode ocorrer tanto em formatos mais convencionais — como assistir a um filme narrativo projetado em superfície plana (parede ou tela) — quanto em proposições de caráter expandido, que desdobram a fruição em experiências de interação com o espaço e o corpo, com narrativas não lineares e com outras materialidades e linguagens artísticas. Evidenciou-se, ainda, que mesmo em um formato de exibição convencional é possível ampliar a curadoria para além do circuito comercial, incorporando outras obras audiovisuais, como animações nacionais independentes, e reconhecendo a existência de um repertório rico e diversificado disponível às instituições educativas.

Nesse sentido, o percurso formativo iniciou-se com a experimentação de uma modalidade não convencional de exibição (figuras 6 e 7), por meio de uma intervenção no parque, e culminou com uma vivência de exibição mais convencional, com a apreciação coletiva de uma animação (figura 16), acompanhada de discussão sistematizada sobre critérios de curadoria e mediação pedagógica.

Figura 16- Exibição do curta-metragem Aurora: a rua que queria ser um rio no espaço em que ocorreram as formações.



Fonte: a autora, 2025. Descrição da imagem elaborada como recurso de acessibilidade disponível no Apêndice F (Figura 16).

4.3.6 Questionário final: síntese dos conhecimentos

O questionário final teve como objetivo apreender as transformações nas concepções das professoras acerca da arte, da educação estética e do cinema após a participação no projeto de formação, bem como identificar como essas transformações se expressam em intenções pedagógicas e reorganizações da prática. Diferentemente do questionário inicial, marcado por reconhecimentos genéricos, contradições pouco elaboradas e forte presença de limitações normativas, o questionário final permitiu observar deslocamentos significativos no modo como as docentes articulam arte, desenvolvimento humano e mediação pedagógica.

A análise das respostas evidencia não apenas mudanças discursivas, mas indícios de reelaboração conceitual e de elevação da vivência à consciência (Vigotski, 2001), ainda que atravessadas por limites materiais e institucionais que permanecem atuantes.

1. Percepção sobre a arte na Educação Infantil

1.A) Como você avalia a importância da sistematização da arte como um campo necessário ao desenvolvimento do psiquismo infantil?

P1: *A arte se faz importante na educação infantil pois auxilia no desenvolvimento da criatividade, imaginação, expressão, coordenação motora, etc.*

P2: *Arte é a percepção e sensibilidade em relação as coisas: sistematizar as*

linguagens artísticas oportuniza ao pequeno um desenvolvimento significativo. essa organização contribuirá na ampliação de visão de mundo e crescimento.

P3: Sistematização da arte permite a compreensão mais profunda da obra e do contexto em que foi criado.

P4: É fundamental, pois promove o equilíbrio entre vazão, emoção, expressão e criatividade. Ela oferece experiências sensoriais, cognitivas e emocionais fundamentais na primeira infância.

P5: Pois é fundamental na atenção, linguagem e pensamento das crianças. O meio de se expressar também favorece muito no desenvolvimento.

P6: A arte possibilita acesso ao conhecimento de diversas formas e a função psíquicas superiores inerente ao seu campo, compreendendo lida com a sensibilidade, criatividade, imaginação de forma distinta comparado com os demais conteúdos.

1.B) Houve alguma mudança na sua forma de compreender o papel da arte na Educação Infantil após o minicurso³¹? Se sim, descreva.

P1: Sim, pois pude ampliar meu repertório, e conheci novas técnicas em que serão úteis nos próximos planejamentos que realizar.

P2: Sempre amei arte. O curso foi riquíssimo, pude ver minha prática nas falas, exemplos e ideias da professora. Serviu como o incentivo à procurar novas fontes, referências e explorar outras possibilidades, que até então não conhecia ou pensava que não era tão importante, como o cinema: não é apenas tela, vai muito além disso.

P3: Sim, um novo olhar sobre a maneira de trabalhar a a arte com crianças e suas diversas possibilidades.

P4: Sim, é uma linguagem fundamental para o desenvolvimento integral da criança, acrescentando a sensibilidade cultural desde os primeiros anos de vida.

P5: Sim. Mostrou mais possibilidades para que tenhamos ideias de incluir a arte junto com as crianças de um modo diferenciado e mais criativo, não só mostrando que a arte é somente tinta e pincel.

P6: Sim, arte é vida, observar com uma sensibilidade os conteúdos relacionados no currículo, com um olhar integrador possibilita novas possibilidade de criar.

No questionário inicial, a arte era amplamente valorizada, porém frequentemente reduzida a atividades, técnicas ou ao desenvolvimento de habilidades isoladas. No questionário final, observa-se um movimento importante: a arte passa a ser compreendida de modo mais consistente como campo de conhecimento, linguagem formativa e mediação do desenvolvimento psíquico.

As respostas de P2, P3 e P6 reforçam esse avanço ao relacionarem a sistematização à “compreensão mais profunda da obra e do contexto em que foi

³¹ No momento da aplicação e entrega dos questionários, a atividade formativa foi mencionada como “minicurso”. Para fins de maior rigor acadêmico e metodológico, na dissertação adotou-se a expressão “projeto de formação”, por melhor caracterizar o delineamento, a intencionalidade pedagógica e a organização processual da ação formativa no âmbito da pesquisa-ação.

criada” (P3) e à possibilidade de “acesso ao conhecimento de diversas formas e às funções psíquicas superiores” (P6). Tais enunciados evidenciam uma aproximação conceitual com a perspectiva histórico-cultural, mais elaborada do que a observada no questionário inicial. Nesse movimento, a aparência da arte como recurso ou atividade acessória começa a ceder espaço à sua essência como forma específica de apropriação da realidade.

Essa leitura encontra respaldo em Barroco (2007), ao situar a arte como mediação psicológica e cultural que repercute na reorganização das funções psíquicas superiores, possibilitando ao sujeito ultrapassar a imediaticidade e estabelecer novas formas de relação com o mundo. Assim, a arte não se limita à expressão espontânea nem ao treino de habilidades: constitui atividade humana complexa cuja potência formativa depende da qualidade da intervenção educativa, pois “[...] os indivíduos podem vir a se desenvolver numa ou noutra direção de acordo com a qualidade e intensidade das mediações sócio-históricas que vivenciam” (Barroco, 2007, p. 12).

Observa-se, ainda, um avanço quando a arte deixa de ser apresentada apenas como conteúdo sensível (imaginação, emoção, criatividade) e passa a ser associada à forma de organização da experiência, isto é, à sistematização, à mediação e à intencionalidade pedagógica. Essa inflexão aproxima-se do que Salomé defende ao enfatizar a “necessidade de um ensino de arte orientado para a formação dos sentidos humanos e, em particular, dos sentidos estéticos” (Salomé, 2023, p. 9). Trata-se, contudo, de um processo não homogêneo nem completo: ainda emergem formulações que vinculam a arte predominantemente ao desenvolvimento de habilidades (como coordenação motora), o que indica a permanência de traços instrumentais em parte das respostas. Ainda assim, o movimento geral aponta para uma ampliação da compreensão, sugerindo que o projeto de formação continuada contribuiu para deslocar a arte de um “conjunto de práticas” para um campo organizado, cuja forma de apresentação e mediação é constitutiva do processo formativo.

2. Educação Estética e Desenvolvimento Humano:
2.A) Depois desse minicurso, de que forma você acredita que a arte pode atuar na formação humana?
P1: <i>A arte tem o poder de tornar o ser humano mais sensível e criativo.</i>
P2: <i>A arte transforma, emociona, consola. É como uma dose de felicidade</i>

que recarrega a alma. As inúmeras linguagens possibilita às pessoas escolher qual precisa. Uma pessoa com contato à arte observa o mundo com os olhos sensíveis.

P3: Arte na formação humana contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, expressão e a capacidade de reflexão.

P4: É profunda e essencial, pois envolve dimensões que vão além do conhecimento técnico, contribuindo para a maturidade e a formação de uma personalidade integrada.

P5: Sim. De ver as coisas de outro modo. De expressar os sentimentos e emoções.

P6: Com novos olhares e perspectivas com um novo sentido.

2.B) Quais experiências estéticas você considera fundamentais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

P1: As percepções estéticas que considero importantes são: percepção visual, auditiva e tátil; a emoção que a arte pode provocar e as possíveis reflexões.

P2: A música. Considero uma experiência fundamental na educação infantil, pois é o momento de interação uns com os outros, desenvolve a fala, movimento, ritmo entre outros. Propostas com tintas, exposições de diferentes obras com muitas cores, diversos riscantes, entre outros.

P3: Interação ativa com o mundo, através dos sentidos.

