

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

MARIA JOSÉ MÁXIMO

**ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA
SOVIÉTICA AO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora**

MARIA JOSÉ MÁXIMO

**PARANAVAÍ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA
SOVIÉTICA AO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora**

MARIA JOSÉ MÁXIMO

**PARANAVÁÍ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA
SOVIÉTICA AO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vivência efetiva
para o desenvolvimento da imaginação criadora**

Dissertação apresentada por MARIA JOSÉ MÁXIMO, ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em ensino. Área de concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Fátima Aparecida de Souza Francioli.

**PARANAÍ
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M464e Máximo, Maria José
Encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil : vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora / Maria José Máximo. -- Maringá, 2015.
164 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar-PPIFOR, 2015.

1. Teoria histórico-cultural - Ensino da arte - Desenvolvimento do psiquismo. 2. Arte-educação. 3. Educação infantil - Formação do pensamento. 4. Educação infantil - Imitação. 5. Psicologia educacional - Teoria histórico-cultural. I. Francioli, Fátima Aparecida de Souza, orient. II. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Formação Docente Interdisciplinar-PPIFOR. III. Título.

CDD 21.ed. 372.5

AMMA-003041

MARIA JOSÉ MÁXIMO

**ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA
SOVIÉTICA AO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vivência efetiva
para o desenvolvimento da imaginação criadora**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora)
Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranavaí – Unespar

Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina
Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranavaí – Unespar

Data de Aprovação:

___/___/____.

Dedico este trabalho

A minha mãe, Maria Emília, e, especialmente, a memória do meu pai, José Máximo Neto, pelo infinito esforço e otimismo que viveu. Meu maior defensor, que sempre me fez acreditar que era possível, e que eu era capaz.

Ao meu marido Huldres, pelo apoio e incentivo incondicional, elementos primordiais na transposição dos limites e dificuldades que deparamos na luta pela concretização nos nossos objetivos.

Ao meu filho Tiago, pela relação que nos une de incondicional amor, admiração, respeito, ensino e aprendizagem, que me enriquece e me faz acreditar na possibilidade de uma humanidade melhor.

A professora Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro, que acreditando nas minhas possibilidades de pesquisadora, apresentou-me o campo da pesquisa científica.

Aos meus colegas de turma do mestrado, pela convivência de respeito, aprendizagem e amizade que construímos.

A Helen Cristina, pela amizade, apoio e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que fizeram parte de minha trajetória acadêmica. Em especial aos professores que ministraram as aulas das disciplinas do curso mestrado, entre esses os maiores responsáveis pela concretização do presente trabalho:

A professora Fátima Aparecida de Souza Francioli, que me conferiu o privilégio de ser minha orientadora, meu imenso agradecimento pela contribuição teórica, confiança e amizade e pelo grande esforço e apoio dispensado na elaboração e conclusão desse trabalho.

A professora Sonia Mari Shima Barroco, que gentilmente aceitou o convite para participar de minha banca de qualificação e defesa, ofertando seus subsídios teóricos e sugestões preciosas para ampliar a qualidade do texto apresentado.

Ao professor Adão Aparecido Molina, pelo profissional dedicado e atencioso que é, o qual tive o privilégio de ter como professor e orientador, e nessa etapa da minha formação ter aceito prontamente o convite para participar de minha banca de qualificação e defesa, oferecendo seus constantes estímulos acadêmicos e sugestões para a concretização do texto final.

A professora Conceição Solange Bution Perin, por ter sempre acreditado nas minhas potencialidades e oferecido o apoio e incentivo que precisava, os quais me permitiram perceber que era preciso seguir mesmo diante da perda.

A Gisele, secretária do programa de pós-graduação em ensino da Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranavaí, sempre gentilmente e prontamente atende nos encaminhamentos requisitados pelo programa. A quem eu agradeço imensamente pelas palavras de carinho e estímulo.

Toda a actividade artística; tanto a criativa no sentido estrito como a executiva, leva normalmente ao desenvolvimento de notáveis capacidades, a combinação de sensibilidade emotiva e autocontrolo. A dita combinação é necessária para a criação artística, criação que não poderia produzir-se sem uma profunda implicação emotiva e que seria, além disso, impossível sem a plena participação de todas as capacidades (TEPLOV, 1991, p. 132).

MÁXIMO, Maria José. **ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA AO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vivência efetiva para o desenvolvimento da imaginação criadora.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2015.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel formativo do ensino da arte no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Os avanços promovidos pela lei de diretrizes e bases para a educação nacional nº 9.394 de 1996, na qual a educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica e o ensino da arte como conteúdo curricular obrigatório com vista à formação integral da criança. Contudo, nos documentos orientadores da educação infantil identificam-se a concepção espontânea da construção do conhecimento como do desenvolvimento da criança. Os encaminhamentos pedagógicos propostos no trabalho com a arte corroboram para a manutenção de práticas pedagógicas superficiais, limitadas ao conhecimento cotidiano, que privilegia a livre expressão. Concepção que encontra respaldo no discurso pelo não ensino a essa faixa etária. Em decorrência da ausência de uma concepção teórica que verse em favor da transmissão da cultura, científica e artística mais elaborada à criança, constata-se tanto a desvalorização do conteúdo artístico quanto a frágil formação do professor dessa área. Em contraposição à concepção natural do desenvolvimento humano, este estudo buscou nos pressupostos da teoria histórico-cultural confirmar a contribuição do papel formativo da arte no desenvolvimento da criança. Para tanto, realizamos um estudo de caráter documental e bibliográfico, fundamentado no método materialista histórico e dialético, a fim de examinar nos documentos orientadores e diretivos a concepção de educação, bem como o ensino da arte na educação infantil. Ancorados nesses pressupostos teóricos, verificamos a concepção de desenvolvimento da criança e da atividade educativa, concepções que também buscamos identificar nos textos clássicos da psicologia russa, que analisam a temática em questão, nos quais constatamos orientação contrária à identificada nos documentos oficiais, tanto no que se refere à concepção do desenvolvimento da criança, quanto à essencialidade da educação para seu desenvolvimento. O referencial em questão, ao esclarecer a natureza social do desenvolvimento psíquico da criança, do coletivo para o individual, do externo para o interno, do concreto para o abstrato, do sensível para o cognitivo, apresentou a lei zona de desenvolvimento, como a atividade que potencializa o processo, a atividade guia. E mostra que se trata de um processo, de natureza dialética, mediado pelo signo e motivado pelo fenômeno afetivo, onde o desenvolvimento da unidade, afetivo cognitivo, que constitui a estrutura psíquica, encontra-se na dependência de vivências efetivas. Nesse sentido, identificamos a contribuição do ensino da arte na educação infantil, em virtude tanto do elemento emotivo, parte constitutiva da arte como da atividade guia, como por se constituir um signo, um conteúdo ideal no sentido pedagógico, que dada a sua constituição traz em si altas potencialidades humanas cristalizadas. A apropriação desses elementos na atividade de imitação bem como na atividade

criadora, decorrente da assimilação dos elementos que a constituem, estabelece vivências efetivas, conseqüentemente, o desenvolvimento inicial das funções psíquicas como um todo. Assim, podemos concluir que, da qualidade do signo artístico, como da mediação do professor, depende o nível de desenvolvimento que essa pode vir a promover na criança.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; Arte-educação; Educação infantil; Imitação; Formação do pensamento.

MÁXIMO, Maria José. **Pedagogic Routing of Soviet Psychology in the Teaching of Art in Early Childhood Education: effective experience for the development of creative imagination.** 164 p. M.A. (Thesis in Teaching) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Supervisor: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2015.

ABSTRACT

From the Historic-cultural theory perspective, this study aimed to analyze the formative role of art in the integral child's development in early childhood education. As a result of advances promoted by Law of Basic Tenets and Guidelines of National Education, Law 9.394 of 1996, the early childhood education was established as the first stage of basic education and the teaching of art as curricular content required for the integral formation of the child. However, in the guiding documents of early childhood education are identified the spontaneous design of construction of knowledge and the child's development. The pedagogical routing proposed in the work with the art support for maintaining superficial pedagogical practices limited to the everyday knowledge, which focuses on free expression. This conception finds support in the speech by non-teaching to this age group. Due to the absence of a theoretical conception that show the transmission of the scientific culture and the artistic child, this study established both the devaluation of artistic content as the fragile teacher training in this area. In contrast to natural conception of human development, this study sought in Historic-cultural theory confirms the formative role of art's contribution in the child's development. To this end, we conducted a documentary and bibliographic study based on historical and dialectical materialist method. Thus, we have examined in the guiding and directive documents the conception of education and the teaching of art in early childhood education. According to these theoretical conceptions, we checked the principle of the child's development and the educational activity also were identified in classical texts of Russian psychology to analyze the field of education. In this sense, we have established an opposite orientation from that identified in official documents both with regard to the conception of child's development as the essentiality of education for his/her development. The theoretical conception to clarify the social nature of the child's psychic development (the collective to the individual; the external to the internal; the concrete to the abstract and the sensitive to the cognitive) introduced the law of development zone as the activity that enhances the process – the activity guide. Thus, it is shown that is a process of nature dialectic mediated by the sign and motivates by the affective phenomenon in which the development of the unit and the cognitive affective aspect constituting the psychic structure lies in reliance on effective experiences. Thereby, we identified the contribution of the teaching of art in early childhood education not only in the emotional element as a constitutive part of the art, but also the activity guide which sign is constituted. In a pedagogical perspective, the sign is an ideal content that brings itself high human potential candied. Due to the assimilation of elements that constitutes the sign, the appropriation of these elements on the activity of imitation as well as on creative activity establishes effective experiences in the early development of psychic functions as a whole. Therefore, we conclude the quality of the artistic sign, as well

as the teacher's mediation depends on the level of development that the sign can develop in the child.

Keywords: Historic-cultural theory; Art-education; Early childhood education; Imitation; Formation of thought.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BM – Banco Mundial.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CEICH – Curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Humanas.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PIC – Projeto de Iniciação Científica.
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- PPIFOR – Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar.
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
- Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Unicef – Fundação das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	26
2.1 ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO SISTEMATIZADA	26
2.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	35
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	43
2.3 A ARTE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR SOB A LÓGICA DO “APRENDER A APRENDER” E A PENÚRIA DAS CRIANÇAS	54
3.1 DEMANDAS DA CONJUNTURA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	55
3.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO GLOBALIZADO	61
3.3 IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER”: NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO UNIVERSAL AO ALUNO/PROFESSOR.....	65
3.3.1 Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI e a influência na educação brasileira	68
3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SEGUNDO AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”	74
3.5 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO DESCONSTITUÍDA DE ENSINO, PREJUÍZO AO DESENVOLVIMENTO GLOBAL (AFETIVO-COGNITIVO) DO ALUNO.....	78
4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO HUMANO NAS CRIANÇAS	85
4.1 PSICOLOGIA SOVIÉTICA E A NOVA TEORIZAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	86
4.2 MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA CULTURA PARA A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	94

4.3 A APROPRIAÇÃO E O DOMÍNIO DA CULTURA PELA CRIANÇA	100
4.4 ATIVIDADE QUE IMPULSIONA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA	105
5 A ARTE E SEU PAPEL FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	114
5.1 A ESPECIFICIDADE DA ARTE NA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA	115
5.2 PAPEL FORMATIVO DA ARTE NA CRIAÇÃO IMAGINÁRIA: DESENVOLVIMENTO AFETIVO-COGNITIVO INFANTIL	123
5.2.1 Atividade criadora unidade afetivo cognitivo	130
5.3 O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROFESSOR MEDIADOR DE VIVÊNCIAS EFETIVAS	138
5.3.1 A especificidade da atividade educativa	138
5.3.2 O ensino da arte na educação infantil	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	163

1 INTRODUÇÃO

No primeiro ano do curso de pedagogia, na Faculdade Estadual de Educação de Ciências e Letras de Paranaíba, no ano de 2008, por requisito da disciplina de produção científica, iniciamos a pesquisa no campo da arte. O fascínio inexplicável provocado pela arte não nos permitiu dúvidas quanto à escolha do tema para o trabalho proposto, pois se aproximava de nosso interesse, não atingido, de cursar a graduação nessa área.

Analisando, posteriormente o trabalho produzido na disciplina, verificamos que esse não saiu dos limites de uma proposta moderna, fundamentada numa perspectiva espontânea e livre de apropriação e criação artística, do conteúdo da arte, tão em voga na atualidade educacional como proposta ideal de educação artística. Esse modelo que, posteriormente, constatamos e nesse estudo negamos sua eficácia no âmbito educacional, se fundamenta na concepção teórica de cunho pós-moderno. As vivências pedagógicas propostas decorrentes desse referencial anunciam a defesa da livre expressão e do respeito à produção como fruição individual, negam a apropriação do conhecimento artístico, em decorrência, e limitam o desenvolvimento humano.

Hoje, baseado nos fundamentos da teoria histórico-cultural, temos a consciência que o respeito ao limite e à liberdade do aluno não se constitui fundamento de proposta educativa que vise desenvolvimento humano. A superação dos limites que apresentamos na primeira produção científica, que nos levou à trajetória de pesquisadora e profissional da educação, não ocorreu por respeito, mas pela mediação pedagógica fundamentada no rigor científico necessário ao desenvolvimento da essencialidade do processo educativo.

Em virtude do nosso processo formativo e do empenho pelo estudo que propomos desenvolver desde então, iniciamos a pesquisa científica, no segundo ano da graduação, por meio do Projeto de Iniciação Científica (PIC), organizado pela Fundação de Apoio vinculada à Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), sob a orientação da professora doutora Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro, intitulado *O ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental: algumas considerações*. Com a conclusão desses projetos e, diante dos resultados obtidos,

adquirimos uma compreensão conceitual da arte, enquanto produção humana, que indicou a essencialidade da mesma à formação da criança.

Após os primeiros estudos pelos quais verificamos a potencialidade da arte numa perspectiva educativa emancipatória, conferimos o ensino da arte na política da educação básica. Com o projeto: *Arte e educação: políticas públicas e a formação humana*, no ano 2010, averiguamos que o ensino da arte se constitui parte integrante do currículo obrigatório da educação básica, que após muitos anos de lutas e demandas por seu reconhecimento foi encaminhado sobre diretrizes pedagógicas não diretivas.

Com o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia, no ano de 2011, denominado *Pós-modernismo, arte e humanização: uma análise crítica a partir da estética marxista*, ampliamos nossas investigações a fim de identificar os elementos externos que interferem na prática pedagógica do ensino da arte. Constatamos tanto as possibilidades apontadas pela concepção marxista da arte, como o peso dos limites impostos pela política educacional vinculada ao pensamento ideológico correspondente. Limites com os quais deparávamos diariamente, quando atuávamos como estudante da graduação nas atividades de estágio supervisionado e nos períodos quando éramos estagiária da rede municipal de ensino da cidade de Paranaíba e, posteriormente, como professora municipal. De modo que as investigações teóricas e as sondagens de campo nos permitiram verificar o quanto o conteúdo da arte, embora obrigatório da educação básica, é tido como conteúdo de menor valor, relegado a segundo plano nas séries iniciais do ensino fundamental, como também nas propostas pedagógicas e práticas educativas.

Além disso, constatamos que parte dessa situação está relacionada às condições que assegurou o ingresso da arte no currículo escolar. A história do ingresso do ensino da arte, no currículo da educação básica, aconteceu num período relativamente curto com a aprovação da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), nº 9.394 de 1996. A lei assegurou a obrigatoriedade da disciplina de arte como “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 19). Contudo, não sanou as expectativas dos seus defensores que conclamavam por condições efetivas para o ensino, entre elas a formação dos professores nesse campo de conhecimento.

As restritas mediações que pudemos observar do trabalho pedagógico com o conteúdo da arte, foram práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do conhecimento cotidiano, no qual prevalecia a orientação para livre expressão, em respeito à produção do aluno, ou voltadas a fins utilitaristas. Contudo, o que mais se destaca é o menor valor atribuído ao conteúdo da arte perante aos demais conteúdos que constitui a grade curricular. Quando não se tem o que fazer de importante, propõem-se ao aluno as produções espontâneas, guiadas por seus interesses, para passar o tempo.

Cenário inquietante que conclamava intervenção, que por sua vez exigia pesquisa. Assim, a possibilidade de continuar a pesquisa surgiu quando, no final da graduação, ingressamos no Curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Humanas (CEICH), da Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranavaí. O curso versava em prol de fortalecer a formação do docente numa perspectiva interdisciplinar e a formação humana em sua integridade. Formação essa que demandava a interligação das ciências, num mesmo objetivo - a formação humana numa perspectiva qualitativa.

Em meios às atividades e discussões propostas pelo curso, no estudo que abordava em defesa das aproximações teóricas, entre a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, no Brasil, na década de 1980, e a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski¹ e seus colaboradores na Rússia, no início do século XX, evidenciamos as contribuições das mesmas para o projeto educativo que prima pela defesa da apropriação do legado cultural, no qual incluía a arte como condição de assegurar a formação humana.

Por requisição da disciplina, tivemos a oportunidade de aprofundar na apreensão de ambas, não que fossem desconhecidas para nós, mas só agora encontrávamos os pré-requisitos necessários à apropriação dos seus principais pressupostos. A defesa de ambas, fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico dialético, veio ao encontro do estudo que vínhamos desenvolvendo no campo da arte. Visto que tanto a pedagogia histórico-crítica, como a psicologia histórico-cultural defendem uma concepção de desenvolvimento que se opõe à propagada pela política educacional vigente, ao sustentarem que

¹ Nesse trabalho adotamos a grafia Vigotski, mas preservamos, nas citações, a grafia utilizada nas obras citadas.

esse se encontra subordinado às condições sócio-históricas e que a transmissão da cultura mais elaborada é imprescindível na formação das potencialidades humanas.

Na produção do trabalho final como monografia, requisitada para obtenção do título de especialista, contamos com a orientação do professor doutor Adão Aparecido Molina, para desenvolver um estudo bibliográfico e documental, cujo objeto era a arte na educação infantil, produzimos e defendemos a monografia intitulada *A arte na política educacional infantil: análise a partir da teoria histórico-cultural*.

A produção desse trabalho, que reafirmou a validade do ensino da arte, indicou que nos pressupostos da teoria histórico-cultural encontraríamos uma nova possibilidade para o ensino dessa área do conhecimento. Mas precisávamos prosseguir na pesquisa se almejássemos desenvolver uma prática pedagógica eficaz, no sentido de desenvolver uma formação com vista à formação global da personalidade infantil, proferida por Vigotski (1995).

Vigotski (1995), quando elucidou a origem e a dinâmica que engendra o desenvolvimento psicológico da criança, esclareceu tanto a natureza histórico-cultural como a estrutura e a dinâmica interfuncional do desenvolvimento da mesma. Nessa perspectiva, a formação global, constituída pela unidade afetiva e cognitiva, compreende o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas como processo subordinado às condições sócio-históricas.

O quadro que apreendemos por intermédio de nossas vivências teóricas e práticas, que indicou tanto a relevância do ensino da arte para o desenvolvimento humano, quanto o descrédito e fragilidade com o qual o conteúdo é proposto no âmbito educacional, valida o estudo que aqui propomos: apresentar a contribuição do ensino da arte na educação infantil numa perspectiva voltada à formação global que faça frente à proposta vigente.

Tendo em vista esse propósito, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), produzidas nos últimos cinco anos com os descritores: arte, arte na infância, ensino da arte, educação infantil, e constatamos quão escasso é o estudo do objeto. Entre 26 trabalhos de teses e dissertações, apenas quatro trabalhos giravam em torno da arte na infância, entre esses, apenas três abordavam a arte na educação infantil, dos quais, apenas um ressaltava a contribuição da arte ao defender a contribuição do desenho na formação do pensamento abstrato da criança

pequena. A ausência de estudo do referido objeto, autentica a precarização e o descrédito em relação ao conteúdo da arte no âmbito da educação infantil, o que evidencia tanto a falta de conhecimento da contribuição desse elemento cultural para o desenvolvimento da criança, quanto conclama estudo científico desse objeto.

Esse aspecto não se limita à educação infantil, conforme atesta a pesquisadora Superti (2013) que, em sua pesquisa sobre dissertações e teses, observou o uso da arte voltado para fins específicos nos espaços educacionais ou terapêuticos, “[...] como forma de produzir interação entre os pares e desenvolver funções mentais específicas, como criatividade e gosto estético” (SUPERTI, 2013, p. 16). Em decorrência, a pesquisadora constatou que,

[...] a função da arte é minimizada, no sentido de não ser colocada à serviço do desenvolvimento integral das funções psicológicas superiores ou da consciência, bem como o de exercer papel de objetivadora das forças humanas – o que não é discutido e nem colocado em prática (SUPERTI, 2013, p. 16).

O exposto pela pesquisadora, sob nosso ponto de vista, é um elemento preocupante ao considerar que nesse modelo de organização o estímulo à criatividade, quando ocorre, não visa o desenvolvimento das potencialidades humanas, e sim um meio de adequação frente às demandas decorrentes da ordem posta. Quando se refere à educação escolar nos deparamos com professores alheios diante do imenso valor cultural da arte. A ausência de estudo que comprova o valor da arte no processo formativo acarreta perda para o desenvolvimento humano.

Duarte (2010c), defende que a formação do indivíduo encontra-se na relação entre a formação e as objetivações do gênero humano, entre elas, a arte, confirma a necessidade de mudança no que se refere ao papel formativo da arte. O autor, com base nos estudos de Lukács, para defender o verdadeiro valor social e educativo da arte, enfatiza que a compreensão do caráter formativo da obra de arte requer “[...] a superação de duas concepções igualmente equivocadas: o caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência” (DUARTE, 2010c, p. 152).

Dada a dimensão do problema anunciado, em que a arte enquanto conteúdo curricular é destituída de valor pedagógico, identificamos na psicologia soviética a

possibilidade de problematizar o ensino da arte sobre uma nova perspectiva, que esclareça o papel da arte na contribuição do desenvolvimento integral da criança.

Acreditando que as condições necessárias às novas estratégias pedagógicas viriam se fortalecer a partir de pesquisas e estudos mais profundos e rigorosos. Sob a orientação de estudiosos desse campo, ingressamos no segundo semestre de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, na Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranavaí, com um pré-projeto de pesquisa intitulado *Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem da arte na educação infantil*.

Tendo em vista que a proposta interdisciplinar do programa, cuja estrutura tem por objetivo assegurar ao professor pesquisador uma sólida formação teórica, metodológica e prática, que permita apreensão da contribuição da indissociabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento, foi oportunizada a nós tanto a apropriação da necessidade dessa abordagem, no processo de ensino e aprendizagem, quanto a apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

O conceito de interdisciplinaridade abarca diferentes interpretações, coerente tanto com a proposta formativa do programa quanto da perspectiva do estudo proposto, identificamos no conceito que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural decorrente do materialismo histórico e dialético, cuja abordagem defende a necessidade da apreensão da totalidade. O que significa que a apreensão dos elementos constitutivos do fenômeno educativo implica em abarcar a totalidade que influencia sobre o fenômeno social, nessa perspectiva a apreensão de um objeto contribui tanto para a apreensão das peculiaridades do mesmo como da influência da totalidade sobre esse. Assim compreendido, o conceito de concepção interdisciplinar, correspondente aos pressupostos da teoria histórico-cultural, pode ser apresentado como:

[...] a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações

sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

Nesse sentido, Frigotto (2008) defende tanto a necessidade da abordagem histórico-cultural, quanto aponta o problema decorrente da abordagem interdisciplinar, que se apresenta por duas questões:

[...] pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

Essa análise do autor nos permite afirmar que a apreensão do conhecimento, do objeto da pesquisa, se apresenta no sentido de buscar recuperar a totalidade negada pela organização social posta. Se por um lado é revolucionária produtivamente, por outro cindia a socialização dessa, o que constitui entrave na apreensão do fenômeno como a socialização desse.

Tendo em vista que da atividade educativa, e mais, do nível de apreensão dessa condição pelo professor, é que depende a qualidade da mediação docente frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse estudo, que considera o processo educativo no qual se insere a atividade do professor, enquanto processo determinado pelas condições sócio-históricas reconhece a grande contribuição do PPIFOR, à medida que visa instrumentalizar o professor para fazer frente ao quadro socio-histórico posto.

Dessa maneira, esse estudo visa contribuir para a atividade do professor em dois aspectos, quais sejam: pela possibilidade decorrente da apreensão do referencial, que tem como pressuposto principal a necessidade da apropriação da cultura mais elaborada como condição de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto funções responsáveis pelo desenvolvimento da autoconsciência e, pela apreensão do objeto – a contribuição da arte no desenvolvimento do psíquico infantil. Aqui, vale ressaltar que a concepção de arte adotada, que serve à função educativa, decorre da estética marxista enquanto objetivação humana, decorrente da atividade produtiva do homem, numa perspectiva livre, consciente e universal.

Frederico (2013) escreve que, Marx entendeu a arte como desdobramento do trabalho, onde trabalho e arte, “[...] inserem-se no processo das objetivações materiais e não materiais, que permite o homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la de acordo com seus interesses vitais” (FREDERICO, 2013, p. 44). Frederico (2013), seguindo os princípios da estética marxista, assim define a arte:

Forma de objetivação tardia, atividade teleológica que reúne o projeto subjetivo do homem ao mundo material, a arte é entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior [...], mas também como um fazer, uma práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente. Além do aspecto cognitivo, a arte é um meio de projeção dos anseios subjetivos que transcendem a realidade imediata (FREDERICO, 2013, p. 44).

Verificamos que nessa perspectiva a objetivação artística se eleva sobre o trabalho, mas não se sobrepõe a ele. Sobre isto, Vázquez (1978) esclarece que arte e trabalho são atividades criadoras; a diferença é que, enquanto o trabalho se encontra sujeito à mais rigorosa necessidade vital, a arte é a expressão das forças livres e criadoras do homem.

A arte, como o trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasman finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina sobretudo sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem limitações do produto do trabalho. A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele (VÁZQUEZ, 1978, p. 71).

A arte serve à humanização. Vázques (1978) ressalta que a arte enquanto trabalho superior eleva a capacidade de expressão, de objetivação, que já ocorre no trabalho primário. Para o autor, “O homem é homem na medida em que cria um mundo humano, e a arte aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização” (VÁZQUES, 1978, p. 110-111). Para criar o mundo humano o homem, inicialmente, precisa do humano.

Segundo Marx (1987), se queres fruir da arte, necessitas de uma formação artística, como a música que desperta no homem a sensibilidade musical.

[...] é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido *não* musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque sentido do objeto para mim [...] chega justamente até onde chega *meu* sentido; [...]. É somente graças a riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas* (MARX, 1987, p. 178, grifos do autor).

Nesse aspecto, a apropriação das manifestações das forças essenciais não ocorre às margens do âmbito social e não se efetiva por ordem natural nem espiritual, mas social, o que evidencia a necessidade de um processo de desenvolvimento dos sentidos, em outras palavras, de educação.

As novas gerações, ao nascer, encontram uma riqueza cultural sem precedente, o acesso a essa cultura asseguraria o desenvolvimento pleno das mesmas. Contudo, em decorrência da organização social, das concepções teóricas e das práticas pedagógicas correspondentes, que seguem a lógica mercadológica, as essências humanas em vez de serem desenvolvidas, são podadas, anestesiadas, desviadas em direção oposta. A criança desde cedo submetida à lógica mercadológica, regida pelo consumismo, que fomenta a formação individualista, é encaminhada ao embrutecimento humano desde a infância.

Em relação ao embrutecimento do homem, Marx (1987) indicou tanto a necessidade da teoria como da prática. Pois segundo o mesmo, só no modo prático do “[...] homem rico e profundamente dotado de todos os seus sentidos” (MARX, 1987, p. 178), é possível a superação do carecimento do humano no homem. Tendo em vista a atividade educativa, a filosofia marxista indica que a mudança não implica só o conhecimento teórico, mas a prática revolucionária que visa à formação global, que por sua vez demanda a apropriação teórica.

Na concepção de homem global, a filosofia marxista defende a apropriação global, condição que se efetiva no âmbito social,

O homem apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua

individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, [...] são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste. A apropriação da efetividade humana, seu comportamento frente ao objeto, é a manifestação da efetividade humana; eficácia humana (MARX, 1987, p. 177).

Nessa manifestação, Marx (1987) esclarece que a objetivação do homem, ou seja, a formação global requer a apropriação das produções mais desenvolvidas pelo gênero humano. Para o autor, “[...] É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é parte criada [...]” (MARX, 1987, p. 178).

Seguindo as premissas filosóficas marxistas que Vigotski (1995) esclareceu a dependência da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, elaborando uma psicologia social como parte integrante de uma nova psicologia: uma psicologia centrada na atividade produtiva e no conjunto de relações sociais dela derivadas. Na perspectiva da ciência da história, o estudo do indivíduo requer considerá-lo enquanto um ser social inserido na trama das relações criadas pela atividade coletiva, ou seja, como produto e produtor.

Nesse sentido, Vigotski (1995) desenvolveu o estudo psicológico a partir do drama humano e, por meio desse, apresentou as bases da psicologia histórico-cultural, também denominada no campo pedagógico de teoria histórico-cultural. Esse referencial teórico, elaborado a partir das demandas sócio-históricas de uma sociedade que se instituía socialista, referia-se à formação do novo homem. Nessa perspectiva, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram os pressupostos que sustentam a psicologia social, construção impulsionada por questões sócio-históricas, relacionada ao contexto da União Soviética nas primeiras décadas do século XX, que compreende o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto uma unidade afetiva cognitiva. Dessa forma, a apropriação da cultura artística, não se limita ao aspecto afetivo, ao desenvolvimento emotivo sensível, esse desencadeia a dinâmica que engendra o desenvolvimento psíquico como um todo, provocando uma transformação na estrutura psicológica, rumo ao desenvolvimento integral da criança.

A hipótese que buscamos confirmar com o desenvolvimento desse trabalho é a de que os pressupostos da psicologia histórico-cultural, as suas orientações teóricas e metodológicas contribuem para a construção de uma proposta

pedagógica para o ensino da arte, que pode fazer frente à concepção de educação proposta nos documentos orientadores da educação infantil, no que se refere ao conteúdo da arte.

Diante do exposto, nosso objetivo é analisar o papel formativo da arte e verificar a contribuição do ensino da arte no desenvolvimento psíquico da criança, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Para isso, os encaminhamentos metodológicos envolveram a pesquisa documental e bibliográfica. Analisamos nos documentos orientadores da educação infantil a concepção de educação e a concepção do desenvolvimento humano, por meio da contribuição de autores que estudam essa questão. Paralelamente, buscamos nos pressupostos da teoria histórico-cultural e nas produções de seus intérpretes a apreensão da concepção de desenvolvimento humano, a fim de identificar o papel formativo da arte.

Sob o enfoque histórico-social, norteado pelos pressupostos do materialismo histórico dialético, desenvolvemos esse estudo considerando o objeto da pesquisa, ou seja, o ensino da arte, a partir da realidade e da totalidade em que se insere nas propostas pedagógicas vigentes na educação infantil. Tal estudo é o meio necessário à apreensão dos elementos que o determinam, condição essencial a uma proposta que visa fazer frente ao quadro atual.

Nessa direção, na segunda seção intitulada de *Educação infantil no Brasil: um espaço de aprendizagem e desenvolvimento*, nosso objetivo é identificar, nos documentos oficiais da política da educação infantil brasileira, a partir da concepção de educação proposta, a concepção de criança, do conhecimento e da atividade educativa.

Nessa a concepção de educação proposta, compreende a criança enquanto um sujeito de direito, apto a desenvolver-se naturalmente como a construir espontaneamente o conhecimento no âmbito escolar, a partir das vivências cotidianas e culturais. Nesse contexto, cabe ao professor a função de organizador de práticas que favoreçam o processo.

Na terceira seção denominada de *Formação e atuação do professor sob a lógica do “aprender a aprender” e a penúria das crianças*, a finalidade é averiguar as estratégias adotadas para a implantação da concepção de educação ideal, que implicou a reformulação da política educacional. Também nessa seção abordamos o trabalho educativo, bem como a formação dos alunos.

A ideia que defendemos nessa seção é o cerceamento da formação humana por intermédio da educação pública, instrumento essencial e eficaz no aperfeiçoamento da modelo de formação requerida as demandas sócio-produtivas do contexto contemporâneo dos países em desenvolvimento, entre esses o Brasil. Nessa perspectiva, a concepção formativa passa a ser desconstituída do conhecimento teórico em defesa do conhecimento prático e utilitário, do professor ao aluno.

Na quarta seção que recebeu o título de *Teoria histórico-cultural e a formação do humano nas crianças*, procuramos esclarecer o processo de apropriação da cultura e o desenvolvimento do psiquismo humano. Nos embasamentos teóricos constatamos a natureza social do desenvolvimento do psiquismo, processo subordinado às condições sócio-históricas, como a dependência da apropriação da cultura. A criança é compreendida enquanto sujeito rico de potencialidade, cujo desenvolvimento encontra-se na dependência das mediações e vivências efetivas que assegurem a apropriação da cultura mais elaborada.

A quarta e última seção, foi nomeada de *A arte e seu papel formativo na educação infantil, à luz da teoria histórico-cultural*. Essa seção aborda especificamente o papel formativo da arte na infância a partir da dinâmica da criação infantil, ratificando a essencialidade, da vivência efetiva.

O estudo desenvolvido evidenciou a validade do ensino da arte na educação infantil. A desnaturalização do complexo processo que compreende o desenvolvimento do psiquismo, esclarecida pela escola de Vigotski, apontou tanto a natureza social como a dependência da apropriação da cultura humana mais desenvolvida, do ensino e da mediação sistematizada. Condição que engendra o desenvolvimento da estrutura psíquica, das funções psíquicas superiores, processos funcionais de natureza afetiva e cognitiva, responsável pela humanização. Na especificidade que move a atividade infantil, o elemento afetivo, verificamos a contribuição das vivências artísticas sistematizadas. Essas, de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, fomentam o desenvolvimento inicial das funções psicológicas da criança, condição valiosa à apropriação da coletividade, presente na arte, essencial à formação emancipatória.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, nosso objetivo é identificar, nos documentos oficiais da política da educação infantil brasileira, especialmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, a concepção de educação, a fim de evidenciar a hipótese de fragilidade da mesma, frente à proposta de desenvolvimento integral anunciada por essas políticas. Como objeto de análise, nos documentos elencados, tomamos as propostas e práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da arte.

Considerando que as políticas de educação infantil, evidenciadas nos documentos oficiais, partem da política nacional da educação, reformulada em decorrência do contexto sócio-histórico e de suas demandas, iniciamos nos reportando à história da educação da criança brasileira, que, dadas às condições postas, conclamava por mudanças na concepção educacional. A partir dessa constatação, verificamos as estratégias governamentais adotadas para implantação e manutenção desse nível de ensino, que passou a compor o quadro da educação básica, conforme consta na LDB nº 9.394 de 1996.

Na sequência, nos ocuparemos com os meios adotados, a análise dos documentos elencados, enquanto elementos objetivados para o direcionamento e orientação das propostas e práticas pedagógicas das instituições de educação infantil. Isso nos permitirá examinar como o ensino da arte é (re)tratado nos documentos selecionados e os fundamentos teóricos que o sustentam, a fim de verificar em que medida as vivências estéticas propostas contribuem para o desenvolvimento afetivo, emoção e sentimento, em vista a assegurar a formação integral. Finalizaremos essa seção apontando a relação da concepção de educação proposta pelos documentos, com as demandas da conjuntura sócio-histórica posta.

2.1 ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO SISTEMATIZADA

A apreensão da concepção que permeia a educação infantil brasileira, na atualidade, implica em consideramos a reforma educacional iniciada a partir da

década de 1990, no Brasil, com vista à redemocratização do país. A reforma impulsionada, entre outras questões, pela Constituição Federal de 1988, a conhecida Constituição cidadã, que por influências nacionais e internacionais instituiu no país, no artigo 227, o direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) assegurou o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), como a igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (BRASIL, 1988).