P4: Contatos com diferentes linguagens artísticas, apreciação de obras de arte e da natureza, brincadeiras simbólicas e dramatizações.

P5: Criatividade, cultura, imaginação.

P6: Contato com o seu entorno, com os ambientes que as circundam que envolvam ambientes produzidos pelo homem como os naturais, assim como o conhecimento sistematizado cientificamente pelo homem.

2.C) Após o minicurso, houve alguma mudança na sua forma de compreender a relação entre arte, estética e desenvolvimento humano? Se sim, explique.

P1: Sim, foi possível conhecer mais sobre como a arte pode nos afetar e como se faz importante para nosso desenvolvimento humano.

P2: Ainda aprendendo, pois gostaria que o minicurso fosse mais longo. Mas consegui compreender que apreciar esteticamente as linguagens da arte e experimentá-las contribuirá para que ocorra uma criação, desenvolvimento artístico. Porém, gostaria de ter ouvido mais e também experimentado sobre essa questão.

P3: Sim, as aulas se tornaram mais atrativas e com significado para a criança.

P4: Sim, proporcionar experiências é investir no desenvolvimento pleno da criança, em sua capacidade de sentir, imaginar, criar e se relacionar com os outros e com o ambiente de forma significativa.

P5: Que elas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças

P6: Sim, menos racional e lógico, retomado o processo realizado e planejado, não considerar a arte como mais uma etapa ou uma ferramenta metodológica, mas parte da formação integral da criança.

No questionário inicial, a educação estética aparecia fortemente associada à ampliação de repertórios e ao contato com diferentes linguagens, mas com baixa

explicitação de sua relação com a formação humana em sentido mais amplo. No questionário final, verifica-se um aprofundamento na elaboração conceitual acerca do papel da arte na constituição do sujeito.

As respostas indicam que as docentes passam a reconhecer a arte como dimensão que atua sobre a sensibilidade, imaginação, emoção e subjetividade de forma integrada (P4), deslocando-se de uma compreensão centrada apenas na infância para uma visão mais ampla da formação humana ao longo da vida. Conforme analisa Barroco (2007), a subjetividade constitui-se no interior das relações sociais e culturais, por meio de mediações que reorganizam as funções psíquicas superiores e possibilitam a superação da experiência imediata. A arte, nesse processo, assume papel central ao permitir que afetos e emoções se transformem em conteúdos de consciência, operando a passagem do sensível à elaboração consciente e à formação humana. Nessa direção, as vivências do projeto de formação parecem ter funcionado como mediações que favoreceram as professoras a nomear e compreender efeitos formativos que antes se apresentavam apenas como sensações difusas.

Esse movimento ganha densidade quando posto em diálogo com Salomé (2023), que aponta ser recorrente, no cotidiano escolar, o tratamento da arte por meio de conteúdos esvaziados, pouco significativos e desprovidos de fundamentação teórica sobre o papel dessa área do conhecimento para o homem e para a sociedade. Nessa perspectiva, tende a prevalecer uma valorização do “saber fazer” dissociada do desenvolvimento de uma atitude crítica diante da arte. À luz dessa crítica, o avanço observado no questionário final pode ser compreendido como um deslocamento inicial, ainda em processo, na direção de atribuir sentido formativo à experiência estética e de reconhecer a arte como conhecimento capaz de produzir leitura e elaboração da realidade, e não apenas como atividade prática.

Ainda que algumas respostas mantenham traços mais afetivos e subjetivos (“arte transforma, emociona, consola”), observa-se que tais enunciados já não aparecem dissociados da ideia de formação, mas articulados à ampliação do olhar, à percepção crítica e à elaboração simbólica da realidade. Assim, a vivência estética deixa de ser apenas experiencial e passa a ser reconhecida como processo formativo, ainda que em diferentes níveis de elaboração conceitual entre as participantes, aspecto que reforça a pertinência do projeto de formação continuada

ao buscar contribuir para superar práticas esvaziadas e fortalecer mediações teóricas e pedagógicas no ensino da arte.

3. Formação Docente e Ensino da Arte:
3.A) Quais são os principais desafios que você enfrenta para ensinar arte de maneira sistematizada e intencional na educação infantil?
<p>P1: <i>Os maiores desafios são a falta de formação continuada nesta área e muitas vezes falta de recursos na escola.</i></p> <p>P2: <i>Na verdade não tenho muita dificuldade em levar propostas artísticas para meus pequenos. Todos os dias a arte está presente na minha sala, seja em uma contação cantada à manipulação de um slime em um papel celofane com palitos de picolé sob carimbos com legos coloridos. Quero buscar e aprender cada vez mais sobre como ensinar arte de maneira intencional, estou só começando.</i></p> <p>P3: <i>Falta de recursos e materiais adequados.</i></p> <p>P4: <i>Adaptar o plano de aula.</i></p> <p>P5: <i>As vezes o tempo. Pois para fazer algo lega e interativo não conseguimos fazer uma pesquisa de qualidade.</i></p> <p>P6: <i>Conhecimento referente a ciência e Arte, como técnicas, processos, referencias e vivencias com a arte que não foi possível ter acesso durante a formação acadêmica.</i></p>
3.B) Como o cinema contribuiu para sua formação estética ao longo do minicurso? Algum aspecto foi especialmente marcante?
<p>P1: <i>Conhecer mais sobre o cinema fez ampliar meus conhecimentos acerca de como utilizá-lo na educação infantil, como os exemplos de propostas utilizando o projetor. E algo marcante foi assistir ao vídeo projetado no parque, foi uma experiência muito especial.</i></p> <p>P2: <i>O momento da apresentação com o projetor foi impactante. Aquela experiência abriu um espaço de desejo por buscar novas possibilidades de apresentar os conteúdos para as crianças. Nessa semana tentei colocar em prática essa sugestão e as crianças ficaram encantadas.</i></p> <p>P3: <i>Proporciona as crianças contato com diferentes culturas, linguagens, estimula a imaginação e criatividade.</i></p> <p>P4: <i>Acrescentou muito, principalmente nos [...] ³² infantil.</i></p> <p>P5: <i>Que podemos criar e adaptar o cinema na escola com os recursos básicos que temos como a lanterna, celular, luz solar. E tirar a ideia que o cinema é só o telão e filmes. Amei a ideia da projeção noturna.</i></p> <p>P6: <i>O cinema foi visto, como uma parte com diversas possibilidades desde as mais simples como teatro de sombras (já realizado), a grandes exibições como a proporcionada no curso.</i></p>

As respostas do bloco 3 evidenciam a permanência de determinações objetivas do trabalho docente como falta de recursos, limitações de tempo e necessidade de formação, isto é, a realidade que condiciona a sistematização da

³² Não foi possível compreender a grafia da professora.

arte. Ao mesmo tempo, emergem elementos que ampliam o campo do possível em análises realizadas nas P2 e P6, por exemplo, observa-se a passagem de uma vivência cotidiana de propostas para uma busca mais consciente por intencionalidade, indicando possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico a partir do processo formativo.

Esse movimento pode ser compreendido à luz de Duarte e Della Fonte (2010), para quem a formação humana não se realiza pela mera experiência imediata ou pela espontaneidade do fazer, mas pela apropriação consciente dos conteúdos culturais historicamente produzidos, mediada pela atividade educativa. Quando as professoras passam a reconhecer a necessidade de compreender técnicas, processos, referências e fundamentos da arte em relação, deslocam-se de uma prática centrada no “fazer” para um percurso formativo que articula conteúdo e forma por meio da mediação pedagógica, condição fundamental para o desenvolvimento de uma práxis docente mais consciente. Nessa direção, a formação continuada atua como condição de transformação da vivência empírica em atividade orientada por objetivos formativos, aproximando teoria e prática.

No que se refere ao cinema, o questionário final permite perceber uma mudança importante: ele passa a ser descrito não apenas como “filme” ou “telão”, mas como experiência que envolve projeção, luz e sombra, organização do espaço e modos de fruição. As vivências do projeto de formação, como a projeção no parque e as possibilidades de uso do projetor, foram mediações concretas que deslocaram a compreensão do cinema da aparência de “tela” para sua essência como linguagem artística, apropriável mesmo em contextos de poucos recursos.