Tanto o texto constitucional como o engajamento dos movimentos sociais envolvidos com as questões educacionais, propiciaram as condições para a elaboração da LDB nº 9.394 de 1996. Com a implantação da nova lei da educação nacional, mudanças significativas ocorreram especificamente no que compreende à educação básica, entre essas a integração da educação infantil ao sistema de educação nacional. A inclusão da educação infantil, compreendida pelas creches e pré-escolas, ao sistema de ensino, significou um avanço importante, considerando a história da educação da criança pequena. De modo que, quando se refere à história da educação infantil, esse período é tomado como marco. Marco que se constitui sobre condições sócio-históricas, que no final do século XX conclamava por mudanças no campo da educação da criança pequena. Nesse sentido entendemos ser importante um olhar para a história da educação da criança brasileira, para além do ano de 1996, a fim de verificar o que a compreendeu e a moveu até então.

No que se refere ao “assistencialismo” na educação infantil, este movimento, a princípio, já nos mostrou que a ausência do poder público com a criança pequena vem de longa data. Por certo que, durante longo período da história, o poder público foi omissivo quanto à institucionalização da instrução da nação brasileira como um todo, porém quanto à educação infantil, conforme verificamos, esse período se estendeu.

Com base no estudo de Marcilio (2001), pesquisadora da história social da infância brasileira, tal história retrata um cenário de precariedade humana e de desassistência por parte dos governantes até o início do século XX. Sua tese se

fundamenta no estudo das instituições², cujo atendimento predominou por quase um século e meio – XVIII e início do século XIX, mantido pela caridade, principalmente religiosa.

Com o desenvolvimento da história dos homens, das demandas decorrentes das relações sócio-históricas, o assistencialismo religioso foi substituído pelo filantrópico. Esse modelo de assistencialismo, fundado sobre os princípios da ciência, foi instituído para formar as crianças em detrimento das novas demandas. Na interpretação de Marcilio (2001), “[...] à filantropia atribui-se a tarefa de organizar o assistencialismo dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais” (MARCILIO, 2001, p. 78). De modo que, a institucionalização da educação infantil, quando ocorreu no Brasil, deu-se no âmbito filantrópico.

Nessa mesma direção, Kuhlmann Jr. (2001) apontou que a institucionalização das creches e pré-escola no Brasil se efetivou no contexto do atendimento assistencialista filantrópico a partir do final do século XIX. Por influência internacional e por interesse de diferentes setores da sociedade brasileira que se articularam em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista, religiosa e econômica, tendo como elemento predominante, embora implícito, a “[...] questão econômica – entendida de modo amplo, como processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial” (KUHLMAN JR., 2001, p. 81).

Segundo Kuhlmann Jr. (2001), as demandas do setor da produção convergiram para que as primeiras instituições voltadas para a educação infantil se constituíssem sob uma estrutura antagônica “creches ou asilo” para os filhos dos pobres, onde o “cuidar” era suficiente, e o “jardins-de-infância”, para os filhos da elite, onde o “educar” era a prioridade. Para as crianças pobres a vinculação aos órgãos de assistência social seria o meio necessário de controle das mazelas sociais, enquanto a promoção de desenvolvimento da nação voltava-se para as crianças das classes mais abastadas, fundadas em práticas escolares e em concepções pedagógicas humanistas.

² “A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobreviveu aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950 [...] Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonado em todo o Brasil” (MARCILIO, 2001. p. 53).

Verificamos que a institucionalização do atendimento à infância, por interesses alheios às necessidades das mesmas, corroborou para a implantação da concepção de educação fragmentada entre o “cuidar” e o “educar”. Essa concepção de atendimento se consolidou de tal forma que ainda encontramos seus vestígios no âmbito da educação infantil, embora essa seja a bandeira sobre a qual se assenta a legislação da educação infantil sistematizada para o século XXI, ou seja, superar a dualidade e a fragmentação entre o “cuidar” e o “educar” com vista à concepção de educação indissociável à formação integral da criança.

O cenário de penúria que a história da educação da criança nos revelou mostra que o atendimento da educação infantil esteve sempre sob o âmbito da precariedade. Desassistida por longa data e quando assistida no âmbito da filantropia, conforme define Pasqualin (2010), “[...] assistencial-custodial (especificamente no caso das creches)” (PASQUALIN, 2010, p. 162), mas dada à dinâmica revolucionária envolta nas relações de produção humana, a estrutura puramente assistencialista deixou de corresponder às novas necessidades do contexto socioeconômico do final do século XX.

As novas demandas passaram a impor uma nova concepção de educação das crianças pequenas, onde o “cuidar” deixou de ser suficiente e o “educar” passou a ser necessário aos filhos da classe operária. Tal concepção trouxe a necessidade da sistematização da educação que, por sua vez, demandou uma política pública. Entendemos que os reais elementos que influenciaram o desenvolvimento da história da educação da criança não foram suprimidos com a nova concepção de educação infantil proposta. Nesse sentido, vale verificar a condição posta pela legislação. A nova concepção de educação proposta com a sistematização da educação infantil efetivou a que fim? Quais são seus determinantes?

A nova concepção de educação infantil não se desliga de sua história nem das demandas advindas da conjuntura posta, é preciso considerar que essas influências é o meio de apreender o objetivo real dessa política, que propõe, por meio de seus documentos, cerceado por um discurso inovador, a intencionalidade de apresentar e assegurar uma nova concepção de infância. De modo que, para compreendemos a concepção de educação infantil proposta nos documentos, RCNEI e DCNEI, não podemos perder de vista que ela se constitui parte de uma totalidade e que não se desliga da história.

Como já anunciado no título dessa seção é preciso discutir a institucionalização sistematizada do ensino da educação infantil, por considerar a necessidade de identificar a concepção de educação contida nos documentos oficiais. Para isso, nos apoiamos na metodologia de Saviani (2000), quando da análise do projeto da nova lei da educação, a LDB, nº 9.394 de 1996. Segundo a proposição desse pesquisador, é preciso considerar tanto os objetivos proclamados quanto os objetivos reais. Os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas, já os segundos, indicam os alvos concretos da ação. Nessa perspectiva, enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses, é sempre possível,

[...] os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. No contexto referido os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, [...]. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais (SAVIANI, 2000, p. 190).

Apreender a concepção de educação real proposta nos documentos produzidos para sua organização é um dos meios de se opor ao discurso que toma a política da educação infantil e seus documentos, normativo e orientador, como expressões de modelo ideal, como contribui na reflexão dos limites que a mesma apresenta, tendo em vista indicar uma proposta de intervenção. Para tanto, precisamos tomar a trajetória que se constitui a partir da implantação da LDB nº 9.394 de 1996, para depois, analisarmos os documentos em questão, onde se encontram os objetivos propagados para a educação infantil.

A princípio, vale ressaltar que a concretização dessa política da educação, do projeto à promulgação da LDB³, como dos documentos decorrentes, ocorreu por intermédio do engajamento de diferentes grupos em prol do mesmo objetivo, isto é, o de assegurar o direito à educação infantil sistematizada, porém, divergentes quanto às diretrizes e os fins.

A educação infantil, na LDB 9.394 de 1996, foi contemplada na seção II, nos artigos 29, 30 e 31 que tratam, respectivamente, da finalidade, organização e avaliação:

³ Ver em: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **Art. 30** A educação infantil será oferecida em: I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. **Art. 31** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 22, grifos no original).

Com a implantação da LDB nº 9.394 de 1996, a educação infantil passou a constituir a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Contudo, em algumas questões, o que a lei assegurou a uma etapa não o fez às demais, por certo em alguns aspectos, pela especificidade que as constituem, por outros, por omissão da lei. A lei foi bastante sucinta como podemos conferir questões primordiais da sistematização da educação infantil não foram regulamentadas em seu texto. Entretanto, o ingresso da educação infantil no sistema de ensino, por meio dessa lei, constitui-se um marco. O texto da LDB nº 9.394 de 1996, no art. 9º, IV, ao incumbir à União uma relação de atribuições para o desenvolvimento do sistema de ensino, resolução adotada para suprir a inconsistência da mesma perante a organização do sistema de ensino, incumbiu-a de estabelecer os documentos para a organização da educação infantil,

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12).

A partir dessa determinação legal, o Ministério da Educação (MEC), por incumbência da legislação, deu andamento ao processo. A princípio, coordenou a elaboração e distribuição do RCNEI (1998), como também o processo de elaboração e publicação do documento normativo, DCNEI (2010)⁴. Documentos esses

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB 5/2009, revogou as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

destinados à orientação das propostas e práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, como verificaremos mais a frente. Além desses, o MEC ordenou o processo de elaboração e promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, com a lei nº 10.172 de 2001.

A promulgação do PNE de 2001, embora não seja uma lei específica da educação infantil, acabou por contemplá-la, influenciando significativamente, em específico no que se refere ao acesso das crianças às instituições voltadas ao atendimento das mesmas. Entre as metas estabelecidas para o desenvolvimento de sistema de ensino, estava a de assegurar o acesso dos níveis que não tiveram essa condição assegurada na lei da educação – LDB. Entre outras, o PNE nº 10.172 de 2001 estabeleceu para sua vigência a meta de:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001, p. 14).

A Emenda Constitucional, 59/2009 ao alterar o artigo 208 ampliou a obrigatoriedade escolar da atual faixa dos 6 aos 14 anos para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, “[...] Art. 208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 2009), instituiu a obrigatoriedade a pré-escola. Essa nova condição trouxe mudanças significativas, gestores municipais se viram obrigados a planejar as estratégias orçamentárias para o cumprimento da legislação. Conseqüentemente, gradativamente, considerando o prazo⁶ fixado para a universalização da pré-escola, o acesso vem se efetivando.

⁵ A LDB (9.394/96) mantém a prática da elaboração do Plano Nacional de Educação, no art. 9º, entre as incumbências da União “I elaborar o Plano Nacional de Educação, colaboração com os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios;” (BRASIL, 1996, p. 12). O Plano aprovado foi a terceira versão do projeto, após quatro anos de muitas discussões, debates e polêmicas, no início de 2001.

⁶ O prazo estipulado pelo Plano Nacional de Educação para o cumprimento dessa determinação é o ano de 2016 (BRASIL, 2015, p. 33).

A ampliação das matrículas nas instituições de educação infantil sistematizada é fato incontestável. Condição que confirmamos por intermédio dos dados apresentados pela última pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelo censo escolar da educação básica⁷, do ano de 2013. No relatório, a partir dos dados coletados, contém um comparativo entre o ano de 2007 e 2013, em forma de gráfico, onde se destaca a ampliação da oferta da educação infantil⁸ nos últimos anos.

A título de conclusão, o relatório consultado demonstra que “[...] Considerando a educação infantil como um todo, o crescimento observado em relação ao último ano é de 4% no número de matrículas, e o observado no período de 2007 a 2013 é da ordem de 16,6%”. No relatório examinado, esses dados são apresentados, detalhadamente, em forma de tabela⁹.

Com os dados apresentados pelo censo escolar de 2013, e a obrigatoriedade na educação básica, verificamos que o aspecto quantitativo vem sendo cuidado, embora de modo descompassado. Enquanto o acesso à pré-escola caminha para a universalização, um grande déficit se verifica em relação à demanda pela creche. Condição que se confirma com a promulgação do último PNE 13.005/2015, que estabelece como meta a universalização da pré-escola.

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2015, p. 33).

Considerando o quadro posto, podemos conferir que o acesso vem impondo os elementos para a caracterização dessa modalidade. Tendo em vista que em decorrência do acesso questões emergentes e urgentes à sua manutenção e organização curricular são reclamadas, conseqüentemente medidas paulatinas são

⁷ O censo escolar da educação básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (BRASIL, 2013).

⁸ ANEXO A – Ampliação da oferta da educação infantil: 2007-2008.

⁹ ANEXO B – Crescimento no número de matrícula na educação infantil: 2007-2013.

adotadas. Aspecto referenciado no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) 20/2009, que aponta o grande número de matrículas e a pressão pelo atendimento, como uns dos elementos propulsores de mudanças.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 2).

Justificativa que confirma que a aprovação da resolução que definiu as DCNEI se efetivou em consequência da ampliação das matrículas, da pressão pelo atendimento, como da perspectiva de ampliação acenada em decorrência da obrigatoriedade da educação básica assegurada pela Constituição de 1988, como pela LDB 1996. Contudo, tanto o acesso como a elaboração dos documentos orientadores não denota que esteja tudo encaminhado para o atendimento educacional da criança; antes, há grandes desafios a serem superados.

Esses aspectos são confirmados por Trindade (2011), que afirma que embora reconheça alguns avanços no sentido da democratização da educação infantil com a legislação que assegurou a sua institucionalização, ainda verifica a presença de um ideário muito forte calcado nos moldes assistencialistas. A autora ressalta que, questões levantadas neste campo “[...] constituem ainda um cenário de luta e prementes desafios aos que se veem comprometidos com a concretização de uma educação infantil de qualidade, para todos” (TRINDADE, 2011, p. 43). Esse quadro nos remete a outra questão maior; o que nos revelam os documentos orientadores a respeito do ensino, ou seja, qual concepção pedagógica permeia o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil?

Acreditamos que a apreensão da concepção de educação proposta nos documentos às vivências sistematizadas dessa modalidade de ensino é um dos meios de apreender tanto a concepção de conhecimento como de prática pedagógica e verificar a contribuição da mesma com vista a assegurar, por

intermédio da atividade pedagógica, meios que contribuam para o desenvolvimento global, de direito da criança, como ajuda a identificar o objetivo real da institucionalização da educação infantil. Com esse objetivo passaremos ao exame dos documentos, tanto DCNEI, como RCNEI.

2.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para apreendermos a proposta pedagógica encaminhada pela política da educação infantil, temos que analisar os encaminhamentos propostos pelos documentos DCNEI (BRASIL, 2010), como pelo RCNEI (BRASIL, 1998), cuja finalidade atribuída aos mesmos é servir de instrumento orientador da proposta pedagógica bem como do trabalho pedagógico desenvolvido nos centros de educação infantil.

Os documentos elaborados e publicados sobre a coordenação do MEC, de modo geral, têm como objetivo o trabalho educacional a ser desenvolvido na educação infantil. Contudo, enquanto as DCNEI trazem implícita a concepção teórica que a sustenta, no RCNEI esta questão está explícita, porém ambos não divergem quanto ao objetivo do trabalho pedagógico, o binômio “cuidar” e “educar”, nem quanto à concepção teórica, que os embasam. Conseqüentemente, não discordam quanto à concepção de educação e de formação humana, que ao negar, ou não priorizar o ato de ensinar, inviabiliza o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil.

Considerando que esses dois documentos estão disponíveis à elaboração e ao direcionamento das propostas e práticas pedagógicas a serem construídas e desenvolvidas nas instituições de educação infantil brasileira, passamos, então, à análise dos mesmos.

2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Conforme verificamos, anteriormente, o documento foi elaborado e pautado nas leis que visam responder às novas demandas socioeconômicas, essas e suas

influências abordaremos na próxima seção, que impuseram a institucionalização da educação infantil. Após a publicação da LDB nº 9.394 de 1996, o MEC iniciou o processo de elaboração do documento conforme determinava essa lei.

Num curto período de tempo, o RCNEI foi concluído e disponibilizado aos profissionais da educação infantil, com justificativas da necessidade da ampliação como o reconhecimento do atendimento institucionalizado para as crianças pequenas:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo [...] acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p. 11. v.1).

Com o objetivo de contribuir com o desafio de assegurar a nova concepção de educação proposta, a ação integrada, o aspecto cognitivo e cuidados essenciais, especificidades da fase, o “[...] Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998, p. 12. v.1). Esse foi apresentado juntamente com um conjunto de orientações pedagógicas para direcionar a prática educativa.

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13. v.1).

O objetivo da prática educativa, conforme indicado no documento, é formar cidadãos. Para tanto, o RCNEI foi organizado em três volumes. O primeiro - um documento introdutório que, consta a reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, traz as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, sobre os quais apresenta os objetivos gerais da educação infantil, bem como orientar os eixos de trabalho. O segundo volume delinea a reflexão sobre a formação pessoal e social e o terceiro volume o conhecimento de mundo. No terceiro volume contém

seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

Conforme apresentação, o RCNEI não é um modelo curricular impositivo,

[...] este referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, [...] (BRASIL, 1998, p. 14. v.1).

Verificamos que um dos princípios norteadores da política educacional nacional, qual seja, a liberdade na organização, elemento da política de descentralização segundo a qual o MEC transfere aos Estados e municípios a autonomia para elaborarem as propostas pedagógicas. O documento aqui pressupõe a necessidade de um currículo, mas não o determina. Além de apresentar-se com a função de favorecer a elaboração das propostas e currículos das instituições, que de acordo com o texto, o currículo se constrói no cotidiano das instituições.

Em contrapartida, o RCNEI é caracterizado como um instrumento de qualidade, com referências e orientações pedagógicas, que engloba os últimos estudos no campo do desenvolvimento infantil. O então ministro Paulo Renato Souza, endossa na carta que acompanhou o material, o documento é fruto de amplo debate nacional entre profissionais, com longa experiência teórica e prática, das diferentes áreas que atendem à infância.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998, p. 07. v.1).

Conforme o texto propaga, o referencial representa um avanço, propõe-se a subsidiar o trabalho pedagógico de uma modalidade de educação até então desassistida pela política educacional pública; é apresentado com uma proposta para superar o cunho estritamente assistencialista. Uma referência a ser adotada, tendo em vista a necessidade de orientação e a escassez de referências para o trabalho pedagógico desta modalidade, aspecto que o próprio documento atesta, ao apresentar sua especificidade, “[...] O conjunto de propostas aqui expressas responde às necessidades de referências nacionais” (BRASIL, 1998, p. 14. v.1).

Somada à escassez de referências e as estratégicas adotadas pelo MEC, que endossou a distribuição do documento de cunho norteador para a nova modalidade de educação, enquanto sinônimo de avanço e modernidade, a nova condição da educação infantil sugere que esse documento passou a ser o norte das propostas e das práticas pedagógicas de muitas instituições públicas.

As estratégicas que reafirmam a validade do mesmo indicam que uma leitura superficial da inclusão da educação infantil na política educacional quanto ao processo de elaboração e distribuição do RCNEI, pode vir a ser tomada como um avanço qualitativo da política pública infantil, na concepção de educação proposta. Contudo, avaliando as orientações contidas no mesmo e tomando-o enquanto produto de uma política educacional que serve a interesses antagônicos impede de atribuir ao mesmo um conceito favorável, enquanto um instrumento valioso ao trabalho pedagógico com vista a potencializar o desenvolvimento humano. Assim, o documento sustenta a necessidade do atendimento indissociável, fazendo referência aos debates em nível nacional e internacional que defendem que as instituições de educação infantil desenvolvam uma ação que integre o “educar” e “cuidar”.