4. Organização do Espaço Escolar:
4.A) Quais estratégias você pretende utilizar para organizar o espaço escolar de forma a favorecer vivências estéticas com as crianças?
P1: <i>As estratégias que tentarei desenvolver serão as que utilizam o projetor e sombras.</i>
P2: <i>Já estou usando as dicas do minicurso e aprimorando minha prática. Levei o projetor para sala essa semana; contei histórias de forma diferente: fomos debaixo das árvores e fiz cabana; adicionei mais histórias cantadas com objetos representativos nas rodas de novidade. Estarei buscando novas estratégias a cada dia.</i>
P3: <i>Proporcionar oportunidades para que elas possam explorar o mundo através dos sentidos e suas emoções.</i>
P4: <i>Teatro de sombras, apreciação de obras.</i>
P5: <i>Pintura com outros tipos de marcadores e folhas com a gramatura</i>

<i>diferente. Observação de obra de arte, brincadeiras com sombras</i>
<i>P6: Considerar os espaços já disponíveis, aproveitá-los, assim como as mais diferentes formas de se produzir arte, seja pelo desenho, pintura, escultura ou cinema.</i>
4.B) Você considera viável incluir o cinema no seu planejamento didático? Por quê? Como isso poderia ocorrer?
<i>P1: Sim, como no exemplo apresentado no minicurso é possível utilizá-lo na sala de aula, utilizando o projetor como exemplo.</i>
<i>P2: Claro. Propostas de contemplações, projeções em lugares diferentes, levar objetos variados, apresentar os sons desses objetos, ampliar os objetos, iluminar entre outras possibilidades se faz presente no cinema. E como isso não seria rico e significativo para a criança? Planejar com intencionalidade e incluir o cinema é possível na educação infantil.</i>
<i>P3: Sim, envolver a exibição de filme adequado à faixa etária, seguida de atividade que explorem a história, permitir a criança ser protagonista da própria história brincar com luz e sombra, uso de lanterna, projetor.</i>
<i>P4: Sim, seria possível, mas no momento não temos recursos disponíveis.</i>
<i>P5: Sim. As crianças iam ficar super empolgadas. Elas iriam ver o cinema de outra forma e mais criativa na escola. Projetar imagens deles fazendo atividades. Mostrar os vídeos deles fazendo atividades.</i>
<i>P6: Considero viável incluir o cinema no planejamento, pois a experiência dessa vivência, produz um outro contato, olhar sobre o conteúdo a ser trabalhado. Poderia ocorrer com o acesso a lugares, obras de arte, conteúdos que muitas vezes as crianças não possuem acesso.</i>

As respostas indicam que, após a formação, a organização do espaço passa a ser pensada com maior intencionalidade estética, articulando materiais, ambientes e estratégias como parte da própria mediação pedagógica e artística. Em termos dialéticos, nota-se um deslocamento entre realidade e possibilidade, embora persistam limites materiais (P4), as docentes enunciam formas concretas de reorganização do espaço, evidenciando que as possibilidades não se restringem ao que a escola “tem”, mas também ao modo como o trabalho pedagógico é planejado e mediado.

Além disso, a viabilidade de incluir o cinema no planejamento aparece afirmada por quase todas as participantes, com proposições que se aproximam do cinema como linguagem. Trata-se de um avanço em relação ao questionário inicial, no qual predominava a redução do cinema à “tela” e à proibição. No questionário final, ainda que a realidade de recursos permaneça, amplia-se a consciência de que a forma de organizar a experiência e de mediar a linguagem pode reconfigurar o lugar do cinema na Educação Infantil. Assim, embora a realidade objetiva ainda imponha limites materiais, as respostas indicam que o processo formativo ampliou

as possibilidades de mediação do cinema na escola, deslocando-o de uma impossibilidade normativa para um campo de ações pedagógicas concretas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no método crítico-dialético, esta dissertação partiu da compreensão de que a arte não constitui adorno do currículo, mas uma necessidade ontológica vinculada ao processo de humanização e à formação do psiquismo. Nesse horizonte, retomamos a problemática que impulsionou a investigação com a hipótese de: se a Educação Estética pressupõe mediações culturais capazes de reorganizar vivências e elevar formas de consciência, como o cinema, enquanto linguagem artística trabalhada na formação docente, pode atuar como mediação cultural e estética capaz de enriquecer o trabalho pedagógico na Educação Infantil e contribuir para o desenvolvimento humano?

A partir dessa questão, definimos como objetivo geral analisar como o cinema pode contribuir para a Educação Estética na formação docente na Educação Infantil. Desdobraram-se durante a investigação os objetivos específicos inicialmente propostos voltados a: (i) examinar a arte como campo específico do psiquismo e necessidade ontológica; (ii) discutir a intersecção de linguagens no cinema e sua acessibilidade como mediação formativa; (iii) problematizar a formação docente para superar visões pragmáticas e utilitaristas; e (iv) realizar um projeto de formação continuada, elaborado a partir de diagnóstico inicial, como espaço de vivência estética e reflexão crítica. Ao longo desse percurso, procuramos oferecer subsídios teóricos para que o professor pudesse compreender a estreita vinculação entre arte e desenvolvimento humano, entendendo que tal vínculo influi diretamente no trabalho pedagógico com crianças pequenas e na qualidade das vivências estéticas que lhes são oportunizadas.

No campo teórico, estabelecemos fundamentos capazes de sustentar uma concepção dialética e não espontaneísta da arte e de sua inserção na escola à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ao articular os estudos principalmente de Lukács e de Vigotski dentre outros, defendemos que o pensamento estético opera como forma sensível de conhecimento e como reorganização da vivência cotidiana, produzindo deslocamentos na unidade afetivo-intelectiva e abrindo possibilidades de elevação da consciência. Ao mesmo tempo, explicitamos que esse desenvolvimento estético não se efetiva automaticamente uma vez que, para que haja a qualificação psíquica do sujeito, é mister salientar que esse processo depende de condições sociais,

históricas e pedagógicas, especialmente da formação estética do professor e da organização intencional do ensino, para que a obra de arte não seja reduzida a recurso ilustrativo, entretenimento ou ferramenta moralizante, mas preservada em sua especificidade, na unidade entre forma e conteúdo, como experiência capaz de ampliar repertórios e requalificar a relação com o mundo.

É nesse encadeamento que se insere a discussão do cinema, aprofundada na quarta seção, como ponto de encontro entre teoria e prática. A investigação em campo, delineada como pesquisa-ação de abordagem qualitativa, foi realizada em um Centro de Educação Infantil de Londrina-PR, com professoras do C1 ao C3, permitiu apreender contradições concretas do trabalho pedagógico. Os dados do questionário inicial e da observação participante indicaram que, embora as docentes afirmassem a importância da arte, predominavam concepções atreladas à expressão e à criatividade em uma perspectiva pragmática e instrumental, com pouca ênfase na arte como mediação cultural historicamente elaborada e como campo específico do conhecimento.

Esse diagnóstico torna-se mais compreensível quando retomamos que, na segunda e na terceira seções, defendemos o papel do desenvolvimento do pensamento científico, filosófico e estético na constituição de um desenvolvimento humano integral, entendido como unidade entre dimensões afetivo-intelectivas e como ampliação das formas de apreensão do real. Nesse percurso, também evidenciamos diferenças históricas no lugar atribuído, na Educação Escolar, ao pensamento científico e filosófico, que frequentemente são reconhecidos como centrais, em contraste com o pensamento estético, recorrentemente secundarizado e reduzido a ornamento curricular ou a função utilitária, o que incide diretamente nas possibilidades formativas oferecidas às crianças pequenas.

É a partir dessa contradição, apreendida no campo *lócus* da pesquisa, e explicada em sua historicidade, que o projeto formativo foi concebido como uma intervenção teórico-prática, articulando exposição e estudo de conteúdos teóricos, vivências estéticas, fruição, experimentações audiovisuais e rodas de conversa. Nessa direção, o cinema foi assumido como escolha privilegiada de linguagem artística para ampliar a consciência e enfrentar o uso instrumental da arte, justamente por sua complexidade estrutural e porosidade, isto é, por sua possibilidade de colocar em relação imagem, som, palavra, ritmo, movimento e

montagem, atravessando fronteiras entre linguagens e potencializando mediações formativas. Com essa orientação, buscou-se deslocar o olhar das professoras do cinema entendido como recurso didático ou entretenimento para a compreensão do audiovisual como linguagem artística e mediação cultural.

Além disso, o audiovisual foi mobilizado por sua maior acessibilidade em relação a outras linguagens historicamente mais restritas (museus, galerias, concertos, espetáculos, ateliês especializados), configurando-se como possibilidade concreta de democratização de experiências estéticas em diferentes contextos escolares. Procuramos, assim, ampliar a concepção de cinema trabalhada na formação, ressaltando que seu alcance educativo se intensifica quando este é colocado em relação com outras linguagens artísticas — música, artes visuais, literatura, dança, jogo dramático — de modo intencional e sistematizado; assim, a mediação na prática docente pode articular forma e conteúdo, fruição e criação, permitindo que a vivência estética se converta em elaboração mais complexa e reorganização da consciência.