Identificamos que a concepção de criança apresentada no documento a compreende enquanto sujeito social e histórico, marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas que esse sujeito também o marca. Com essa definição, o documento reconhece a dualidade, como a contradição, o conflito, e grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano, contudo essas são tomadas como naturais. Nessa direção, o documento vê as crianças como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, em que por meio das interações que estabelecem com seus pares, utilizam de diferentes linguagens e capacidade. Essas levantam hipóteses originais, e na busca para desvendá-las constroem o conhecimento. Assim de acordo com o texto do RCNEI, “O conhecimento não se

constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, p. 21-22. v.1). Nessa concepção, a criança é entendida como protagonista da construção de seu conhecimento.

O documento quando trata da definição do “educar”, a premissa maior constitui em considerar os interesses das crianças, as vivências espontâneas da mesma junto a seus pares, como a organização do espaço. Nesse sentido, o documento defende que de acordo com as novas funções atribuídas à educação infantil, essas devem estar integradas a padrões de qualidade,

Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23. v.1).

O documento traz o brincar como atividade principal da infância. Considera que por meio das brincadeiras imaginativas e criadas, as crianças acionam seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Dessa maneira, a função do professor é propiciar, “[...] um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 28. v.1). Verifica-se que a criança é responsável pela construção do seu conhecimento, enquanto o professor é responsável pela organização qualitativa do espaço, nesse sentido, a concepção construtivista é tendência maior.

O RCNEI defende e propõe uma nova concepção de educação infantil, em que o “cuidar” e o “educar” são indissociáveis. Analisando o documento a fim de identificar a concepção de desenvolvimento proposta, verificamos que o documento sustenta que se trata de um documento inovador, cita estudiosos que estão em evidência, apresenta uma concepção fundamentada partir da contribuição dos novos estudos desenvolvidos no campo do desenvolvimento humano. No entanto, em defesa deste discurso, o documento traz um ecletismo de aporte teórico acompanhado de orientações confusas que em vez de contribuir para o trabalho pedagógico, termina atrapalhando. Tendo em vista que referenciais teóricos de bases divergentes são aproximados ao longo do texto.

Arce (2001), estudiosa das políticas neoliberais no campo da formação de professores para a educação infantil, ratifica que a forma de apropriação teórica, presente no documento, faz com que a contribuição dos referenciais se perca e o construtivismo, constituído a partir da junção de diferentes enfoques e abordagens teóricas, seja imposto de forma hegemônica.

No documento, a concepção de construção de conhecimento em situações de interações social é apresentada a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas, dentre eles: Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), como referências no campo educacional. Contudo, com base em nossos estudos, podemos afirmar que a concepção de desenvolvimento de homem destes teóricos diverge. A concepção “construtivista” inerente à teoria de Jean Piaget é de base biológica, conseqüentemente oposta do legado teórico de Vigotski e de sua escola, cuja base é materialista e sócio-histórica.

A inclusão da teoria de Vigotski a este ecletismo denuncia a apropriação equivocada e a distorção da concepção de homem e de desenvolvimento, defendida por ele e por sua escola. Esta apropriação foi enfaticamente denunciada e criticada por Duarte (2006), enquanto uma adoção de cunho ideológico, a fim da manutenção da organização vigente via política educacional. De modo que, de forma distorcida, agregada ao construtivismo, a teoria vigotskiana está presente nos documentos orientadores dessa política educacional.

A orientação construtivista, que evidenciaremos na próxima seção, oriunda da reorganizada política educacional está implícita na abordagem didática proposta pelo RCNEI. O texto destaca a importância de se dar um tratamento apropriado aos conteúdos. Para tanto, recomenda-se que o planejamento precisa contemplar as diferentes categorias dos conteúdos: conceituais, procedimentais, atitudinais. Nessa direção, é possível verificar o cuidado com a instrumentalização do trabalho do professor para que siga as orientações propostas. Estas estão em pleno acordo com os pilares do relatório Jaques Delors (1998), que abordaremos mais a frente nesse trabalho, tanto no que compreende a instrumentalização do professor quanto à capacitação dos alunos para que estes se tornem aptos a “aprender a aprender”, desde a educação infantil.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. [...]. Os conteúdos procedimentais referem-se ao **saber fazer**. Aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança **construir** instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. [...]. Os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes (BRASIL, 1998, p. 51-52. v.1. grifos nossos).

Outro aspecto que merece atenção é a distorção entre o discurso e os fatos verídicos, intrínseca ao processo de elaboração do documento. De acordo com o texto do RCNEI, a produção desse documento é produto de um trabalho coletivo que envolveu a participação de diversos profissionais experientes de diferentes instâncias da sociedade civil, acadêmica e governamental, o que não deixa de ser verdade. Contudo, estudos revelam que as condições direcionadas pelo MEC não favoreceram o desenvolvimento do trabalho dos pareceristas como também as recomendações dos profissionais não foram consideradas na versão final do documento. Em decorrência das condições movidas por interesses alheios ao desenvolvimento pleno da infância, o documento traz em sua estrutura e direcionamentos diversos limites.

Molina (2004), com base no parecer¹⁰ da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), pontua que o documento em sua forma e estrutura geral, apresenta falhas no que tange à linguagem, ao encaminhamento proposto aos conteúdos, à organização das fontes bibliográficas, às definições de conceitos e à organização das áreas de conhecimento. As falhas, limites e distorções apontadas por esse parecer, elaborado a partir dos estudos desenvolvidos pelos grupos¹¹ e da análise dos principais os elementos que

¹⁰ Em resposta à consulta realizada pelo Ministério da Educação à ANPEd, solicitando apreciação sobre o documento **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, [...] elaborado a partir de discussões realizadas no âmbito do Grupo de Trabalho sobre Educação da Criança de 0 a 6 Anos (PARECER, 1998, p.1).

¹¹ As análises e discussões desenvolvidas pelos grupos são amplas e expressam diferentes posições sobre as questões ligadas a educação infantil. Contudo, ambas convergem quanto a necessidades de propostas que assegure [...] a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas e a formação de educadores ou professores. Nessas análises e discussões, as posições subjacentes (...) emergem e configuram propostas de atendimento bastante diversas. Apesar dessas diferentes posições, entretanto, importantes pontos de consenso têm se constituído de maneira mais nítida. A partir deles é que se procurou redigir este parecer (PARECER, 1998, p.91).

constituíram a proposta contida no RCNEI, aponta questões muito sérias que comprometem a validade da proposta.

As falhas apontadas pelo parecer da ANPED, descritas acima, se verificam na forma e estrutura do RCNEI. No tópico concepção de desenvolvimento, que se encontra no texto introdutório do RCNEI, o parecer afirma que neste os limites, distorções e confusão se intensificam, onde alguns parágrafos chegam a ser incompreensíveis. Assim, além dos problemas formais, “[...] sobressaem muitas outras distorções” (PARECER,1998, p. 93). Em decorrência Molina (2004, p. 52), com base na análise do parecer, constata-se que, o documento traz “[...] uma abordagem psicológica e cognitiva em seu conteúdo, sem, contudo, considerar outras situações importantes na realidade da criança, como, por exemplo, os aspectos naturais, culturais, sociais, históricos e políticos”.

Diante do quadro verificado pelos pareceristas e “[...] Dada a importância de uma boa fundamentação sobre desenvolvimento para qualquer trabalho educativo com crianças pequenas” (1998, p. 93), o parecer indicou a essencialidade da reescrita do mesmo “[...] seria fundamental que esse tópico fosse reescrito de maneira a superar pelo menos as deficiências mais sérias indicadas”. Proposta do parecer, as demais questões identificadas, igualmente sérias, como inviáveis a uma proposta educativa voltada a criança pequena. Questões que confirma a fragilidade da proposta propagada pelo documento.

Arce (2001) conclui que o documento é um conjunto de receitas e instruções para o professor desenvolver seu trabalho, visto que, devido a seu histórico de má formação, “[...] não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho” (ARCE, 2001, p. 16). A autora, fundamentada na análise do GT-07 da Anped, também enfatiza o cunho psicologizante e cognitivista do atendimento proposto pelo documento e, em decorrência desta perspectiva defende que na elaboração, “[...] não aproveita a produção existente na área, terminando por não privilegiar as especificidades deste atendimento, fato este claro pelo seu caráter manualístico” (ARCE, 2001, p. 16). Diante das análises desenvolvidas do RCNEI é possível afirmar que esse se constitui um manual de natureza frágil, quando se busca nele orientações didáticas para desenvolver uma intervenção pedagógica comprometida com o desenvolvimento da integralidade humana na criança.

O predomínio pelo espontaneísmo, confirmado em Arce (2010) na análise do papel do ensino no RCNEI, que colocam o aluno na centralidade da construção dos

seus conhecimentos, confirma a confusão e a distorção como o predomínio da concepção de desenvolvimento fundamentada no construtivismo, como indica o vínculo dessa proposta a concepção de formação requerida pelo contexto atual. Aspecto que iremos conferir quando da análise do trabalho pedagógico, proposto pelo documento ao conteúdo da arte. Antes, porém, veremos a concepção de educação, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança nas DCNEI.

As DCNEI disponibilizadas doze anos após a elaboração e distribuição do RCNEI, sustenta o direito da criança à formação integral, ressaltando nesse sentido o objetivo central da educação infantil, “cuidar” e “educar”. Na análise das mesmas é possível constatar a concepção de educação não diretiva, de desenvolvimento natural da criança, bem como da construção espontânea do conhecimento.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As DCNEI, publicadas pelo MEC em 2010, foram fixadas em virtudes do aumento no número de matrículas e das demandas decorrentes dessas, que conclamavam entre outras questões, por uma proposta pedagógica e por orientação. Em outras palavras, precisava de definição quanto à constituição de sua identidade enquanto modalidade de educação. Nesse sentido, o MEC iniciou o processo com vista à renovação e ampliação das novas DCNEI. Contudo, verificamos que esse documento determinou o que fazer, mas não como fazer.

Sem nos aprofundarmos no processo de elaboração das DCNEI, mas considerando a descrição do parecer 20/2009 como do próprio documento, é possível acreditar que entre os envolvidos houve empenho em contribuir com o aspecto qualitativo do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Contudo, considerando os interesses antagônicos e a coordenação do órgão responsável pelo documento final, é possível imaginar que muito se foi perdido nesse sentido, na concretização final do documento.

No processo de elaboração do documento DCNEI, o MEC, a princípio, fez convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da educação infantil; a partir desse acerto foi produzido um texto base. Esse texto foi entregue à Secretária de Educação Básica do MEC, que designou uma comissão

para elaborar as novas DCNEI. Após vários debates, o texto foi concluído com o parecer 20/2009 que aprovou a resolução 5/2009 que fixou as novas DCNEI, que o MEC publicou em 2010. O resultado do engajamento técnico e teórico resultou num documento preciso, nas definições apresentadas nas novas DCNEI.

O documento apresenta como finalidade, “[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). O que significa que são diretrizes a serem adotadas quando se trata da organização da educação infantil institucionalizada. Ao definir a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, reafirma o dever do Estado em garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, como apresenta a concepção de criança na qual se baseiam as diretrizes:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A concepção que compreende a criança enquanto um ser de direito, que nas interações e vivências com seus pares, naturalmente, sem intervenção nem direcionamento aprende e constrói conhecimento, onde se verifica a concepção da atividade não diretiva do educador, quanto da construção espontânea do conhecimento pela criança. Aspecto que se confirma com a ausência de um currículo, quanto de orientações teóricas metodológicas.

No lugar do currículo, questão que constitui um campo de contestações quanto à adoção ou não do mesmo na educação infantil, em virtude da tendência a relacioná-lo à escolarização, o documento propõe um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

A ausência de uma base teórica e da definição de um currículo endossa a tendência pelo não ensino nessa faixa etária. A esse respeito, a DCNEI determina o que precisa ser feito e transfere a liberdade de planejamento e execução à instituição, mais ainda, ao educador. A base para esse posicionamento, encontramos no texto do parecer, que subsidiado pela lei LDB, atribui autonomia às instituições.

De acordo com o texto do parecer 20/2009, “Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1-2). Em outras palavras, faça da forma que entender correta desde que assegure a aprendizagem. Por certo que a prática pela prática, como nos dá a entender a concepção do trabalho pedagógico das DCNEI, é promotora de aprendizagem, mas não aprendizagem numa perspectiva de promover o desenvolvimento global, como entendida na perspectiva da teoria histórico-cultural.

O documento determina que a proposta pedagógica, enquanto plano orientador das práticas pedagógicas, respeite os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Conferimos que a orientação não tem um norte teórico, ou seja, não aponta sob qual fundamento teórico esses princípios se apoiam ao se referir à proposta pedagógica. Contudo, com base no referencial que seguimos, a ausência de referência teórica metodológica não indica a ausência de uma concepção norteadora. Pela organização social posta, a concepção teórica implícita não versa em favor de proposta pedagógica que prime pelo ensino, que assegure de vivências ricas de potencialidades humanas, ao contrário, acaba reafirmando vivências limitadas, que expressam a pobreza das condições diante do imenso legado, científico e artístico acumulado pela humanidade. Em decorrência, a miséria que se expressam em muitas das práticas pedagógicas, não diferem das vivências cotidianas de muitas crianças.

Na perspectiva de que a instituição cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, o documento determina que o objetivo da proposta deve:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Concordamos com a função atribuída, com a defesa de que a proposta pedagógica deve centralizar nas interações e nas brincadeiras como norte para a proposta pedagógica da educação infantil. Contudo, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, discordamos da forma, ou melhor, da ausência de uma proposta teórica metodológica, que assegure os subsídios teóricos à compreensão necessária do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que permita ao educador intervir qualitativamente no processo atendendo às especificidades de cada faixa etária.

Por meio dessas propostas anunciadas, onde a ausência dos meios teórico-metodológicos, materiais e humanos para a efetivação do processo são omitidos, revela-se a impossibilidade de que essas venham a contribuir para uma prática pedagógica promotora de desenvolvimento global, nos princípios defendidos pela escola de Vigotski.

O desenvolvimento global implica o desenvolvimento das características humanas alcançadas até o momento. Essa é uma condição que requer a apropriação das objetivações humanas, visto que intrínsecas a elas encontram o humano objetivado, que pode trazer em si, dependendo do conteúdo objetivado, o conhecimento científico ou sensível. É a apropriação assegurada pela mediação racionalizada e sistematizada do conhecimento humano objetivado que assegura o desenvolvimento das potencialidades humanas. Dessa dependência, afirma-se a contribuição do ensino da arte na infância, visto que o sensível é parte constitutiva do vir a ser humano.

A ausência da apropriação das elaborações criadas pelos homens e do desenvolvimento sensível, na formação humana, impede o desenvolvimento global. Na perspectiva de identificar o valor atribuído à arte na educação infantil, a seguir,

buscamos identificar as propostas e práticas sugeridas ao ensino da arte, a partir da sistematização da educação infantil.

2.3 A ARTE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da arte como componente curricular obrigatório, após muitos anos de lutas e demandas, a exemplo da modalidade da educação infantil, foi incluído na política pública educacional com a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996¹². Em correspondência a essa obrigatoriedade, o ensino da arte é contemplado no documento RCNEI, de modo que deve fazer parte das propostas e práticas educativas na educação infantil.

Essa é uma condição que vem ao encontro dos postulados da teoria histórico-cultural, que sustentam que a arte, enquanto elemento do legado cultural do gênero humano, tem papel fundamental no desenvolvimento humano, de maneira que as vivências estéticas contribuem para a formação integral do homem. Leontiev (2004), ao defender o papel dos sentidos no desenvolvimento humano cita Marx, dizendo que Marx foi o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, para ressaltar que o desenvolvimento humano compreende o desenvolvimento de todos os sentidos,

Todas as suas [...] relações **humanas** com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento **objetivo** ou na sua **relação com o objeto** a apropriação deste, a apropriação da realidade **humana** (LEONTIEV, 2004, p. 286, grifos do autor).

No dizer de Leontiev (2004), os sentidos humanos são de ordem social, o que significa que o seu desenvolvimento se encontra na dependência das relações sociais que a criança vivencia. Verificamos que a validade do ensino da arte é reconhecida pela legislação, tanto que constitui elemento do currículo obrigatório.

¹² Com a Lei n. 9.394/96 ocorreu a revogação das disposições anteriores, pelas quais a arte era incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada “atividade educativa” e não disciplina (BRASIL, 1997, p. 28).

Contudo, vale verificar a forma como esse conteúdo é proposto ao processo de ensino e aprendizagem da educação infantil.

O documento RCNEI, no que se refere às artes visuais, defende que estas são formas importantes de expressão e comunicação humanas e que elas “[...] estão presentes no cotidiano da vida infantil” (BRASIL, 1998, p. 85). Nesse sentido, o texto afirma que, quando as crianças rabiscam e desenharam no chão, na areia e nos muros, quando utilizam materiais encontrados ao acaso, quando pintam os objetos e até mesmo seu próprio corpo, elas podem utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis.

Com base nos estudos desenvolvidos pela escola de Vigotski, podemos afirmar que a possibilidade acenada pelo documento (RCNEI), quanto ao processo de apropriação e criação artística, não ocorre naturalmente, como o documento descreve. Outra questão, tão limitada e prejudicial quanto a anterior, é reconhecer e incluir as manifestações vivenciadas pela criança no cotidiano enquanto artes visuais. Considerando a organização social, o contexto mercadológico em que estamos inseridos, as vivências cotidianas não constituem referência para um trabalho pedagógico que contribua com o desenvolvimento humano, pelo contrário, corrobora com a precarização da formação humana desde a tenra idade. Isso porque muitas dessas produções, tidas como arte, ao se render aos ditames do mercado, deixam de servir ao social, conseqüentemente, não podem ser tomadas enquanto conhecimento a ser apropriado.