Os resultados permitem avaliar que a intervenção oportunizou deslocamentos relevantes, ainda que atravessados por limites. Observou-se ampliação do repertório e indícios de reorganização conceitual, em que o cinema passou a ser reconhecido, por parte das professoras, não apenas como recurso, mas como possibilidade de mediação estética capaz de tensionar tempo, espaço, corpo, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade com práticas mais sistemáticas e reflexivas. Em termos dialéticos, a pesquisa evidenciou a contradição entre uma valorização abstrata da arte e as condições efetivas de sua realização na escola; ao mesmo tempo, apontou que a articulação entre teoria e prática, quando mediada por vivências estéticas e reflexão crítica, pode operar como momento de superação parcial desse impasse, requalificando a consciência docente sobre a função humanizadora da arte.

Quanto às hipóteses que orientaram o estudo, confirmou-se a proposição de que a formação estética para os professores e profissionais da educação que atuam no contexto da escola é condição decisiva para qualificar as vivências oferecidas às crianças pequenas e que o audiovisual, quando apropriado criticamente, pode atuar como mediação privilegiada na democratização do acesso a objetivações culturais mais elaboradas. Confirmou-se também, ainda que de modo parcial, que tais

deslocamentos dependem de um trabalho formativo intencional e não se realizam por simples incremento de atividades com vídeo, pois o elemento determinante reside na qualidade da mediação, na curadoria e na análise da relação forma-conteúdo, evitando reduções utilitaristas.

Entre as limitações do estudo, destacam-se: (i) o recorte contextual de um único CEI e um número restrito de participantes, o que impede generalizações; (ii) o tempo de realização da intervenção, que limita a observação de desdobramentos de longa duração na prática pedagógica; e (iii) condicionantes do currículo que atravessam a docência na Educação Infantil e impactam a continuidade de processos de estudo, curadoria e planejamento estético. Tais limites, contudo, não invalidam os resultados da pesquisa ao contrário, explicitam determinações objetivas que precisam ser enfrentadas para que a Educação Estética se realize como práxis e não como discurso.

Como implicações, a pesquisa reforça que a inserção do cinema na Educação Infantil deve ser pensada para além do dispositivo técnico: trata-se de reconhecer o audiovisual como obra e como mediação cultural, cuja potência humanizadora exige intencionalidade pedagógica e formação estética do professor. Para o campo acadêmico, o estudo contribui ao articular, de modo coerente, categorias centrais da estética lukacsiana, a Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa-ação, tomando a arte, e de modo particular, o cinema, em sua especificidade formal e na unidade entre forma e conteúdo, como mediação privilegiada na análise da formação docente. Nessa chave, a interpretação produzida evidencia como a experiência estética, socialmente situada, condensa a unidade entre subjetividade e objetividade, singular e universal, no processo formativo.

Para a prática educativa, aponta caminhos para organizar experiências estéticas na Educação Infantil a partir do audiovisual em relação com outras linguagens, ancoradas em fruição, análise e criação, capazes de ampliar repertórios e requalificar o planejamento docente em direção a uma educação mais sensível, crítica e humanizadora desde a infância. Nesse sentido, recoloca-se o papel do professor e de suas intervenções pedagógicas: este, se bem formado e apropriado das linguagens artísticas, de suas relações e possibilidades, oferece condições mais ricas para a imaginação, a criação e a expressão das crianças pequenas, elevando suas vivências para formas mais complexas de consciência.

Por fim, esta dissertação não se encerra como conclusão harmonizadora, mas como abertura em que a Educação Estética, atravessada por contradições próprias da totalidade social, entre obra e mercadoria, entre diretrizes e condições concretas, entre promessa formativa e limites institucionais, permanece como campo de luta teórica e pedagógica.

Diante dos resultados e das contradições evidenciadas, torna-se necessário ampliar pesquisas que articulem, de modo efetivo, arte e educação em bases histórico-dialéticas, considerando suas determinações históricas, econômicas e sociais e a necessidade de atualização dos repertórios mobilizados nas formações inicial e continuada de professores. Nesse sentido, um primeiro desdobramento consiste em revisitar e aprofundar sistematicamente os aportes de Lukács e Vigotski sobre o papel da arte no processo de humanização, particularmente a arte como mediação do desenvolvimento do ser social e a imaginação e a criação como dimensões formativas, de modo a consolidar categorias capazes de sustentar a Educação Estética na Educação Infantil para além de leituras espontaneístas ou utilitaristas.

Em continuidade, torna-se relevante investigar o cinema e o audiovisual contemporâneo como linguagem atravessada por contradições (entre obra e mercadoria, entre democratização do acesso e padronização cultural), examinando como critérios de curadoria e modos atuais de circulação de imagens incidem sobre a formação da sensibilidade de professores e crianças. Por fim, recomenda-se acompanhar processos formativos de maior duração e em diferentes contextos escolares, observando como condições objetivas de trabalho e estudo interferem na transformação das concepções docentes e na organização intencional de práticas que articulem fruição, análise e criação. Assim, mais do que fechar o percurso, tais encaminhamentos recolocam o problema em novo patamar: indicam que a Educação Estética permanece como campo de tensões e possibilidades, no qual a crítica do presente é parte constitutiva da abertura de caminhos reais para ampliar, desde a infância, as condições de humanização.

REFERÊNCIAS

ALÿS, Francis. **Children's Game #47: Chalk**. [S. l.]: Francis Alÿs Studio, [2024]. 1 vídeo (15min27.). Disponível em: <https://francisalys.com/childrens-game-47-chalk/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

A RUA QUE QUERIA SER UM RIO. Direção: Radhi Meron. Brasil: [s.n.], 2021. 1 filme (15 min), son., color.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

BARROS, Marta Silene Ferreira; LEITE, Sandra Regina Mantovani. Educação, formação humana e práxis na educação escolar: um olhar crítico-dialético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 599–613, out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16679>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BIRCK, Rosemeri (org.). **Arte na formação do pedagogo: ensino, mediação e humanização**. São Carlos: Editora Scienza, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais**. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

BUTI, Marco (org.). A gravação como processo de pensamento. In: BUTI, Marco;

LETYCIA, Anna. **Gravura em metal**. São Paulo: Edusp, 2015.

BUSY CITY GUIDE. **Pipilotti Rist: Sip my Ocean with kids – review – Sydney**. Blog. 14 nov. 2017. Disponível em: <https://busycitykids.com.au/our-blog/2017/11/14/pipilotti-rist-sip-my-ocean-review-sydney>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CABRAL, Yasmin Oliveira. **A criação cinematográfica na educação estético-humanista do(a) professor(a)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2022.

CASA VERA CRUZ. **Compor e decompor: as linguagens em movimento na Educação Infantil do Vera: Exposição-Ateliê da Educação Infantil – 2022**. São Paulo: Casa Vera Cruz, 2023. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/o-vera-cruz/casa-vera-cruz/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CASA VERA CRUZ. **Olhar para dentro, olhar para fora: maravilhamento nas aprendizagens: Exposição-Ateliê – Educação Infantil – 2019**. São Paulo: Casa Vera Cruz, 2020. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/o-vera-cruz/casa-vera-cruz/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. **O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

CHEPTULIN, G. N. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CORTEZ, Maíra Dellazeri. **ARTE E EDUCAÇÃO: Um Olhar para a Aprendizagem, o Desenvolvimento e a Humanização Das Crianças Na Educação Infantil**. 2022. (160 p.) f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

DANNA, M. F.; MATOS, M.A Ensinando observação: uma introdução. São Paulo: KDICOX, 1982.

CLEIJNE, Edgar; GALLAGHER, Ellen. Highway Gothic. 2019. Instalação multimídia. In: CENTRO BOTÍN. Exhibition programme for 2022. Santander: Fundación Botín, 2022. Disponível em: <https://www.centrobotin.org/en/galeria/exhibition-programme-for-2022/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUBOIS, Philippe (org.). **Pós-fotografia, pós-cinema: novas configurações das imagens**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

ESCOLA VERA CRUZ. **Compor e decompor: as linguagens em movimento na Educação Infantil do Vera**. Catálogo da Exposição-Ateliê da Educação Infantil – 2022 (G1 a G4). São Paulo: Escola Vera, 2023.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moysés. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 6 jan. 2026.

FERREIRA, Natália Beatriz de Paula.; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115–126, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.5006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006>. Acesso em: 9 ago. 2025.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FREDERICO, Celso. **Arte e conhecimento: estética e marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FURTADO, Beatriz; DUBOIS, Philippe (org.). **Pós-fotografia, pós-cinema: novas configurações das imagens**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

GAN, Aleksei. **Construtivismo**. Tradução de Priscila Marques. Notas de Celso Lima e Neide Jallageas. São Paulo: Kinoruss, 2025. Fac-símile da edição original de 1922.

GOMES, Isadora Dias et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682016000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2023.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

JALLAGEAS, Neide; LIMA, Celso. **Vkhutemas: desenho de uma revolução**. São Paulo: Kinoruss, 2020.

KRAPÍVINE, V. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Progresso, 1986.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. **Ética, estética y ontología**. Compilado por Antonino Infranca y Miguel Vedda. Buenos Aires: Colihue, 2007.

LUKÁCS, György. Sobre a particularidade como categoria da estética; A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. In: LUKÁCS, György.

Introdução a uma estética marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1956/estetica/estetica-marxista.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LUKÁCS, György. **Estética: a peculiaridade do estético**. São Paulo: Boitempo, 2023.

MACHADO, João Carlos. Linguagem, filme, vídeo e poética. **Orson – Revista dos Cursos de Cinema e Animação do Cearte/UFPEL**, Pelotas, n. 1, p. 79–87, 2011. Disponível em: https://orson.ufpel.edu.br/content/01/artigos/primeiro_olhar/78-87.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte**. Bauru: Mireveja, 2022.

MARTINS, Lígia M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, P. V.; MILLER, S. **Marx, Gramsci: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARTINS, Lígia. M. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705.

MARTINS, Lígia M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Nascimento e Evolução da Arte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre Literatura e Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. p. 47-70.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007. E-book.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. E-book.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. **Cultura, mediação e atividade. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 353-372, abr./jun. 2014.

MIGLIORIN, Cezar. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: FURTADO, Beatriz; DUBOIS, Philippe (org.). **Pós-fotografia, pós-cinema: novas configurações das imagens**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019. p. 275–282.

MINISTÈRE DE LA CULTURE (France). **The Unicorn Panel**. © Ministère de la Culture/Centre National de la Préhistoire/Norbert Aujoulat. Disponível em: <https://archeologie.culture.gouv.fr/lascaux/en/mediatheque/panel-del-unicornio>. Acesso em: 11 set. 2025.

MUSEUM OF CONTEMPORARY ART AUSTRALIA. **Time to Start early**. Disponível em: <https://www.mca.com.au/stories-and-ideas/creative-learning-newsletter-term-1-2022/start-early-amanda-palmer/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MUSEUM OF CONTEMPORARY ART AUSTRALIA. **MCA announces the launch of Art & Wonder: Young Children and Contemporary Art**. Disponível em: <https://www.mca.com.au/media/museum-contemporary-art-australia-mca-announces-launch-art-wonder-young-children-and-contemporary-art/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

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

O MENINO E O MUNDO. Direção: Alê Abreu. Brasil: Filme de Papel; Elo Company, 2014. 1 filme (80 min), son., color.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 196–210, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643710. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de (org.). **Educação estética: diálogos com a teoria histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PINO SIRGADO, Ángel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POZZA, Livia Palhares. **Catarse, drama e perejivânie: interlocução conceitual e crítica de espectador em diálogo com o cinema**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

ROSA, Ronald. **A arte na educação infantil: um espaço de formação do psiquismo e subjetividade humana**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O ensino da arte na perspectiva histórico-crítica de educação: a humanização dos sentidos**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3.Ed. Chapecó: Argos, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 9. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

QUINTETO ARMORIAL. **Do romance ao galope nordestino**. LP. Rio de Janeiro: Discos Marcus Pereira, 1974.

SAMICO, Gilvan. **A ilha** [xilogravura]. In: BRESSANE, Ronaldo. *Serpentário*. 4 mar. 2012. Disponível em: <https://ronaldobressane.com/2012/03/04/serpentario/>. Acesso em: 11 set. 2025.

SMITH, R. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 97-111.

SOUZA, Leandro C. de. Arte em movimento: apontamentos sobre cultura e ideologia no século da imagem. In: CHAGAS, Rodrigo (org.). **Cinema, educação & arte**. Boa Vista: UFRR, 2013. p. 20-35.

SPIRKINE, A.; YAKHOT, O. **Princípios do materialismo dialético**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Bachianas brasileiras nº 2: Tocata – O Trenzinho do Caipira**. Intérprete: Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). São Paulo: OSESP, [s.d.]. 1 áudio, digital, son. Disponível em: <https://soundcloud.com/osesp/02-villa-lobos-bachianas>. Acesso em: 11 set. 2025.

VJ SUAVE. **Suaveciclo**. s.d. Imagem digital. Disponível em: <https://vjsuave.com/suaveciclo/?lang=pt-br>. Acesso em: 26 dez. 2025.

WEDEKIN, Luana Maribele. **Psicologia e arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo**. 2015. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

YOUNGBLOOD, Gene. Toward a shared consciousness. **Radical Software**, New York, v. 1, n. 1, p. 14–17, Spring 1970. Disponível em: https://www.radicalsoftware.org/volume1nr1/pdf/VOLUME1NR1_0018.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded cinema**. 50th anniversary edition. Nova York: Fordham University Press, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Confidencialidade e Sigilo

Eu, Marina Colhado Cabral, brasileira, solteira, estudante, inscrito(a) no CPF sob o nº , abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um olhar do cinema, arte e educação na contemporaneidade à luz da teoria Histórico-Cultural”, a que tiver acesso nas dependências do C.E.I. [REDACTED] [REDACTED]

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, DATA.

Ass. _____

Marina Colhado Cabral

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professores

“EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um olhar do cinema, arte e educação na contemporaneidade à luz da teoria Histórico-Cultural.”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um olhar do cinema, arte e educação na contemporaneidade à luz da teoria Histórico-Cultural.”, a ser realizada em “[REDACTED]”. O objetivo da pesquisa é “Investigar a relação existente entre o cinema, a arte e sua importância na Educação Estética no processo de formação de professores considerando a superação das apropriações instrumentais e mecanicistas da arte para a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: na permissão da observação da organização do espaço escolar para a experiência estética formativa, em sua dimensão individual, social e histórica; na resposta de um questionário inicial e um questionário final; e na participação de um minicurso de formação a partir do levantamento das necessidades presentes na Educação Infantil por meio do instrumento de pesquisa questionário inicial, este minicurso será registrado por meio da fotografia.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa de mestrado e para uma futura pesquisa de doutorado e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O questionário respondido e as possíveis imagens coletadas durante o minicurso serão armazenadas no HD e na nuvem (Google Drive) da pesquisadora e serão apagados após 6 anos do encerramento da pesquisa de mestrado. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a formação continuada e desenvolvimento profissional, com acesso a novas metodologias de ensino. Quanto aos riscos, possíveis desconfortos emocionais ou frustrações ao se depararem com o instrumento questionário inicial e/ou com a metodologia proposta no curso de formação, neste caso a pesquisadora se responsabiliza de oferecer amparo ao participante caso ocorra algum desconforto decorrente da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Marina Colhado Cabral, [endereço], [telefone], [e-mail], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, [telefone], [e-mail] [CEP]

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, DATA

Pesquisador Responsável

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Questionário inicial aos professores do CEI participante

Arte e Educação Estética: o cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil.

Pesquisadora: Marina Colhado Cabral

Orientadora: Prof. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

QUESTIONÁRIO INICIAL (com base nos objetivos da pesquisa):

1. Percepção sobre a Arte na Educação Infantil:

- a) Qual é a sua compreensão sobre o papel da arte na educação infantil?
- b) Como você avalia a importância da sistematização da arte como um campo necessário ao desenvolvimento do psiquismo infantil?

2. Educação Estética e Desenvolvimento Humano:

- a) Como você vê a contribuição das diferentes linguagens artísticas, como o cinema, para o desenvolvimento humano e a formação estética na infância?
- b) Quais experiências estéticas você acredita que são importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

3. Formação Docente e Ensino da Arte:

- a) Quais são os principais desafios que você enfrenta para ensinar arte de maneira sistematizada e intencional na educação infantil?
- b) Em sua formação, você já teve acesso a conteúdos específicos sobre o ensino das linguagens artísticas e sua relevância no desenvolvimento integral da criança? Se a resposta for sim, explicita quais.
- c) Como você vê a contribuição do cinema para a sua formação estética?

4. Organização do Espaço Escolar:

- a) Como você percebe a organização do espaço escolar em relação às oportunidades de vivência estética para as crianças?
- b) Existem espaços ou materiais específicos em sua escola para o ensino da Arte? O cinema está presente no seu planejamento didático? Se a resposta for sim, explicita como.