Nesse sentido, não desconsideramos que as crianças, desde os primeiros dias de suas vidas são cercadas por estímulos de naturezas diversas, contudo, em sua maioria, não podem ser tomadas enquanto produtos artísticos, pois são expressões da miséria humana, ou seja, não expressam as máximas elaborações humanas, necessárias ao processo de apropriação com vista ao desenvolvimento dos sentidos humanos com vista à formação humana global.

O documento DCNEI reconhece a importância das vivências estéticas. Nesse sentido, determina que as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar, entre seus princípios, os “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). Nessa perspectiva, determina que, as práticas pedagógicas, por meio das interações e das brincadeiras, devem garantir experiências que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com

diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 25).

Entretanto, conforme já apontamos, esse documento não traz referência teórica-metodológica, nem proposta curricular para o trabalho pedagógico. A diretriz proposta nesse sentido é que as práticas pedagógicas das vivências estéticas devam fundamentar-se no respeito às manifestações individuais, na liberdade de expressão da criança. Aspecto que confirma a concepção de formação humana de educação e de trabalho pedagógico fundamentado no construtivismo. Propostas espontâneas de ensino, orientadas à livre expressão, foram aspectos confirmados por Trindade (2011) quando da pesquisa teórica e prática numa rede municipal, com o objetivo de analisar a contribuição do desenho no desenvolvimento do pensamento abstrato na educação infantil.

O documento para validar sua proposta, parte dos limites identificados no âmbito da educação infantil, isto é, parte dos limites postos à prática pedagógica existente no que tange aos conteúdos de artes visuais sustentando que, ao longo da história, a presença das artes visuais na educação infantil tem apresentado um descompasso entre a produção teórica e a prática pedagógica existente.

[...] as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática [...] conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, [...]. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números (BRASIL, 1998, p. 87. v.3).

Embora o texto se proponha, por meio de suas orientações pedagógicas, a superar o quadro descrito, verificamos que ele contribui para a manutenção do mesmo. Em defesa da proposta inovadora, o documento menciona as pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas que trouxeram dados importantes a respeito do desenvolvimento humano e o papel da arte nesse processo. Contudo, no decorrer da leitura do texto, não é possível identificar orientações teóricas e

metodológicas que assegurem esta contribuição. As explicações são confusas, pouco esclarecedoras.

As informações que apresentaremos, a seguir, exemplificam aquilo que pontuamos. O documento mostra que houve uma mudança conceitual, o que antes era tido como livre, passa a ser entendido como complexo, tanto o fazer artístico como a aprendizagem artística, porém, não é possível identificar as bases teóricas que sustentam essas mudanças.

O questionamento da livre expressão e da ideia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do **ensino de arte**. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce (BRASIL, 1998, p. 88, v.3, grifos nossos).

Pelo supracitado é possível verificar o quanto é limitada a definição, quanto orientação. O fazer artístico é apresentado enquanto processo complexo, determinado e influenciado. Em contrapartida, a seguir, enfatiza-se o aspecto espontâneo do fazer e do interpretar artístico da criança.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p. 89. v.3).

A partir do anteriormente exposto, é possível entender que as orientações didáticas do documento têm como foco o aluno enquanto agente do processo de aprendizagem. As elaborações ocorrem, segundo o documento, pelas vivências da própria criança. A ideia de criatividade e de imaginação é de que venham, emanem dos próprios sujeitos, sem considerar as mediações. Nesse sentido, verifica-se que a orientação tende para a liberdade de expressão e criação, conseqüentemente o respeito à elaboração do aluno. Orientações que fazem com que o trabalho com arte

se converta em momentos de satisfação dos interesses da criança sobre a influência das vivências cotidianas, o que representa prejuízo ao desenvolvimento da criança.

Como constatou Arce (2010), é possível observar a secundarização da intervenção pedagógica, conseqüentemente do papel do professor enquanto mediador do processo. O texto faz referência à contribuição que a ação educativa intencional pode vir a promover. No entanto, essa é negada na sequência quando afirma que a criação é um ato exclusivo da criança, afirmando que é no fazer e no contato com a arte que o conhecimento artístico ocorre. Isso evidencia a função que cabe ao professor, ou seja, o de apenas organizar as condições da realização da atividade. Nesse contexto, a criança é vista como construtora de seus próprios conhecimentos decorrentes do seu cotidiano e ao professor cabe o papel de facilitador, de apenas acompanhar as crianças (ARCE, 2010).

No processo de **aprendizagem em artes visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa**. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; **porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em artes visuais acontece** (BRASIL, 1998, p. 91,v.3, grifos nossos).

A orientação que emanada do excerto acima, somada à fragilidade da formação dos profissionais que atuam na educação infantil, contribuem para que as manifestações, entendidas como artísticas no senso comum, que permeiam o cotidiano da criança bem como do profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da mesma, adentre no âmbito escolar de forma acrítica, enquanto conteúdo. Condição que corrobora para a precarização do quadro, resultando num efeito nefasto ao desenvolvimento da criança.

De acordo com o referencial que tomamos é inadmissível que este tipo de arte, a pseudoarte¹³, adentre o ambiente escolar de forma acrítica, tomada e

¹³ Produção humana, que na perspectiva da estética marxista, não se caracteriza como verdadeira arte, pois não decore da atividade humana livre e consciente. A pseudoarte segundo Duarte, fundamentado nos estudos de Lukás, “[...] marcadamente no caso da arte burguesa decadente do período imperialista da sociedade capitalista e, nesse caso, a pseudoarte capitula perante o fetichismo, e sua representação da realidade humana permanece na superficialidade da vida cotidiana” (DUARTE, 468, 2009).

validada como conteúdo acadêmico, de modo que os pressupostos teóricos que adotamos são contrários ao que verificamos no documento analisado. Vigotski (1999), em seu estudo, defendeu o valor da arte na infância. Quando tratou do trabalho pedagógico com a arte na infância fez referência à complexidade do processo. Contudo, defendeu que a complexidade não era empecilho para o trabalho pedagógico. Nesta perspectiva cabe ao professor a função de organizar e mediar o processo do ensino da arte, de forma que esse venha contribuir com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, este postulado teórico indica que o desenvolvimento deste processo requer intencionalidade, conhecimento e sistematização da prática pedagógica. Condições estas que não identificamos nas orientações pedagógicas do documento oficial (BRASIL, 1998).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o trabalho educativo com a arte deve promover vivências artísticas à nova geração, como condição de contribuir com pleno desenvolvimento humano. Nessa direção, o professor precisa apropriar-se tanto da cultura artística como dos mecanismos metodológicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo artístico.

Pela investigação que desenvolvemos, a fim de apreender os limites que se encontra no objeto de nosso estudo, qual seja, o ensino da arte na educação infantil, concluímos que as orientações e diretrizes propostas nos documentos oficiais, ao propor diretrizes e orientações teóricas com base num ecletismo teórico fundamentado no construtivismo, no caso do RCNEI, tanto o profissional como o aluno são abandonados a si mesmos. Condição semelhante emana das orientações das DCNEI, quando não propõem um referencial teórico metodológico para a elaboração das propostas e práticas pedagógicas, reafirmando que o norte da prática educativa permanece decorrendo das vivências cotidianas.

Essa concepção que, conforme Vigotski esclareceu quando analisou o processo de desenvolvimento infantil, não potencializa o desenvolvimento integrado. Ao contrário, reafirma diariamente a manutenção da condição de penúria da educação da criança pequena, como já demonstrado na concepção de formação atual, de cunho dual e fragmentado, adquiriu, com a sistematização, a concepção de educação dosada, limitada aos níveis miseráveis do cotidiano, perante a imensidão da riqueza artística e científica produzida pela humanidade.

Na perspectiva de atender o objetivo que nos propomos com esse estudo, precisamos apreender o objetivo real da concepção de educação vigente, e o papel

que o ensino da arte ocupa. Com base no referencial teórico metodológico, a explicação para tanto não se encontra no âmbito escolar, nem nos documentos ou mesmo na política da educação isolada, e sim no âmbito maior, na conjuntura do âmbito social. Essa, estrategicamente anuncia-se como uma nova ordem, cuja manutenção demanda uma nova formação. Nessa perspectiva, a educação institucionalizada, reconhecida enquanto instrumento potencial de formação humana passa a ser reorganizada pelo ideário pedagógico correspondente, a fim de prover uma nova concepção de formação e a adoção e reprodução natural da mesma.

É preciso reconhecer que o objetivo que almejamos, voltado para uma proposta pedagógica fundamentada num referencial teórico que tenha como defesa maior assegurar, desde a mais tenra idade, um processo educativo voltado ao desenvolvimento das potencialidades humanas, perpassa pela mediação consciente do professor, que por sua vez implica uma ampla formação. Para tanto, no próximo capítulo verificaremos a formação e a atuação do professor a partir das reivindicações advindas da conjuntura atual.

A princípio examinaremos as demandas requeridas para a formação do professor. Na sequência, apontaremos a relação da formação com as demandas da conjuntura atual, para a qual reclama uma nova concepção de educação. Na sequência, buscamos assinalar as estratégias adotadas para a implantação da concepção de educação ideal, que implicou a reformulação da política educacional, por meio da qual se incluiu pela primeira vez, a educação infantil no sistema nacional educação brasileiro. Finalizaremos o próximo capítulo, refletindo sobre o trabalho educativo e o produto desse trabalho, bem como a formação dos alunos.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR SOB A LÓGICA DO “APRENDER A APRENDER” E A PENÚRIA DAS CRIANÇAS

Com base na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da teoria histórico-cultural, a formação e atuação de qualquer profissional se efetiva a partir de múltiplas determinações de ordem sócio-histórica, sobre uma base biológica, responsáveis pela formação de sua personalidade. No que tange ao processo formativo do professor, esse se concretiza por uma ação volitiva do mesmo, pelo desejo de ser, e por um processo formativo de ordem sistematizada, cuja incumbência social desse é assegurar a transmissão dos conhecimentos necessários ao trabalho docente. Contudo, considerando que as mediações diretivas que permeiam o processo formativo sistematizado não são autônomas, não podemos perder de vista que a concepção formativa que direciona as diretrizes desse processo é subordinada à lógica social, cuja característica maior é a manutenção do antagonismo que a constitui.

A hipótese que seguimos consiste em evidenciar que a formação do professor, que se encontra em correspondência com a concepção de educação proposta para a contemporaneidade, da educação infantil ao nível superior, é cerceada em favor da manutenção da estrutura socioeconômica vigente, destituída das condições necessárias à formação e ao desenvolvimento da especificidade que compreende o trabalho educativo sistematizado.

Nessa seção, nosso objetivo é mostrar, com base em uma revisão bibliográfica e analítica, as principais categorias que norteiam a formação do professor, conclamado para o momento sócio-histórico: professor pragmático e professor reflexivo. Cujas concepções de educação que norteiam o processo formativo é influenciada pelas mudanças oriundas da reorganização do sistema produtivo, pelos pressupostos da política educacional neoliberal e pela corrente de pensamento pós-moderno, que lhe dão sustentação teórica. Considerando a especificidade socialmente atribuída a essa função, a formação e atuação do professor decorrente das concepções formativas vigentes apresentam como obstáculo ao desenvolvimento da especificidade da atividade educativa.

Compreender a complexidade envolta no processo de formação e atuação do professor, como apontar os limites decorrentes tanto para a formação do professor

como a formação dos alunos, constitui um dos princípios necessários à negação, com vista à intervenção do quadro posto.

3.1 DEMANDAS DA CONJUNTURA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A conjuntura social que se constituiu, desde o fim do século XX, conclama novo paradigma para a formação de professores, no qual o conhecimento prático assume primazia sobre o teórico. Assim em virtude de atender às mudanças socioeconômicas, conforme veremos a seguir, novas propostas foi introduzida no campo educacional, entre elas, a formação do professor. Esse tema tem sido recorrente de diferentes estudos, em que a profissionalização do professor passou a ser questionada e apontada como requisito para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

Um grupo de estudiosos¹⁴, cujas obras se tornaram referências no debate dessa questão, passou a defender uma concepção de formação ideal, centrada no conhecimento prático e subjetivo em detrimento do conhecimento escolar e científico. De modo que o que se verifica é que a questão epistemológica passou a ocupar o centro do debate sobre a formação de professor, conforme veremos a seguir.

Contudo, a perspectiva descaracteriza a formação e a atuação do professor, na medida em que o conhecimento prático ocupa a centralidade do processo em detrimento da teoria. Essa condição é confirmada nas pesquisas de Duarte (2010a), estudioso e defensor de uma educação emancipatória, que faz a seguinte análise “[...] a questão da desvalorização do saber teórico está presente em vários autores que se tornaram referências no campo dos estudos sobre a formação de professores” (DUARTE, 2010a, p. 08).

Na análise do texto de Maurice Tardif, Duarte (2010b) verifica que o autor argumenta que as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de crise e que a saída para esse contexto de pressão pela profissionalização do trabalho do professor, passaria por uma formação centrada no

¹⁴ Como, Donal Schön (1987, 1997, 2000); Maurice Tardif (2000); Philippe Perrenoud (2002); Nóvoa (1970), entre outros.

desenvolvimento da *epistemologia da prática profissional*, ou seja, no pragmatismo. Já em Donal Schön, outro autor pertencente ao grupo, que segundo Duarte (2010a), se tornou referência de muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores, a indicação para nortear a formação dos professores centra-se no *profissional reflexivo*. Quanto a Nóvoa, autor renomado dessa linha, na coletânea de textos intitulada *Os professores e a sua formação*, em 1992, deixa claro tanto a defesa da epistemologia da prática, como a do professor reflexivo.

Um dos textos da coletânea, *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*, de autoria de Angel Pérez Gomez (1992), fundamentado nos estudos de Schön, não deixa dúvidas quanto à defesa do pragmatismo e da reflexão na prática cotidiana. Analisando o texto da autora, verificamos que para ela, enquanto o conhecimento científico, clássico, se mostra irrelevante perante a natureza das demandas atuais, o conhecimento decorrente da autorreflexão é referência relevante, pois permite perceber e reagir perante essas demandas.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são susceptíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. A *criação e construção* de uma realidade obrigam a ir para além das regras, dos factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: 'Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que se defronta' (Schön, 1987, p. 36). Não há realidades objectivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e se constroem no intercambio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, constituem o factor mais importante do processo de construção da realidade educativa (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 110).

Pelo supracitado, a autora, com base em Schön, reafirma a concepção construtivista como a base sobre a qual se fundamenta a concepção de formação ideal, ou seja, esse é o referencial que endossa a concepção formativa defendida por estes estudiosos. Em correspondência, quando a autora afirma a impossibilidade da apreensão da realidade objetiva, é possível verificar a presença do pensamento

pós-moderno, de modo que se identifica uma proposta fundamentada numa perspectiva subjetivista, pautada no pragmatismo e na autorreflexão.

Seguindo essa linha de análise, Martins (2009), pesquisadora da formação social da personalidade do professor, ao examinar o movimento por um novo paradigma para a formação de professores verifica “[...] grande ênfase é concedida à subjetividade do professor tendo em vista a importância de sua expressão, tanto no que se refere à formação quanto o exercício profissional” (MARTINS, 2009, p. 135). Concepção que nega a construção da especificidade da personalidade docente. Segundo a autora, são “[...] fundados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo às estratégias de autoformação, pelos quais se destaca o desenvolvimento pessoal” (MARTINS, 2009, p. 135).

De acordo com Martins (2009), na perspectiva da autoformação do professor reflexivo, fundamentar a educação no sujeito que aprende é condição básica para a construção da nova cultura sobre o ato educativo. Segundo a autora, (2009, p.135) “[...] Essa cultura caracteriza-se por levar em conta não as aquisições acadêmicas, mas, sobretudo, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos”. Esse encaminhamento constatar-se quando se analisa os pressupostos do “aprender a aprender” que fundamenta a nova concepção de educação proposta para o século XXI, aspecto que abordaremos mais à frente.

Verifica-se que, embora a concepção proposta pelo novo paradigma¹⁵ de formação do professor, quanto do aluno, para século XXI, se fundamente sobre uma perspectiva natural de desenvolvimento, impulsionada pelas novas necessidades interesse e capacidade individual, é possível conferir que, embora de maneira

¹⁵ “Paradigma, em grego, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Na Filosofia platônica, encontramos a aceção clássica de paradigma, especialmente em A República; paradigma é um modelo exemplar que pode ser encontrado, no mundo abstrato, com reproduções imperfeitas no mundo concreto” (GRINSPUN, 1994, p. 223). Nesse sentido, assim afirma Saviani (2011), “Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós”, ou “neo”. Não obstante, será feito um esforço, a seguir, de ordenar um pouco essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo” (SAVIANI, 2011a, p. 428). Diante dessa reflexão, compreendemos que a reforma da educação desencadeada nos anos de 1990, buscou imprimir um novo paradigma educacional.

velada, há intencionalidade, planejamento e racionalização de estratégias com objetivos bem definidos pela classe dominante para que o novo paradigma se fortaleça, como fio condutor, desse processo. Neste contexto e nesta orientação de pensamento, Martins (2009) aponta que,

[...] verifica-se uma emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que asseguram a formação do professor centrada na atividade cotidiana da vida e da sala de aula, centrada, portanto, em sua própria experiência pessoal (MARTINS, 2009, p. 135).

Considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural, as vivências cotidianas por certo são propulsoras de aprendizagem, contudo, não a aprendizagem propulsora de desenvolvimento psíquico, decorrente de um processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, em oposição ao proposto, atividade centrada no âmbito da vida cotidiana, fundamento do conhecimento imediato, superficial, das experiências práticas, a atividade educativa precisa estar fundamentada no conhecimento científico, nas estratégias e os meios necessários à transmissão e à apropriação dos conhecimentos mais elaborados das diferentes áreas da cultura humana.

Podemos ponderar quão grande prejuízo acarreta a adoção da proposta comungada pelos autores, que propõe o processo formativo do professor fundamentado nas vivências práticas e na reflexão sobre as práticas. Nessa direção, podemos constatar a proposta de desqualificar tanto o conhecimento científico como a função social do trabalho do professor e, conseqüentemente, da escola.

O modelo de formação proposta implica redenção à lógica capitalista. A liberdade anunciada trata de uma liberdade negada. Na análise das produções dos autores defensores dessa orientação, Martins verifica o elemento de persuasão pela capacitação requerida pelo contexto socioeconômico.