APÊNDICE D

Roteiro de observação participante no contexto escolar

Arte e Educação Estética: o Cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil.

Roteiro de observação em contexto

- Registro fotográfico dos espaços da instituição para posterior descrição e análise.
- Observação das atividades desenvolvidas pelo professor, incluindo metodologias e recursos utilizados, com foco no ensino da Arte tendo o cinema como possibilidade de educação estética.
- Acompanhamento da participação das crianças nas atividades propostas.
- Descrição das interações entre as crianças, bem como entre elas e o professor.
- Análise da organização do ambiente e de sua influência na experiência das crianças.

Questões norteadoras:

1. Há indícios de uma formação voltada para a compreensão da arte como necessidade para o desenvolvimento humano, e não apenas como passatempo ou decoração?
2. Que concepções sobre arte e desenvolvimento aparecem nas falas, atitudes e escolhas do (a) docente? Há indícios de um repertório elaborado para trabalhar as linguagens artísticas?
3. De que forma o professor organiza o espaço para a rotina?
4. Como ocorre a instrução das propostas para garantir que as crianças compreendam a atividade?
5. Quanto tempo é destinado às linguagens artísticas, especialmente às Artes Visuais e o Cinema?
6. As crianças participam das atividades? Como se envolvem?
7. Quais linguagens e signos artísticos são predominantes nas atividades observadas?
8. Que tipo de objetos estão disponíveis? Como as crianças interagem com eles?

Roteiro de observação em contexto

IDENTIFICAÇÃO	
Data da observação	
Turma e faixa etária das crianças	
Local de observação (sala de aula,	

biblioteca, espaço externo etc.)	
Quantidade de crianças da turma	
CONTEXTO E ROTINA – OLHAR PARA A ARTE	
Como a Arte aparece no planejamento?	
O cinema (ou recursos audiovisuais) está presente nas atividades pedagógicas? De que forma?	
Quais signos artísticos são mobilizados nas práticas observadas (sons, cores, gestos, imagens, narrativas etc.)?	
Quais recursos foram utilizados?	
O ambiente estava organizado e preparado para favorecer a experiência?	
PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	
Como as crianças se apropriam desses	

signos (com liberdade, intencionalidade, criação)?	
As crianças conseguem dialogar com o conteúdo simbólico e expressivo do cinema?	
As crianças demonstram conhecimento (desenvolvido pelo ensino escolar) para reorganizar experiências por meio da linguagem artística?	
MEDIAÇÃO	
A arte é trabalhada de forma autônoma ou subordinada a objetivos pragmáticos (datas comemorativas, fixação de conteúdos etc.)?	
As atividades são conduzidas com base em objetivos pedagógicos sistematizados relacionados à arte ou são tratadas como prática ocasional e assistemática?	
Há fruição estética e diálogo sobre a prática/vivência artística? As crianças têm espaço para expressar opiniões e interpretações?	
As propostas artísticas desafiam as crianças a ir além do imediatismo e do utilitarismo?	

O docente demonstra apropriação de fundamentos estéticos, históricos e culturais da arte?	
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	

APÊNDICE E

Questionário final aos professores do CEI participante

Arte e Educação Estética: o cinema como realidade e possibilidade para a prática educativa de professores da Educação Infantil.

Pesquisadora: Marina Colhado Cabral

Orientadora: Prof. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

QUESTIONÁRIO FINAL -> Resposta no verso ou em uma folha avulsa

1. Percepção sobre a Arte na Educação Infantil:

- a. Como você avalia a importância da sistematização da arte como um campo necessário ao desenvolvimento do psiquismo infantil?
- b. Houve alguma mudança na sua forma de compreender o papel da arte na Educação Infantil após o curso? Se sim, descreva.

2. Educação Estética e Desenvolvimento Humano:

- a. Depois desse curso, de que forma você acredita que a arte pode atuar na formação humana?
- b. Quais experiências estéticas você considera fundamentais para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?
- c. Após o curso, houve alguma mudança na sua forma de compreender a relação entre arte, estética e desenvolvimento humano? Se sim, explique.

3. Formação Docente e Ensino da Arte:

- a. Quais são os principais desafios que você enfrenta para ensinar arte de maneira sistematizada e intencional na educação infantil?
- b. Como o cinema contribuiu para sua formação estética ao longo do curso? Algum aspecto foi especialmente marcante?

4. Organização do Espaço Escolar:

- a. Quais estratégias você pretende utilizar para organizar o espaço escolar de forma a favorecer vivências estéticas com as crianças?
- b. Você considera viável incluir o cinema no seu planejamento didático? Por quê? Como isso poderia ocorrer?

APÊNDICE F

Caderno de acessibilidade visual: descrições das imagens da pesquisa

SEÇÃO 2

Figura 1

Descrição da imagem: A imagem mostra uma pintura rupestre feita sobre uma parede rochosa, com tons predominantes de ocre, marrom, preto e avermelhado. A superfície da pedra é irregular, com áreas claras e escuras que servem de fundo natural para as figuras. No centro da composição aparecem grandes animais com chifres longos e curvados, semelhantes a bois ou bisões. Um deles é representado em destaque, com corpo em tom avermelhado e detalhes pontilhados na cabeça e no dorso. Outro animal com chifres grandes está à direita, voltado para ele, sugerindo movimento ou possível confronto. [Fim da descrição]

SEÇÃO 3

Figura 2

Descrição da imagem: A imagem apresenta uma xilogravura organizada de forma simétrica em três painéis verticais.

No painel central, há uma cobra sinuosa sobre a superfície de um rio, representado por linhas horizontais finas e repetitivas. À direita, há um homem em uma pequena canoa amarela, remando. Ao fundo, há uma ilha com vegetação e, acima, um sol em tons de laranja, vermelho e amarelo, disposto em forma semicircular com padrões geométricos.

Na parte inferior do painel central, há dois répteis, dispostos de forma simétrica e voltados um para o outro. Seus corpos são alongados e curvados. Entre eles, há um elemento vertical vermelho, posicionado entre as bocas dos dois animais.

Os painéis laterais direito e esquerdo são espelhados. Na parte superior de cada um, há um círculo preto e branco com linhas horizontais. Abaixo, há uma figura com asas abertas, com um elemento vermelho no centro do corpo e áreas em laranja e amarelo. Na base, há padrões geométricos repetitivos. Acima desses padrões, há um arco decorativo; em suas extremidades, há pequenas figuras de pássaros voltados para baixo, posicionados nas laterais da figura central.

A paleta de cores inclui preto, branco e tons de laranja, vermelho e amarelo, com detalhes em azul e verde. Os contornos são definidos por linhas marcadas.

A imagem apresenta elementos da natureza, como rio, cobra, vegetação, figura humana e animais, combinados com formas geométricas. [Fim da descrição]

SEÇÃO 4

Figura 3

Descrição da imagem: A imagem mostra o interior de um espaço expositivo, com iluminação suave e ambiente amplo. O chão é liso e polido, com áreas de reflexão de luz.

No centro da cena, há uma pessoa sentada no chão, de costas para a câmera, voltada para uma projeção à sua frente. A projeção principal exibe uma paisagem em preto e branco, com um corpo de água e árvores ao fundo, com reflexos na superfície.

Acima dessa projeção, há outra imagem com formato circular, composta por áreas em tons de azul e verde e formas irregulares.

Ao redor do espaço, há telas e painéis suspensos com imagens em tonalidades escuras e azuladas, incluindo elementos gráficos e fotográficos. À direita, há um equipamento de projeção entre os painéis suspensos, visível no espaço expositivo.

O ambiente apresenta múltiplas telas e elementos visuais distribuídos pelo espaço. [Fim da descrição]

Figura 4

Descrição da imagem: A imagem é composta por duas fotografias lado a lado, ambas mostrando projeções artísticas realizadas em espaços urbanos durante a noite.

Na fotografia à esquerda, há uma mulher em pé ao lado de uma bicicleta equipada com dispositivos de projeção e um computador portátil. Sobre a fachada de um edifício com janelas em arco, há uma projeção com o desenho de uma figura infantil com os braços erguidos, cercada por um arco multicolorido. A projeção apresenta cores como amarelo, verde, azul, rosa e laranja, visíveis sobre a superfície clara da parede.

Na fotografia à direita, há uma projeção sobre um carrinho de coleta de materiais recicláveis estacionado na rua, que transporta objetos de papel empilhados. A imagem projetada mostra uma figura humana, com cabelos em diferentes cores e vestimentas representadas por traços simples. Ao fundo, há uma construção com arcos, iluminada pela luz do ambiente noturno.

As duas cenas apresentam projeções de imagens em espaços urbanos noturnos, realizadas sobre superfícies como a fachada de um edifício e um carrinho de coleta de recicláveis. As projeções incluem figuras humanas desenhadas e o uso de cores variadas. Também são visíveis equipamentos de projeção e estruturas móveis associadas à exibição das imagens. [Fim da descrição]

Figura 5

Descrição da imagem: A imagem é composta por três fotografias lado a lado, mostrando crianças pequenas realizando atividades de desenho com giz em diferentes superfícies.

Na primeira fotografia (à esquerda), há uma criança agachada ao ar livre, desenhando com giz branco sobre pedras ou blocos de concreto próximos a uma área com grama e terra. Ao fundo, há um muro claro.

Na segunda fotografia (ao centro), três crianças desenhavam com giz branco em um painel preto fixado na parede. Elas estão em pé ou levemente inclinadas, fazendo traços sobre a superfície. Os desenhos incluem linhas curvas e marcas distribuídas pelo painel.

Na terceira fotografia (à direita), um grupo de crianças, vestindo camisetas azuis, desenha simultaneamente no mesmo painel preto. Elas seguram pedaços de giz e realizam traços sobrepostos na superfície.

As imagens mostram crianças desenhando com giz em espaços internos e externos, utilizando diferentes superfícies. [Fim da descrição]

Figura 6

Descrição da imagem: A imagem mostra uma cena noturna ao ar livre, em um espaço pavimentado com blocos intertravados. Ao fundo, há um muro claro, parcialmente coberto pela sombra de folhas de uma árvore, visível na parte superior da imagem.

No muro, há uma projeção em tons claros e escuros. A projeção apresenta a figura de uma criança inclinada para frente, com uma das mãos segurando um giz, em contato com a superfície onde está desenhado um animal com corpo arredondado e círculos distribuídos.

À direita, encostado no muro, há um escorregador metálico vermelho inclinado. À esquerda, há um brinquedo de cavalo azul, posicionado próximo ao muro.

A cena apresenta a combinação de projeção de imagem, sombras e objetos no espaço. [Fim da descrição]

Figura 7

Descrição da imagem: A imagem mostra uma cena noturna em um espaço externo. O chão é pavimentado com blocos e há uma área de grama próxima ao muro ao fundo. Sobre o muro claro, há uma projeção em tons de branco e cinza.

A projeção apresenta a figura de uma criança com o corpo inclinado, desenhando com giz no chão, e a imagem de um desenho já realizado de uma criança com cabelos volumosos. A imagem projetada apresenta variações de pontos claros e escuros sobre a superfície do muro.

Em frente ao muro, há um escorregador vermelho com estrutura metálica e, à esquerda, um balanço com dois assentos. A projeção incide sobre a superfície do muro e alcança parcialmente os objetos próximos.

Na parte inferior da imagem, há duas pessoas sentadas no chão, vistas de costas, voltadas para a projeção.

A iluminação está concentrada na área da projeção, enquanto outras áreas do espaço permanecem menos iluminadas. Na parte superior da imagem, há a copa de uma árvore. [Fim da descrição]

Figura 8

Descrição da imagem: A imagem mostra um grupo de pessoas reunidas em torno de uma mesa comprida. A mesa está coberta com uma folha de papel pardo, sobre a qual há palavras escritas.

As pessoas estão sentadas dos dois lados da mesa e seguram canetas ou marcadores, escrevendo ou registrando informações no papel. O grupo de pessoas é composto por mulheres adultas.

Em primeiro plano, à esquerda, há uma mulher usando óculos e colete escuro, segurando uma caneta e voltada para o papel. Outras pessoas estão com o corpo inclinado em direção à mesa.

Sobre a mesa, próximo ao lado direito da imagem, há uma caixa aberta de lápis de cor.

O ambiente apresenta paredes claras e, ao fundo, há portas ou janelas com estrutura azul. [Fim da descrição]

Figura 9

Descrição da imagem: A imagem mostra uma folha de papel pardo dividida em duas partes (superior e inferior), ambas preenchidas com palavras, desenhos e pequenas ilustrações feitas à mão com canetas coloridas.

Na parte superior, aparecem palavras como “EMOÇÃO”, “ALEGRIA”, “CRIATIVIDADE”, “FELICIDADE”, “GRATIDÃO”, “PAZ” e “ESPERANÇA”, algumas escritas dentro de formas desenhadas, como nuvens e corações. Há também desenhos como rostos sorridentes, estrelas e outros símbolos simples.

Na parte inferior, aparecem palavras e expressões como “COLETIVIDADE”, “EMOÇÃO”, “SENTIDO E LUTA”, “MEMÓRIAS VISUAIS”, “COMPARTILHAR AFETOS”, “FELICIDADE”, “AMOR”, “NATUREZA” e “TRANQUILIDADE”. Algumas palavras estão inclinadas ou escritas em diferentes direções.

As cores utilizadas incluem preto, azul, verde, vermelho e laranja, sobre o fundo do papel pardo. [Fim da descrição]

Figura 10

Descrição da imagem: A imagem é composta por duas fotografias lado a lado, registrando atividades realizadas em ambiente interno.

Na fotografia à esquerda, há pessoas retirando papéis de uma mesa e de um grande rolo de papel pardo. Sobre a mesa ao lado, há diversos objetos coloridos, como peças de encaixe, blocos geométricos, brinquedos e formas tridimensionais. Entre os materiais, há esferas, cilindros e outras peças em cores como amarelo, vermelho, azul e verde.

Na fotografia à direita, um grupo de adultos está reunido em torno de uma mesa branca, desenhando com riscadores coloridos em uma folha de papel. Sobre a mesa, há caixas abertas de lápis de cor, giz pastel seco e oleoso e outros materiais. As pessoas estão com o corpo inclinado em direção à mesa. [Fim da descrição]

Figura 11

Descrição da imagem: A imagem é composta por três fotografias dispostas lado a lado.

Na fotografia à esquerda, há uma mesa branca. Sobre a mesa, há um acordeão nas cores vermelho, azul e bege, e um mamão amarelo. Ao fundo, há uma pessoa desenhando em uma folha de papel com materiais como giz de cera, lápis de cor e canetinha, próximos a uma caixa de giz aberta.

Na fotografia central, há uma mesa branca vista de cima. Uma mão segura uma caneta azul e desenha formas geométricas, como quadrado, triângulo e retângulos, em uma folha de papel. Sobre a mesa, há uma maçã vermelha parcialmente visível e um brinquedo de madeira com base, haste e peças coloridas empilhadas.

Na fotografia à direita, há uma pessoa de costas, com cabelos longos e escuros, vestindo uma peça de roupa escura com detalhe claro na gola. A pessoa pressiona um material macio contra uma parede de azulejos brancos e segura uma caneta na outra mão.

As três imagens apresentam pessoas utilizando objetos e materiais sobre mesas e superfícies internas. [Fim da descrição]

Figura 12

Descrição da imagem: A imagem é composta por três quadros de vídeo dispostos lado a lado. Em todos os quadros, há um fundo branco translúcido iluminado por trás, no qual aparecem silhuetas escuras de pessoas.

No quadro à esquerda, há duas silhuetas de crianças. Uma está com os braços levantados e estendidos. A outra apresenta o corpo inclinado, com braços e pernas em posições diferentes.

No quadro central, há várias silhuetas sobrepostas, dificultando a identificação do número de figuras. As formas apresentam variações de contorno e posição.

No quadro à direita, há uma silhueta menor próxima ao chão e outra silhueta maior inclinada em direção a ela. Há uma área de maior luminosidade próxima à silhueta maior.

Na parte inferior de cada quadro, há uma barra de reprodução de vídeo com ícones de controle. No canto inferior direito, há a marca "InShot". [Fim da descrição]

Figura 13

Descrição da imagem: A imagem é composta por uma sequência de três fotografias organizadas horizontalmente. As cenas mostram pessoas em um espaço interno com uma parede texturizada e iluminação por projeções de luz.

Na primeira fotografia, à esquerda, há uma mulher adulta agachada diante de um bebê. Ambos estão voltados para uma parede clara com relevo, composta por objetos fixados na superfície. O ambiente apresenta iluminação em tons esverdeados.

Na segunda fotografia, há um recorte mais próximo da parede, na qual são visíveis objetos fixados ou sobrepostos, como utensílios do cotidiano e materiais de formas variadas, incluindo elementos circulares e retangulares. Há uma projeção de luz amarela sobre a parede. Uma silhueta de criança aparece projetada na superfície, com os braços afastados do corpo.