Grande parte dos estudos caracterizadores desta orientação de pensamento parece adotar, como pressupostos de importância decisiva, o fato de que a sociedade contemporânea passaria por um processo de profundas e aceleradas mudanças que exigiria do professor a capacidade para acompanhá-las. Neste sentido, as novas concepções sobre formação dos professores parecem ter, como objetivo central, o de desenvolver tal capacidade neste profissional (MARTINS, 2009. p. 137).

O desenvolvimento das capacidades, proposto por intermédio desses estudos, implica um processo de destituição radical das condições da apropriação do conhecimento necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo. Duarte (2010a) chama a atenção para a relação entre espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna, como o espírito pragmatista, típico da ideologia da sociedade capitalista contemporânea.

De acordo com Duarte (2010a), as propostas epistemológicas, comum nos autores defensores dessa concepção formativa “[...] estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2010a, p. 20), que embora tenham diferenças, apontam na mesma direção. Nesse contexto “[...] o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2010a, p. 21).

Isso demonstra que a ideologia neoliberal tem por princípio a defesa da liberdade pessoal e social como condição de não obstruir a produção e circulação do capital. A corrente de pensamento pós-moderno dá sustentação teórica ao neoliberalismo, dissemina um pensamento que promove a aceitação e reprodução das condições favoráveis à produção e circulação do capital. De modo que se verifica a estreita relação entre organização da produção e pensamento correspondente, é o efeito nocivo que esses promovem para a formação humana, por meios de seus princípios anti-históricos.

A respeito da corrente de pensamento pós-moderno¹⁶, Wood (1999) confirma que ela está relacionada com a própria lógica interna do sistema capitalista. Sistema que para existir precisa “[...] revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por consequência as relações sociais” (MARX, ENGELS, 2008, p. 13).

Sem aprofundar na questão que o tema exige, podemos verificar com base no estudo de Wood (1999) e de Moraes (2004), que a concepção pós-moderna propõe uma nova era nas artes, nas ciências e na civilização. A livre expressão proposta faz

¹⁶ Moraes (2004) esclarece que a terminologia “pós-moderno” é um termo utilizado no campo filosófico que indica o período que sucede a denominada “Era Moderna”, sustentada sob o iluminismo. Esse termo que passou a ser utilizado na linguagem cotidiana, a partir anos de 1970, traduzia de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral imposta pelas múltiplas formas de reestruturação do sistema produtivo das últimas décadas do século passado.

com que o campo da arte passe a ser um campo fértil, tudo passa a valer em nome da liberdade do indivíduo. A concepção pós-moderna descarta tudo o que foi até então proposto. Uma característica típica é a contraposição às propostas do esclarecimento, defendida pelo iluminismo, no que tange ao “mundo moderno”. O sufixo “pós” indica, nesse sentido, uma inversão de sinais e símbolos, uma negação do momento histórico, de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Nessa inversão, a agenda pós-moderna:

[...] coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como locus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Crítica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para ‘ideias claras e distintas’. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 2004, p. 341).

Concordamos com Moraes (2004) que afirma que a crítica é pertinente, porém de inegável caráter idealista, pois o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é desconsiderado. Em contrapartida, só apresentam ideias difusas do esclarecimento, permanecendo na superficialidade do problema. Moraes defende que a agenda pós-moderna influencia as propostas da educação em diferentes aspectos. Em linhas gerais, teóricos pós-modernistas propõem a substituição das “questões teóricas” pelas “questões práticas”, aspecto mais forte e penetrante de todos, que conforme verificamos, defendem que a concepção de formação ideal é a centrada na epistemologia da prática e do professor reflexivo, categorias reclamadas e requeridas para a formação do professor na atualidade.

Ao considerar que a nova concepção de formação requerida, fundamentada no pensamento ideológico neoliberal e pós-moderno, não se constitui deslocada do contexto sócio-histórico, mas das demandas da organização socioprodutiva, e nos propõe o desafio de desvendar a natureza dessa concepção, bem como as

estratégicas adotadas, constituindo-se em um dos caminhos para compreensão e reflexão necessárias dessa formação.

Tendo em vista o referencial aqui adotado, a consciência é elemento crucial para a práxis¹⁷, pois é a práxis que possibilita a atividade criadora do homem, requerida tanto para a atividade de cunho material como intelectual. A exemplo da especificidade da atividade educativa, a apropriação da lei que rege a dinâmica social é o meio que permite a intervenção.

3.2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO GLOBALIZADO

Com o estudo desenvolvido, foi possível verificar que as demandas postas à formação dos professores, na contemporaneidade, não são um fenômeno isolado. Elas fazem parte de uma conjuntura maior, que na atualidade se insere no contexto da mundialização do capital, fenômeno também denominado de globalização do capital, constituído em resposta à rearticulação promovida pelo capitalismo mundial, que passou a exigir um novo pensamento, conseqüentemente, uma nova formação do homem. Nessa perspectiva, a política da educação adotada direciona a formação do professor.

Comumente, esse contexto no final do século XX é caracterizado como sendo um novo momento histórico, mas o que se verifica é uma reformulação em âmbito geral. Jacomeli (2007) defende que as transformações propostas para o momento histórico, identificado de globalização, é uma nova roupagem do liberalismo, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, a exemplo do Brasil, através de mudanças estruturais mantendo os mesmos mecanismos de exploração.

A educação enquanto política pública é diretamente influenciada pela rearticulação promovida pelo capitalismo mundial, pelas demandas do sistema produtivo e ideológico correspondente, sendo organizada e ofertada em detrimento da modernidade, da democracia, da liberdade, da nova formação, ou aprimorando-os.

¹⁷ Atividade humana que unifica teoria e prática. Conceito decorrente da filosofia marxista, entendido por Saviani enquanto um conceito sintético que articula a teoria e a prática, “[...] práxis como uma prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2011 p.120)

Nessa perspectiva, a educação escolar é reformulada para formar o homem, de maneira que o torne apto ao novo contexto socioeconômico – cidadão, trabalhador, flexível, criativo, polivalente, colaborador, capacitado para atender às demandas da reestruturação da sociedade capitalista. Na atualidade, isto corresponde às demandas da organização produtiva pautada no toyotismo¹⁸, subsidiada pela ideologia neoliberal e pelo pensamento pós-moderno. Essa influência se verifica nas diretrizes e demandas voltadas para a formação institucionalizada do professor como dos alunos, desde a primeira infância.

Entre os estudiosos que desenvolvem uma análise crítica da formação dos professores, a partir desse contexto, é recorrente a denúncia da influência nociva dos ideários neoliberal e pós-moderno, que passou a permear as políticas educacionais, atingindo diretamente a formação dos professores.

Arce (2001) pontua que, para compreender os desmembramentos educacionais das políticas neoliberais e pós-modernas, correspondente à formação de professores, é preciso compreendê-las em sua complexidade. Complexidade, advinda da mundialização do capital, que se impõe sobre todos os setores: governo, Estado e políticas públicas, cuja relação harmoniosa que os envolvem acaba por subsidiar a manutenção dessa estrutura.

Compreender a questão educacional, da qual demandam as mudanças propostas à formação e à atividade do professor implica, entre outras questões, considerar as mudanças estruturais, que assim se explicam: a sociedade capitalista neoliberal, expressada pela mundialização do capital, impor mudanças ao papel do Estado, em detrimento do livre mercado.

Nesse contexto o papel de interventor do Estado foi reduzido, atribuí-lhe a incumbência de executar políticas de governo que reduzisse, por meio de políticas sociais, entre essas a educacional, a diminuição das desigualdades sociais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico globalizado. A bandeira do

¹⁸ Toyotismo nova forma de organização da produção capitalista (métodos flexíveis, *Just-in-time*, método *kanban* ou toyotismo), originária do Japão. É um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. Frequentemente, o toyotismo é caracterizado pelos cinco zeros: Zero atraso; Zero estoque; Zero defeito; Zero pane e Zero papel. Com esta a intensificação do trabalho atinge o auge. O trabalhador é gerenciado pelo sistema *by stress* (por tensão), o número de trabalhador é reduzido, este precisa ser polivalente, saber operar várias máquinas diferentes e ainda ajudar o colega quando preciso. É implantada a filosofia do pertencimento, o trabalhador passa a ser denominado de “colaborador”. Com a flexibilidade da organização do trabalho o operário perde a estabilidade do emprego. (GOUNET, 1992).

neoliberalismo capitalista implica a defesa do livre mercado, como também da liberdade dos indivíduos.

Arce (2001) apresenta em seus estudos as argumentações dos neoliberais pela mudança no papel exercido pelo Estado, “[...] deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses” (ARCE, 2001, p. 252).

De acordo com Arce (2001), as condições socioeconômicas advindas da crise do capital permitiram a inserção e a consolidação do neoliberalismo, em que “[...] o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (ARCE, 2001, p. 254). Para tanto, coube ao Estado a desativação dos programas sociais públicos, permanecendo apenas a responsabilidade com os programas de auxílio à pobreza, deixando assim o caminho livre para o mercado. Ideário que, conforme verificamos, fomenta por meio de seus pressupostos a naturalização da desigualdade entre os homens, atribui-se ao esforço individual tanto o desenvolvimento como a inserção e ascensão social, impedido que os homens desenvolvam a consciência necessária à apreensão dos obstáculos que se depara na dinâmica social.

Arce (2001), fundamentada em Frigotto, pontua as categorias que serviram de bases teóricas para o neoliberalismo, “[...] qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia produtividade” (ARCE, 2001, p. 254). Categorias essas, que estão em correspondência com o processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro. Nessa perspectiva, o mercado e o privado passam a ser defendidos enquanto sinônimos de eficiência, qualidade e equidade, daí a defesa em prol do privado para reger a sociedade, em vez do setor público.

A minimização do Estado, conforme evidencia Jacomeli (2007), se mostra de forma clara em países menos desenvolvidos, onde esses Estados estão subordinados aos ditames do grande capital representado pelos organismos financeiros que se utilizam de estratégias que camuflam as artimanhas do capital e ampliam a exploração.

Nesse processo o trabalho dos intelectuais neoliberais, com seus discursos persuasivos pela modernização, teve papel predominante. Duarte (2006) atesta que

a propagação e adesão às orientações dos neoliberais se devem à eficiência dos intelectuais a serviço do capital internacional. Estes são eficientes e utilizam-se de discurso que defende a liberdade individual e mitificam a imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

A concepção de educação ofertada passa a ser questionada, quanto à validade da mesma perante as questões emergentes do novo contexto anunciado. No que se refere à defesa da nova epistemologia, na qual o conhecimento teórico é minimizado, assim tanto o objeto, como a realidade se apresentam apreensíveis, pelo sujeito cognoscente, que se torna minimizado. Arce (2001) pontua a eficiência dos intelectuais no processo. De acordo com a autora, os intelectuais dão o suporte teórico, ou seja, “[...] Esses intelectuais fornecem suporte teórico ao neoliberalismo através da absorção das concepções pós-modernas de homem e sociedade [...]” (ARCE, 2001, p. 254). Concepções que colocam em questionamento a validade do conhecimento teórico perante as necessidades atuais, conforme pontuamos anteriormente. Assim, referendam o que o mundo da produção ordena! De maneira que para a educação infantil, não se defende a necessidade do ensino, conseqüentemente a formação do educador pode ser mínima.

A respeito da questão epistemológica, Arce (2001), fundamentada no estudo de Frederico, defende que o irracionalismo decorrente da absorção das concepções pós-modernas decreta, “[...] o fim da razão, do sujeito, da história, da verdade, do progresso, ou seja, o fim de todas as bandeiras levantadas pelo movimento iluminista” (ARCE, 2001, p. 255). Essas concepções que passam a nortear as novas diretrizes educacionais proposta para o “novo” momento são amplamente adotadas em virtude de corresponderem plenamente às novas necessidades advindas da reorganização da sociedade capitalista.

Assim, segundo Duarte (2006), “[...] o processo de ‘globalização’ é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptar a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado” (DUARTE, 2006, p. 46). Desse modo, “[...] Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o ‘progresso’” (DUARTE, 2006, p. 46). Contudo a adaptação não se deu naturalmente, foi direcionada por um ideário político neoliberal organizado para tanto. As conseqüências da adesão do ideário político neoliberal e pós-moderno, tanto pela política educacional vigente, como pelas pedagogias correlacionadas ao projeto político neoliberal, se verificam na

perda de sentido que se instituiu, da escola enquanto educação, atingindo diretamente o trabalho do professor, no seu sentido sócio-histórico.

Com base no estudo desenvolvido, verificamos que o problema maior, decorrente desse quadro, é a grande adesão por parte dos intelectuais, entre esses, professores. Com a nova concepção de formação proposta se torna totalmente extinta a possibilidade de uma formação que venha fazer frente ao novo ideário, proposto como ideal para a contemporaneidade, visto que a transmissão do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento da consciência necessária ao enfrentamento, é negado na formação subjetiva que se efetiva. O que se observa é movimento de redenção.

3.3 IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER”: NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO UNIVERSAL AO ALUNO/PROFESSOR

Como verificamos, anteriormente, o ideário pedagógico para o contexto em questão foi constituído por intermédio do projeto político neoliberal, o que implicou, por intermédio do redirecionamento do Estado, mudanças significativas na estrutura educacional.

O redirecionamento do papel do Estado, segundo Molina (2004), manifesta-se principalmente nas diretrizes do Banco Mundial¹⁹, quando defende que a educação básica é importante na formação do cidadão, unificando, assim, a hegemonia do neoliberalismo nas políticas e nas diretrizes educacionais na contemporaneidade. Nesse cenário, atribui-se à educação básica uma importância vital e indispensável, que conforme conferimos na seção anterior abarca desde a primeira infância.

As orientações das agências multilaterais²⁰ aos países em desenvolvimento eram a de que os mesmos precisavam se organizar para oferecer a educação básica a todos, como maneira de contornar os problemas sociais. Estas orientações são percebidas nas políticas educacionais de vários países, que buscaram as

¹⁹ O Banco Mundial é compreendido esse estudo enquanto instituição atrelada a Organização das Nações Unidas (ONU).

²⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) (BRASIL, 1997 v.1).

reformas educativas para responder às demandas dos novos tempos da sociedade capitalista. Entre esses o Brasil.

No Brasil, o próprio MEC, no texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, v.1), faz referência à fragilidade e aos limites que acometia a educação brasileira diante das novas exigências que emergiam com o desenvolvimento produtivo e tecnológico. Segundo o texto, a estrutura educacional, dada a sua história de precariedade, não tinha condições de oferecer uma formação que permitisse seus alunos acompanhar as transformações que ocorriam na sociedade. Nesse sentido, justifica a adesão às reformulações e orientações propostas. De modo que, as condições sócio-históricas e as demandas emergentes fizeram o governo brasileiro compactuar com as orientações das agências multilaterais a fim de assegurar o desenvolvimento do país.

As reformulações, ditadas pelo contexto de mundialização do capital para os países emergentes, foram disseminadas em encontros internacionais. Entre esses a conhecida “Conferência Mundial de Educação para Todos”²¹. Dessa conferência, como da Declaração de Nova Delhi (1993), resultaram posições consensuais de assumir o compromisso de lutar pelas “[...] necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14, v.1).

Em resposta ao compromisso assumido, a partir da década de 1990, teve início a reorganização da educação brasileira e, conseqüentemente, a elaboração dos documentos destinados a orientar o trabalho pedagógico da educação básica. Nesse período, o país passava por grandes dificuldades, sofria por falta de uma política de bem-estar-social ao mesmo tempo em que passava um período de transição democrática. Foi nesse contexto que o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) iniciou as reformas neoliberais, seguido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que as ajustou, tornando-as mais evidentes. De modo que a educação brasileira por direito assegurado na Constituição Federal de 1988, juntamente com a LDB nº 9.394 de 1996, não ficou imune às determinações da mundialização do capital. Recebeu influência de agências internacionais na definição de suas políticas educacionais, tendo ênfase na

²¹ Conferência que ocorreu, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Convocada por agências mundiais como a Unesco, o Unicef, o PNUD e o BM (BRASIL, 1997, v.1).

reformulação da educação básica, que entre outras questões inclui a educação infantil no sistema nacional de ensino, conforme conferimos na seção anterior.

Nesse contexto, a LDB reforçou a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, pressupondo diretrizes que norteassem os currículos e seus conteúdos mínimos. Para tanto, o MEC cuidou de elaborar os documentos orientadores, seguindo os princípios do ideário agenciado, a exemplo dos documentos diretivos da RCNEI, DCNEI que analisamos anteriormente.

A manutenção da nova organização seguiu a lógica neoliberal do Estado mínimo ao conduzir a política de educação nacional por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, onde o Estado assume minimamente os seus financiamentos. A centralização se evidencia na função que o Estado toma para si quando do controle máximo da definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos, por meio das políticas neoliberais direcionadas.

Arce (2001) define o ponto que evidencia o caráter centralizador do Estado, ao afirmar que cabe ao governo “[...] e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente” (ARCE, 2001, p. 257). Verifica-se, então, que com a descentralização ocorre a desobrigação com a questão qualitativa, já a centralização compreende o aspecto quantitativo que assegura a oferta e o controle do currículo. Esse aspecto passa a ser controlado por diferentes meios, com objetivos explícitos e implícitos, considerando a natureza social vigente.

Tal fato não difere muito na educação infantil, dada a especificidade que a constitui, ou seja, a preocupação maior é a oferta, o desenvolvimento e o acompanhamento das diretrizes estabelecidas. Nesse campo, o que predomina é o reino da liberdade desassistida, isso é, a precariedade das condições materiais e pedagógicas, em nome de uma pedagogia não diretiva, tomada como pedagogia democrática. Contudo, nesse contexto, a não diretividade não representa uma educação de qualidade, não é a democratização do conhecimento universal e sim a solidificação de uma educação pública precária. Paralelamente, o ideário proposto se desenvolve e se fortalece.

Conforme examinamos, o contexto socioeconômico globalizado demanda conhecimentos, mas, como verificamos não é o conhecimento necessário ao

desenvolvimento das potencialidades humanas com vista a uma ação consciente por parte dos cidadãos, mas o conhecimento necessário à inserção e à manutenção das demandas socioeconômicas, de modo que a oferta do conhecimento passa a ser dosado e controlado pela estrutura, para que não deixe de atender às demandas, que conforme constatamos, são de ordem mundial. Fez-se necessária, além dos instrumentos de controle da oferta, a definição da concepção de uma formação adequada, por meio da oferta da educação básica. Entretanto, nessa proposta,

[...] não cabe à educação básica, nem em seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades características do mercado de trabalho no atual contexto (FALLEIROS, 2005, p. 216).

A educação se constitui em instrumento essencial, forma de ajustar os indivíduos à ordem posta, tanto para a produção quanto para o consumo. A educação necessária ao desenvolvimento das potencialidades humana é dosada a favor da manutenção do sistema, em detrimento da humanização do homem, nessa perspectiva inclui-se a formação do professor.

3.3.1 Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI e a influência na educação brasileira

Avaliamos que esse documento merece atenção, visto que teve e tem grande influência no lineamento da proposta educacional para o “novo” contexto social. É um documento que apresenta em seu texto a argumentação persuasiva pela necessidade da adoção de uma nova concepção de educação. Os quatro pilares aqui definidos como “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros”, “aprender a ser”, não deixam dúvidas quanto aos fundamentos da nova concepção de educação requerida. A análise do relatório mostra a relevância atribuída à educação escolar, como o afinamento de seus princípios pedagógicos com os ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Neste documento intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) estão sintetizados os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão. O organizador do documento, o político francês Jacques Delors (1998), no prefácio do relatório, enfatiza os três grandes desafios a serem enfrentados no próximo século: o desenvolvimento sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a renovação de uma vivência concreta da democracia. De acordo com o texto, para ultrapassar os problemas do século XXI, é preciso “[...] encarar de frente, para melhor as ultrapassar, as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (DELORS, 1988, p. 14). Pelo supracitado, verifica-se que não se almeja eliminar as tensões, mas apreender a conviver com elas, visto que elas são intrínsecas à organização social capitalista. O relatório em seu texto afirma a urgência de todos os países ofertarem e expandirem a educação básica, que é vista como ferramenta fundamental para garantir a coesão social.

Duarte (2006) analisa que, ao definir os quatro pilares da educação, que contemplam as aprendizagens necessárias para a sociedade atual, o relatório adota o “aprender a aprender”, com princípio formativo, evidenciando a concepção construtivista como referencial da intervenção pedagógica. No trecho citado por Duarte (2006), de autoria do autor César Coll, o lema “aprender a aprender” é apresentado com a finalidade última da educação:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’ (COLL, 1994 apud DUARTE, 2006, p. 33).

Em linhas gerais, Duarte (2006) explica que o lema “aprender a aprender” defende que o mais importante passa a ser “como” o aluno aprende, e não “o que” ele aprende; é mais proveitoso adquirir conhecimento por si próprio do que por outros; o método de construção do conhecimento é mais importante que o próprio conhecimento; as atividades educativas devem partir de necessidades espontâneas dos alunos. Isso demonstra que a concepção de formação decorrente do lema “aprender a aprender” está afinada aos princípios da ideologia neoliberal, visto que transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, inserção e permanência no âmbito social. O relatório propõe que mais do que conteúdos tradicionais a escola deve ensinar valores para ajudar o sujeito a enfrentar os

problemas da sociedade capitalista, decorrentes das mudanças tecnológicas e econômicas.

Isto posto de maneira explícita, a reorganização da política educacional brasileira, que ocorreu a partir da década de 1990, se efetivou sobre as orientações contidas no relatório Delors em correspondência com a legislação vigente. Segundo Derisso (2010), é esse documento que embasa a aplicação do construtivismo nas redes oficiais de ensino de praticamente todo o Brasil.

Duarte (2006) aponta que com a adoção dos princípios construtivistas ocorre um revigoramento do lema “aprender a aprender” no ideário educacional contemporâneo, tanto na formação do aluno como do professor. Para o autor, “É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o ‘lema aprender a aprender’ é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática” (DUARTE, 2006, p. 30).

Seguindo essa linha de interpretação, Derisso (2010) confirma que na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências. Nessa nova versão, a pedagogia construtivista aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são semelhantes aos utilizados pelos idealizadores da escola nova, conforme analisa Derisso (2010, p. 57), “[...] ambos aponta responder a novas necessidades do panorama mundial”. O escolanovismo buscou atender as demandas da sociedade industrial, enquanto a pedagogia das competências visa responder às “novas necessidades de um mercado globalizado, extremamente competitivo e exigente” (DERISSO, 2010, p. 57). Para tanto,

[...] propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria, para o método de aprendizado que o próprio aluno desenvolve, para o aprendizado decorrente da necessidade e do interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado (DERISSO, 2010, p. 57).

É possível verificar que a concepção de educação encaminha o indivíduo à autoformação. Há que se ressaltar que dadas às condições, a formação não vai além da requisitada pelas demandas imediatas do contexto social ao qual o sujeito

está inserido. Assim, a proposta para o trabalho pedagógico da educação infantil, bem como para a formação do professor dessa modalidade de educação, segue recomendações do ideário internacional.

Galuch e Sforzi (2011), quando analisam os documentos norteadores da educação brasileira, entre esses o RCNEI, constatam que o modelo de formação defendida no documento visa “[...] atender às demandas de mercado da sociedade atual valorizando práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e habilidades exigidas pela sociedade globalizada” (GALUCH; SFORZI, 2011, p. 01). Essas autoras verificam que, “a educação escolar” ao priorizar esse tipo de formação em detrimento da transmissão e apropriação dos conhecimentos disciplinares, “[...] diminuem seu compromisso com a cultura científica, distanciando-se da função de oferecer os instrumentos simbólicos necessários ao desenvolvimento integral dos estudantes” (GALUCH; SFORZI, 2011, p. 01).

Na mesma direção caminham as análises de Arce (2001) sobre os documentos do RCNEI em conjunto com o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, elaborado pelo MEC (1997). Enquanto documento norteador destinado à formação em nível de segundo grau, este documento segue os princípios neoliberais, sendo possível identificar já nas considerações preliminares do documento os princípios do [...] aprender a aprender, aplicado à formação do professor, seguido dos quatro pilares propostos pela Unesco e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado (ARCE, 2001, p. 10).

Nesse estudo, a autora aponta os efeitos nocivos da política neoliberal para a educação infantil quanto para os profissionais que atuam nela. Segundo a autora, a proposta de formação defendida pelo MEC, para esta modalidade de ensino é extremamente nociva, contribui para reforçar os limites já existentes: “[...] a formação inicial realizada sem o mínimo de condições e conhecimentos necessários ao trabalho docente” (ARCE, 2001, p. 15).

Além disso, Arce (2001) afirma que as orientações e práticas pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e habilidades exigidas pela sociedade globalizada, contudo, a autora mostra que as diretrizes contidas nesse conjunto evidenciam as estratégias utilizadas pela política educacional para disseminar a concepção de formação agenciada, no que tange ao

aluno como também ao professor. Isso evidencia que a formação do professor da educação infantil, dada a condições postas, é mínima.

É certo que, no texto da LDB nº 9.394 de 1996, a formação do professor para a educação básica deve ocorrer nas instituições de ensino superior, onde se busca a formação teórica e prática, mas a lei admite que esta pode ocorrer nos institutos superiores de educação, como “[...] formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, p. 36).

Em decorrência desta abertura, a formação aligeirada e a distância sobrepõem as desenvolvidas em instituições de ensino superior presencial, em detrimento da teoria e da pesquisa que poderia ocorrer nas instituições de ensino superior presencial. Entendemos que a formação mínima proposta acarreta fragilização e a precariedade da formação do professor, quanto do resultado do seu trabalho.

O RCNEI quando trata da formação do professor, cita o que a legislação recomenda a respeito da formação em serviço e caracteriza o perfil exigido.

[...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. [...] Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve [...] são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998 p. 41, v.1).

A citação acima é clara quanto às diretrizes propostas para a formação do professor da educação infantil. Os princípios estão de acordo com as demandas impostas à formação requerida pela mundialização do capital para um profissional polivalente, flexível e reflexivo sobre sua prática. Com estas diretrizes, o que se espera do professor é que ele esteja apto a se ajustar e reproduzir o que lhe é proposto.

Entendemos que o cerceamento da formação dos professores da educação básica, especificamente da educação infantil, implica na negação da apropriação teórica necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico requerido por essa

modalidade de educação. Dentro desta lógica, podemos asseverar que, tanto a formação quanto as condições de trabalho dos profissionais inviabilizam a mediação requerida ao processo de ensino-aprendizagem junto às crianças das instituições de educação infantil pública.

Tendo em vista os princípios que permeiam a concepção pedagógica proposta pela política educacional, como pelo movimento persuasivo pela nova formação de professores, professor pragmático e professor reflexivo, podemos constatar a precariedade da formação da criança como de seu formador. Nesse estudo verificamos que a reorganização da educação é estruturada para formar o “cidadão” apto a responder às demandas da sociedade capitalista contemporânea, conseqüentemente a formação humana é negada. A esse respeito, Martins (2009) escreve que

A subjetividade humana é tomada em si mesmo cabendo ao indivíduo ‘conhecer-se’ e ‘transforma-se’ tendo em vista a conquista da ‘autonomia’ e da ‘liberdade’ pessoal. A natureza histórico-social da vida pessoal, das mediações políticas e econômicas que operam na construção da subjetividade são questões fora de discussões (MARTINS, 2009, p. 141).

Considerando o cenário posto, concordamos com Nagel (2007), quando a mesma enfatiza que é preciso eliminar “[...] qualquer ingenuidade em pensar o sistema educacional como independente da economia, ou como fator autônomo para acionar transformações sociais” (NAGEL, 2007, p. 23). A autora ainda aponta que as medidas disseminadas são sempre para “[...] responder as novas demandas da reestruturação produtiva” (NAGEL, 2007, p. 23), o que significa a concepção de formação requerida pelo novo paradigma e proposta pelo ideário, por meio de suas estratégias em nome de educação ideal, efetiva a negação da educação promotora de desenvolvimento humano.

Isso explica a persuasão pela nova formação docente, sobre a lógica do “aprender a aprender”, em que os métodos de aprendizagem sobrepõem aos conhecimentos. Nesse sentido Derisso (2010) conclui que “[...] torna-se perfeitamente explicável a valorização excessiva da metodologia em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores” (DERISSO, 2010, p. 58). A ausência dos diferentes

conhecimentos que constituem a cultura humana, nos cursos de formação de professor, se concretiza por meio das pedagogias em voga na contemporaneidade.

3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, SEGUNDO AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”

Conforme constatamos, o movimento em prol da efetivação da nova concepção de formação do professor e do aluno é um movimento que se efetiva tanto pelo engajamento teórico dos intelectuais, quanto pelo ideário político-pedagógico tendo por fim servir a organização atual. Contudo, um grupo, embora minoritário de estudiosos, se opõe a esse movimento ao defender uma perspectiva contrária de formação humana, denunciam o sentido negativo das pedagogias vigentes, que ao negar a transmissão do conhecimento científico negam a formação e o trabalho do professor.

Martins (2010a) é membro do grupo que defende a essencialidade do ensino no processo de desenvolvimento humano e da especificidade do trabalho do professor. A autora ao analisar o trabalho educativo, sobre a égide do modelo econômico social vigente, constata que o trabalho se converte em emprego. Nesse sentido, a mesma afirma que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento da contradição, inerente à sociedade capitalista.

Segundo a autora, no que se refere à formação docente, “[...] é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010a, p. 15). Demanda que, conforme verificamos, é negada, o que significa dizer que a condição que assegura a especificidade do trabalho docente não é assegurada no processo de formação do mesmo. Essa é a condição decorrente da lógica capitalista, na qual o conhecimento, como meio de produção é organizado em favor de atender aos interesses de uma classe em detrimento da outra.

Esse é o modelo de organização que se verifica na contemporaneidade, nas diretrizes e estratégias desenvolvidas nos cursos de formação docente, onde há o predomínio de teorias e práticas pedagógicas que priorizam o saber prático em detrimento do conhecimento teórico. Condição propícia às necessidades do capital.

O conhecimento dosado é o que cabe à grande maioria da população, promovendo o desenvolvimento de uma formação desprovida da cultura universal, acrítica, reprodutivista, voltada ao projeto de formação e conformação.

Duarte (2010d), quando analisa o debate das teorias pedagógicas na contemporaneidade, pontua uma quase total hegemonia das “[...] pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2010d, p. 33). Dentre as pedagogias que o autor destaca encontra-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Denominadas pelo autor de “pedagogias negativas”, pois o que as definem melhor é a “[...] negação das formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010d, p. 33). Atitude que, segundo o autor, não é nova, mas remota do escolanovismo do início do século passado. De modo que, ocorre na atualidade um revigoreamento dos princípios pedagógicos do escolanovismo, em correspondência com as influências da ideologia neoliberal pós-moderna, tanto na formação do aluno, como do professor.

Em Duarte (2010d), conferimos que essas pedagogias de modo geral negam a formação e o trabalho educativo do professor, ao se contrapor na “[...] perspectiva de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2010d, p. 34). Também negam a perspectiva de totalidade e defendem o relativismo. A princípio um relativismo epistemológico seguido por um relativismo cultural. Relativismo que defende que o mundo humano é composto de uma infinidade de culturas, onde todas são válidas, o que contribui para a imprecisão no pensamento pedagógico acerca dos critérios para delimitar uma cultura. Questão que interfere diretamente no currículo escolar, acarretando fragmentação. Tudo passa a ser válido em detrimento de uma cultura específica.

Duarte (2010a) ainda trata de outra ideia muito difundida nas pedagogias contemporâneas no que se refere à validade do conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, quando esse conhecimento passa a ser a referência para as atividades escolares enquanto conhecimento utilitário e prático. Nesse sentido vale uma simples reflexão, chá de cidreira substitui a dipirona? Soma a esse o utilitarismo, princípio epistemológico pragmatista, segundo o qual o conhecimento tem valor quando pode ser empregado na solução de problemas práticos.

Moraes (2004) também chama a atenção para outro efeito negativo no campo pedagógico, que se soma aos já pontuados por Duarte (2010a), o “recuo da teoria”

na área da educação. Segundo a autora o “[...] ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, influências consideráveis sobre este movimento”, (MORAES, 2004, p. 351) que,

[...] se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2004, p. 351- 352).

Duarte (2010b), visando o enfrentamento do recuo da teoria que se instalou em proporções alarmantes, defende a necessidade de debate e discussões sobre o tipo de intelectual que está sendo formado. Defende a necessidade do engajamento pela formação do intelectual crítico. Para tanto, Duarte (2010b) propõe que a cultura universalizada seja a principal referência nos cursos de formação. Por acreditar que, “[...] priorizando a apropriação do conhecimento como a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2010b, p. 68).

Concordamos com os pesquisadores que defendem a necessidade de um enfrentamento radical dessas teorias e práticas pedagógicas que em detrimento do conhecimento universal, privilegiam o conhecimento cotidiano que aliena, conforme verificamos na teoria histórico-cultural, são conhecimentos que embrutecem os sentidos e sentimentos humanos.

Analisamos a formação do professor a partir da história dos homens, perspectiva que esclarece a natureza social do trabalho humano, enquanto uma atividade livre, consciente, que traz em si a possibilidade que assegura tanto o desenvolvimento consciente das aptidões humanas que o humaniza como proporciona o enriquecimento constante das produções, nos diferentes campos do legado material e intelectual dos homens. Como esclarece a natureza dos limites observados nas categorias que regem a formação e atuação do professor na atualidade: professor pragmático e professor reflexivo.

A explicação desse processo, que converge para a adoção dessas categorias na formação e atuação dos professores decorre da precarização do trabalho humano que se institui no decurso da história dos homens, com a desigualdade

advinda da dinâmica das relações sociais de produção material. Produto esse que, embora o esforço ideológico e pedagógico seja no sentido de naturalizá-lo conforme verificamos com os estudos empreendidos, são de ordem sócio-histórica, decorrentes, conforme sintetiza Leontiev (2004) da:

[...] desigualdade econômica, da desigualdade de classe e da diversidade consecutiva das relações com as aquisições que se encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Como consequência dessa organização social que adota estrategicamente uma política voltada à manutenção da produção material em detrimento da formação humana, onde, contrariando a natureza social da função, a formação do professor é negada. O discurso persuasivo corrobora para uma formação fragmentada, de caráter instrumental com fins adaptativos e reprodutivos. Assim, os professores têm sua subjetividade constituída, cerceada da apropriação dos conhecimentos necessários.

No sentido de ir além, verificamos a necessidade de um enfrentamento em defesa da essencialidade do conhecimento teórico nos cursos de formação de professores, com vista à formação da nova geração, a começar pelas crianças da educação infantil, dada a especificidade e a potencialidade de desenvolvimento que se apresenta desde a mais tenra idade. Processo que demanda uma concepção trabalho educativo que

[...] se revela na promoção da humanidade dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, conseqüentemente, em íntima relação com seu processo de personalização (MARTINS, 2009, p. 143).

Para isso, é necessário fundamentar-se numa concepção teórica que permita a apreensão e compreensão do desenvolvimento humano em sua integralidade, nesse sentido à psicologia histórico-cultural tem muito a contribuir, visto que seus pressupostos esclarecem tanto a dependência quanto as possibilidades. De acordo com esse referencial teórico a possibilidade de vir a constituir a formação da personalidade do professor perpassa pela apropriação dos conhecimentos

científicos, filosóficos e artísticos mais elaborados. Entendemos ser este um dos meios de desenvolver as condições como a consciência social e política essencial ao trabalho educativo.

Nesse sentido os cursos de formação docente se apresentam enquanto um lugar privilegiado desde que tenham profissionais capacitados e engajados, capazes de identificar nesses espaços de contradição a possibilidade de fazer frente à lógica que se apresenta contrária a esta perspectiva. Assegurar a apropriação dos conhecimentos necessários, científico, artístico, filosófico, essenciais ao desenvolvimento consciente à especificidade social e política da função é o meio potencializar a formação do professor como fazer frente à organização da política educacional vigente que em vez de priorizar o essencial assegura o superficial, a autoformação tanto do professor como do aluno.