Na terceira fotografia, a parede e o chão apresentam iluminação com variação de cores, incluindo tons de amarelo, laranja e verde. À direita, há projeções em diferentes cores, como tons de vermelho, roxo e amarelo. Há várias crianças no ambiente, algumas em pé e outras próximas ao chão. Algumas projeções de silhuetas aparecem na parede. Ao fundo, há adultos sentados. O chão reflete as cores projetadas. [Fim da descrição]

Figura 14

Descrição da imagem: As imagens apresentam quatro fotografias com crianças pequenas em um ambiente interno, com projeções de luz no chão e na parede. Na primeira imagem, há uma projeção de paisagem na parede e outra no chão. Uma criança caminha sobre a projeção luminosa no chão. Na segunda imagem duas crianças estão em pé próximas a uma parede onde há projeções de luz com imagem de copa de árvore. A projeção incide sobre o corpo das crianças. Na terceira imagem, uma criança está sentada no chão, próxima a uma projeção que apresenta a imagem ampliada de um louva-a-deus, com detalhes visíveis. A projeção incide sobre o corpo da criança.

Na quarta imagem, quatro crianças estão sentadas no chão coberto com papel branco, próximas a uma projeção de luz em tons alaranjados e vermelhos, de forma indefinida. As mãos e o corpo das crianças estão em contato com a área iluminada. No papel disposto no chão, há rabiscos coloridos. [Fim da descrição]

Figura 15

Descrição da imagem: As imagens mostram duas fotografias lado a lado com crianças pequenas em um ambiente interno.

Na imagem do lado esquerdo, uma criança está sentada no chão, sobre uma superfície coberta por papel translúcido, puxando um rolo de papel branco que se estende pela área. Ao redor, há folhas soltas, pedaços de papel e outros materiais espalhados pelo chão. A mesa está coberta por um papel azul com desenhos e rabiscos. Sob a mesa, há uma estrutura feita com caixas de papel em formatos geométricos, como cones e retângulos, revestida com papel branco e desenhos em lápis de cor azul. Outra criança está sentada no chão, próxima à mesa, desenhando nas estruturas geométricas com lápis vermelho. Ao fundo, aparecem partes das pernas de outras crianças.

Na imagem do lado direito, a estrutura feita com papel e desenhos em azul e vermelho está posicionada sobre a mesa. Ao redor da estrutura, há riscadores nas cores vermelha e azul. Ao fundo,

há uma projeção na parede com a imagem de um cone com tinta azul escorrendo. Nesta imagem, não há presença de crianças. [Fim da descrição]

Figura 16

Descrição da imagem: A imagem é composta por duas fotografias que mostram um ambiente interno com projeção de imagem. Na primeira fotografia (lado esquerdo) há uma sala com mesas compridas e bancos organizados em fileiras. O ambiente está com baixa iluminação. Ao fundo, há uma projeção colorida exibida na parede. Algumas pessoas estão sentadas, voltadas para a parede. Sobre uma mesa próxima à parede, há um computador.

Na segunda fotografia (lado direito), há um recorte mais próximo da projeção na parede. A imagem projetada apresenta o desenho de um caminhão em cores variadas. A projeção ocupa grande parte da parede.

No primeiro plano, há objetos sobre uma superfície, como uma cesta com frutas e garrafas, parcialmente iluminados pela luz da projeção. [Fim da descrição]

ANEXOS

ANEXO A
Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DO CINEMA, ARTE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Pesquisador:

MARINA COLHADO CABRAL

Área Temática:

Versão:

2

CAAE:

83782624.7.0000.5231

Instituição Proponente:

CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.245.632

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas abaixo foram extraídas do documento

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2388479.pdf

O ensino da arte para crianças em idade pré-escolar proporciona o desenvolvimento psíquico, a regulação do comportamento e o contato com sentimentos que só existem na experiência estética. O presente estudo tem como objetivo investigar a relação existente entre o cinema, a arte e sua importância na educação estética no processo de formação de professores, considerando a superação das apropriações instrumentais e mecanicistas da arte para a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. O estudo é fundamentado teoricamente no método crítico dialético com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e para alcançar os objetivos propostos será desenvolvida uma pesquisaação, além da pesquisa bibliográfica.

Serão analisadas as práticas docentes utilizadas em um centro de Educação Infantil no município de Londrina (PR), enquanto, a revisão bibliográfica se dará por meio da leitura e análise das obras primárias e secundárias da Teoria Histórico-Cultural, dos primeiros escritos sobre arte de Vigotski, Lukács e outras obras do campo de estudo da arte que dialogam com os pressupostos dessa abordagem epistemológica. Essa pesquisa visa contribuir nas ações dos professores da Educação Infantil, para uma prática sistematizada com embasamento teórico nos estudos

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: CEP: Campus Universitário 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 7.245.632

sobre arte, contextualizada historicamente, ou seja, ética estética-política, e que desenvolva integralmente o psiquismo das crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a relação existente entre o cinema, a arte e sua importância na Educação Estética no processo de formação de professores considerando a superação das apropriações instrumentais e mecanicistas da arte para a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.

Objetivo Secundário:

- Investigar por meio do estudo dos signos na Teoria Histórico-Cultural, a sistematização da arte como um campo específico do psiquismo e necessária à vida;- Analisar como a intersecção das diferentes linguagens artísticas no cinema contribui para a Educação Estética e desenvolvimento humano, quando trabalhadas de forma elaborada na formação do sujeito;- Analisar a formação docente para o ensino sistematizado e intencional das linguagens artísticas na primeira etapa da educação básica com a finalidade de possibilitar a superação de visões pragmáticas para um novo olhar para a Arte;- Observar a organização do espaço escolar para a experiência estética formativa, em sua dimensão individual, social e histórica;- Propor um curso de formação para os professores a partir do levantamento das necessidades presentes na Educação Infantil por meio do instrumento de pesquisa questionário inicial e com essa proposta proporcionar aos professores uma experiência que enriqueça o seu trabalho pedagógico com a arte e o cinema de maneira elaborada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos, não acarretará nenhum tipo de prejuízo moral, material ou psicológico aos participantes, pois trata-se de atividades que serão realizadas em sala de atividade, no decorrer do horário com a presença da docente regente, envolvendo apenas o manuseio de papéis e materiais pedagógicos, não acarretando nenhum risco material aos participantes da pesquisa. No entanto, caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pelo pesquisador.

Benefícios:

Os benefícios esperados para as crianças são: aprendizado de forma mais integral e significativa com potencial impacto no desenvolvimento do psiquismo, para os Professores a

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: CEP: Campus Universitário 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 7.245.632

formação continuada e desenvolvimento profissional, com acesso a novas metodologias de ensino e para a escola melhoria na qualidade do ensino, com potencial impacto positivo nos índices de desenvolvimento infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação no qual a orientadora é a Prof.^a Dra. Marta Silene Ferreira Barros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rosto devidamente preenchida e assinada.

Apresentou declaração de concordância da escola em que pretende realizar a pesquisa. Apresentou termo de sigilo e confidencialidade sem data e assinatura.

Apresentou os instrumentos de coleta de dados.

Conograma com início em 03/02/2025.

Apresentou orçamento detalhado de R\$ 150,00 financiado com recursos próprios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não possui mais pendências e sugiro sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção; - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: CEP: Campus Universitário 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 7.245.632

- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2388479.pdf	15/11/2024 14:36:26		Aceito
Outros	Carta_resposta_MARINA_141124.pdf	15/11/2024 14:35:23	MARINA COLHADO CABRAL	Aceito
Outros	MARINA_Questionarios_inicial_final_141124.pdf	15/11/2024 14:35:09	MARINA COLHADO CABRAL	Aceito
Outros	TermoSigilo_MARINA_ASSINADOassinado.pdf	15/11/2024 14:33:45	MARINA COLHADO CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CRIANCAS_Marina_141124.pdf	15/11/2024 14:28:17	MARINA COLHADO CABRAL	Aceito

TCLE / Termos de Assentiment o / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_MARINA_141124.p d f	15/11/2024 14:26:39	MARINA COLHAD O CABRAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraProjetoMarinaColhado.pdf	07/10/2024 16:22:41	MARINA COLHAD O CABRAL	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoconcordancia [REDACTED] [REDACTED]	07/10/2024 16:16:41	MARINA COLHAD O CABRAL	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoMarinaColhado.pdf	07/10/2024 16:09:39	MARINA COLHAD O CABRAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: CEP: Campus Universitário 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 7.245.632

LONDRINA, 25 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Alessandra Lourenço Cecchini Armani
(Coordenador(a))**

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: CEP: Campus Universitário 86.057-970
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br