Uma atuação pedagógica que vise fazer frente ao quadro posto, no campo pedagógico, na contra mão da lógica do mercado, requer uma formação interdisciplinar, numa perspectiva totalitária. Perspectiva que implica considerar tanto os limites postos, como o compromisso ético e político com a apropriação e socialização do conhecimento historicamente produzido. Em tal direção, evidencia-se a necessidade e a urgência de uma formação teórica consistente, fundamentada em um referencial teórico que vise à emancipação dos homens.

3.5 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO DESCONSTITUÍDA DE ENSINO, PREJUÍZO AO DESENVOLVIMENTO GLOBAL (AFETIVO-COGNITIVO) DO ALUNO

Diante da apreensão do quadro posto, onde a demanda de uma nova concepção de formação requereu a reformulação do sistema de ensino, verificamos com o estudo desenvolvido, que a atuação do professor da educação infantil está em plena correspondência com os ditames do ideário pedagógico proposto, ao assegurar uma formação dosada à criança. A nova concepção de ensino considera o processo de aprendizagem como o espaço do ensino com vista à autoformação do professor e do aluno.

Também conferimos que a proposta pedagógica da educação infantil propõe uma pedagogia não diretiva, tanto no documento orientador (RCNEI), cuja proposta

se fundamenta numa perspectiva construtivista, quanto no documento diretivo (DCNEI) que não traz um referencial teórico metodológico como fundamento para o trabalho pedagógico, o que indica o predomínio da concepção construtivista, tanto na elaboração das propostas como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Em virtude dos encaminhamentos propostos, podemos concluir que se concretiza e ganha sentido as categorias do professor reflexivo e pragmático, no campo da educação infantil.

Em contrapartida, também verificamos que a orientação proposta pelos documentos da educação infantil, quanto à concepção de atuação e formação, está em sintonia com o ideário pedagógico proposto à formação do professor e do aluno. Ambas direcionam para a autoformação, como meio de se adequar às demandas do século XXI. Nesse sentido, cabe ao professor privilegiar a organização do processo de aprendizagem, em detrimento da transmissão do conhecimento universal. A atuação do professor, à medida que relega a transmissão do conhecimento, em detrimento dos interesses do aluno, está em consonância com o ideário pedagógico, como com as orientações dos documentos e com a literatura vigente que endossa a orientação pelas práticas pedagógicas destituídas do ensino.

Proposição que assumimos, considerando a apreensão do objetivo real da nova concepção de educação proposta para a contemporaneidade, que averiguamos na análise dos documentos enquanto parte de uma conjuntura maior, como nos estudos de ARCE 2001, 2010; TRINDADE 2011; PASQUALINI 2010; MARTINS 2013 e 2010; MELLO 2010; LIMA, CHAVES e HAMMERER, 2011, que se opõem ao quadro atual e defendem o ensino como sendo o eixo norteador e constitutivo das práticas pedagógicas.

De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a atuação do professor constitui um meio de enfrentamento, cuja especificidade da função docente é a transmissão do conhecimento. Entretanto, essa condição não solidifica a formação do professor que se encontra destituída da apropriação dos conhecimentos necessários para o trabalho educativo. De modo que, o profissional em sua prática desconhece tanto a especificidade do ato de ensinar, como a complexidade e essencialidade do processo para o desenvolvimento global da criança. Condição que o exime da fragilidade de sua condição e atuação perante a especificidade social de sua profissão, considerando que a construção de sua

subjetividade foi objetivada para organizar o processo, em detrimento da transmissão da atuação condizente com a especificidade de sua função social.

O profissional guiado pela compreensão cotidiana, limitada do processo, não tem a consciência necessária da especificidade e da essencialidade de sua função, como desconhecem os elementos que convergem para tanto. Essa condição requer estudo e pesquisa. O professor precisa de referências teóricas consistentes, meio eficaz para que o mesmo não venha adotar como modelo ideal e reproduzir o ideário ante-escolar, que nega o ato de ensinar, em voga nos documentos orientadores, como por uma parcela significativa de estudiosos, defensores da pedagogia do não ensino, por acreditar equivocadamente que o ensino é uma tortura para a criança.

Pasqualini realizou o estudo, no qual constatou a hegemonia na literatura contemporânea dedicada ao segmento da educação infantil de “[...] um ideário antiescolar, que tem como um de seus pilares a negação do ato de ensinar” (PASQUALINI, 2010, p. 162). Isto significa que, além dos documentos orientadores dessa etapa educacional, grande parte da literatura moderna, em consonância com o quadro posto, traz o direcionamento pelo não ensino, na educação infantil.

Essa compreensão, de acordo com Pasqualini (2010), se constituiu a partir da década de 1990, quando a literatura contemporânea voltada à criança de zero a seis anos começou um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Na tentativa de delinear uma identidade própria para o segmento da educação infantil, com vista a superar o caráter assistencialista, pseudocientífico, que historicamente esteve atrelada ao atendimento da criança pequena brasileira, como o caráter escolarizante da educação infantil, que ao desconsiderar a especificidade da faixa etária antecipava a escolarização das mesmas. A resposta apresentada pelos pesquisadores a essa questão, segundo a autora, centra-se “[...] em torno de dois eixos: o binômio cuidar-educar e a perspectiva antiescolar, elementos fundantes da chamada pedagogia da infância (ou pedagogia da Educação Infantil)” (PASQUALINI, 2010, p. 162-163).

Nessa perspectiva, o que constitui a especificidade da educação da criança pequena em sua literatura, “[...] implica a negação e o rompimento dos laços com o modelo escolar de atendimento educacional” (PASQUALINI, 2010, p. 163). Conseqüentemente os estudiosos dessa linha de pesquisa são unânimes na defesa que o ensino não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança da educação infantil. Assim, verificamos o que a concepção de educação e de formação proposta

como ideal para os indivíduos na contemporaneidade, pelo ideário do “aprende a aprender”, na educação infantil é reafirmada e endossada pela literatura própria.

A literatura defende que as relações educativo-pedagógicas das instituições de educação infantil são tidas como mais amplas que o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, defende que, “[...] As relações educativo-pedagógicas abarcariam por sua vez além da dimensão cognitiva, as dimensões ‘expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual” (ROCHA, 1999, apud, PASQUALINI, 2010, p. 164). Perspectiva que em nome da autoformação natural renega a intervenção no processo de desenvolvimento infantil.

Perspectiva que se reafirma à medida que

[...] o ensino parece ser compreendido como processo voltado (exclusivamente) ao aspecto cognitivo e prejudicial ao desenvolvimento da criança na primeira infância e idade pré-escolar. Portanto, nessa faixa etária o professor não deve ensinar, mas limitar-se a acompanhar, favorecer e estimular o desenvolvimento infantil (PASQUALINI, 2010, p. 164).

Como base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, podemos verificar que essa concepção de desenvolvimento, fundamentada numa perspectiva de desenvolvimento natural, não assegura desenvolvimento das potencialidades humanas. De modo que sobre essa fundamentação as vivências, como as mediações desenvolvidas nessa modalidade de educação não caracteriza um espaço que promova o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança, embora o discurso verse ao contrário. Essa compreensão pelo não ensino, que constatamos nos documentos, como na literatura se confirma nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, principalmente, em grande medida, no que se refere ao trabalho com a arte.

No que compreende a atividade com a arte na educação infantil, o texto RCNEI privilegia e defende que a criança que conduz o processo a partir do que vivencia, o que não está errado, contudo essas, dada a natureza cotidiana e imediata das mesmas não assegura a apropriação do conhecimento científico e artístico mais desenvolvido.

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p. 89. v.3).

Esse aspecto sinaliza o predomínio da compreensão equivocada, o fragmento do conhecimento afetivo-cognitivo, compreensão que toma o conhecimento afetivo a parte do cognitivo, não se limita ao texto do RCNEI. Essa questão foi examinada por Vigotski, e analisada por Martins (2013). Segundo a autora, Vigotski ao defender a necessidade de superar o dualismo, traz a “[...] atividade humana como unidade afetivo-cognitiva” (MARTINS, 2013, p. 252). Esta questão dada a relevância que tem para nosso estudo, será retomada na próxima seção, quando nos ocuparemos em esclarecer a contribuição do ensino da arte na educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Estudos que buscaram analisar o trabalho com a arte na educação infantil comprovam nossa hipótese, isto é, que a precariedade invalida a possibilidade. Propostas espontâneas, orientadas à livre expressão de maneira mecânica foram aspectos verificados por Trindade (2011) quando das pesquisas teórica e prática, numa rede municipal, com o objetivo de analisar a contribuição do desenho no desenvolvimento do pensamento abstrato na educação infantil.

No estudo de Chaves, Lima e Hammerer, Lima (2011), quando da indagação e possibilidades de intervenções pedagógicas da música na educação infantil, podemos constatar vivências destituídas de sentido, sem planejamento, para ocupar o tempo.

Lembramo-nos, então, de músicas presentes na rotina dos centros de Educação Infantil. Não é raro elas serem convidadas a cantar para se acalmar ou lavar as mãos na hora do lanche, em situações de passeio ou quando precisam esperar por alguma programação ou atividade que por vez não estava planejada (CHAVES; HAMMERER; LIMA, 2011, p. 86).

O que se constatam são vivências que não contribuem para o desenvolvimento da criança, pois expressam a pobreza da formação do professor, do seu meio e da concepção de formação vigente, que se refletem na qualidade das mediações pedagógicas, na organização das atividades propostas, do espaço, na relação com aluno, ou seja, se revela em todos os elementos do contexto escolar.

Em decorrência da ordem posta, é de interesse da classe dominante que essa concepção de educação se mantenha, fundamentada numa concepção psicológica naturalista. Para tanto, o discurso, quando se trata da arte, é que poucos têm talentos. Posição oposta é defendida pela teoria histórico-cultural, que defende que tanto a aquisição dos progressos da ciência como da arte estão alinhadas à condição da formação das aptidões científicas, quanto artísticas. Leontiev (2004), no texto *O homem e a cultura*, descreve o discurso que endossa a teoria da naturalização.

[...] não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as **aptidões científicas** que seriam a condição desta aquisição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico, mas o **talento artístico** que condicionará a apropriação da arte. Citam em apoio desta teoria fatos que testemunham a aptidão de uns e da incapacidade total de outros para tal ou tal atividade, sem mesmo se interrogarem donde vêm estas aptidões; tem-se geralmente a **espontaneidade** da sua primeira aparição por prova de sua idoneidade (LEONTIEV, 2004, p. 302, grifos nossos).

A adoção dessa concepção de desenvolvimento é utilizada para justificar os limites e a impossibilidade de fazer diferente do modelo vigente. Concepção que faz com que crianças fiquem às margens das riquezas culturais e científicas produzidas pela humanidade e cresçam acreditando que é natural a condição miserável em que se encontram. Enquanto poucos têm direitos ao acesso, muitos são levados a acreditar que são incapazes para isso.

Para fazer frente ao quadro aqui apresentado, na próxima seção, recorreremos à teoria ou psicologia histórico-cultural fundamentada na filosofia do materialismo histórico e dialético, teoria e método, onde autores clássicos como Lev Semionovich Vigotski (1896-1934); Alexis N. Leontiev (1903-1979); Alexander Romanovich Luria (1902-1977) apresentam uma nova concepção de desenvolvimento. Uma concepção na qual a criança é compreendida enquanto um ser rico de possibilidades de

desenvolvimento, onde o acesso mediado à cultura, por meio de vivências significativas é requisito fundamental.

Segundo Mello (2010), a nova concepção de desenvolvimento decorrente da escola de Vigotski tem muito a contribuir para a educação da criança pequena.

As implicações dessa nova concepção de criança para a educação infantil são muitas e essenciais no movimento de produção de uma identidade para a escola infantil. Vale dizer que essa concepção, contemplada pelo conjunto das contribuições da teoria histórico-cultural, recupera, para a psicologia, um espaço nas discussões sobre uma pedagogia para as crianças pequenas, inicialmente descartada em função do engessamento das possibilidades das crianças na infância promovido pelas abordagens que não consideravam a história e a cultura no processo de formação e desenvolvimento humano (MELLO, 2010, p. 730).

A autora, fundamentada em Vigotski, defende a necessidade da compreensão do processo de apropriação da cultura como totalidade sendo fruto de um movimento complexo onde nem o meio, nem o professor, e nem a criança são considerados isoladamente, “[...] mas a unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência” (MELLO, 2010, p. 730). Vivências subordinadas as condições socio-históricas, como bem atesta Martins que quando trata das especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança afirma que subtrato do desenvolvimento “[...] assenta-se, sobretudo, nas condições concretas da vida” (MARTINS, 2010b, p. 63). Aspectos que na próxima seção buscaremos esclarecer e, nessa perspectiva, apresentar a contribuição do ensino da arte para o desenvolvimento da criança.

4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO HUMANO NAS CRIANÇAS

Nos pressupostos da teoria histórico-cultural encontramos defesa oposta à que identificamos nas propostas e práticas pedagógicas da educação infantil discutidas na seção anterior, à medida que sustenta o ensino como atividade vital para a formação humana na criança. Nessa perspectiva teórica a humanização não é dada nem construída espontaneamente e sim decorrente de um processo dialético de atuação, apropriação e criação humana. Processo esse que implica na mediação social e que inclui a educação, no campo pedagógico de uma concepção de educação que verse em favor de potencializar o desenvolvimento integral da criança desde a mais tenra idade.

Entendemos que a apropriação dos pressupostos psicológicos, do referencial em questão, tanto a formação do professor, quanto a elaboração da proposta educativa para a educação infantil, se apresenta de grande valia, tendo em vista que os mesmos sustentam que a subjetividade humana é constituída em decorrência da internalização da cultura²², condição que assegura a atividade criadora, tanto material como não material, conseqüentemente, possibilita ao homem a ação e a transformação consciente da realidade objetiva, servindo a reflexão teórica necessária ao desenvolvimento da prática pedagógica que tem por objetivo maior promover o desenvolvimento humano na criança. Contribui para tanto, esclarecendo a natureza social e o processo que compreende o desenvolvimento ontogênico, enquanto um processo dialético impulsionado pela atividade guia que motiva a apropriação da cultura assegurando o desenvolvimento das características humanas na criança.

A possibilidade anunciada requer a apropriação dos conceitos teóricos da psicologia histórico-cultural. Condição que é essencial aos educadores da criança pequena, pois implica na “[...] apropriação da lógica que fundamenta o pensamento dos autores dessa escola: a lógica dialética [...]” (MELLO, 2010, p. 728). Iniciamos essa seção analisando a psicologia soviética e sua teorização sobre o

²² “[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VYGOTSKY, 1995, p. 151). De modo que a cultura engloba todos os produtos decorrentes das relações sócio-históricas, de determinado período e contexto, estabelecidas entre os homens.

desenvolvimento psíquico do homem enquanto produto decorrente de um contexto sócio-histórico, bem como da personalidade e atuação de um dos seus principais autores, frente às demandas da formação do “novo homem”.

A partir do legado vigotskiano, apresentaremos os pressupostos teóricos que esclarecem as condições necessárias ao desenvolvimento humano, à mediação social e à apropriação da cultura. Seguido pelas condições requeridas à apropriação e ao domínio da cultura pela criança pequena, a regulação geral do processo evidencia neste a centralidade do ensino como a correta organização do mesmo, de modo que verse a atender a especificidade da faixa etária com vista ao desenvolvimento global da criança. Finalizaremos essa seção esclarecendo a relação entre a arte e a brincadeira enquanto atividade guia que potencializa o desenvolvimento integral da criança na etapa da educação infantil.

4.1 PSICOLOGIA SOVIÉTICA E A NOVA TEORIZAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A psicologia soviética, conhecida tanto por psicologia histórico-cultural como teoria histórico-cultural tem por referência maior a obra de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Sua constituição foi impulsionada por questões sócio-históricas, relacionadas ao contexto da União Soviética nas primeiras décadas do século XX. Fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, essa teoria formaliza desde seus primórdios a crítica radical às explicações psicológicas dicotômicas, de cunho idealista e naturalista, tendo como objetivo asseverar a efetivação de uma psicologia científica, voltada à compreensão do desenvolvimento da consciência humana.

Tuleski (2002) mostra que a teoria vigotskiana é produto das lutas que ocorreram na União Soviética no período que compreende da Revolução Russa em 1917 à década de 1930, e que a apreensão do pensamento de Vigotski e de sua escola requer tanto o conhecimento dos fundamentos filosóficos marxistas como a compreensão do seu envolvimento teórico com o projeto coletivo de construção de uma sociedade comunista. Ressaltando que a historicidade das categorias criadas por Vigotski e sua escola deve ser compreendida a partir do panorama social da nova União Soviética e à luz dos fundamentos filosóficos marxistas.

Na Rússia, no início do século XX, prevalecia o regime político czarista, mas com a Revolução de 1917 ocorreu a queda do Império Tzarista e a instalação do socialismo. Prestes (2012), tradutora e estudiosa do legado vigotskiano, postula que o processo revolucionário foi desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Com a instalação do poder dos soviets²³, o primeiro país socialista ficou diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. Desafios que incluíam uma nova formação, entendida como a formação do “novo homem”, condição que perpassava por uma nova concepção de educação.

Nessas condições, a educação essencial em qualquer organização social, passou a ser organizada a fim de “[...] se transformar em um direito de qualquer cidadão, criando para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2012, p. 11). No sistema socialista, esta era uma condição que impunha a tarefa de criar os fundamentos tanto para a pedagogia como para a psicologia, voltadas à formação do “novo homem”, condizente com o novo regime social, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência. Dessa forma, segundo Prestes (2012), muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram colaborar com o novo regime. Nessa direção, o meio acadêmico da União Soviética começou a responder, buscando instalar uma relação entre produção científica e o regime social estabelecido.

No campo pedagógico foram formulados os objetivos que, de acordo com Prestes (2012), correspondiam aos princípios da revolução proletária.

Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2012, p. 11-12).

Com a nova sociedade socialista, a questão do atendimento educacional à criança tornou-se inadiável²⁴. Aspecto que se verifica nas medidas adotadas para

²³ Os soviets são órgãos de representação da classe trabalhadora.

²⁴ A primeira medida tomada para garantir a assistência às crianças foi, “[...] a ampliação da rede de Educação infantil e a formação de quadros para atender as crianças” (PRESTES, 2012, p. 13). Para tanto foram criadas as “[...] as casas da criança, que até o início do ano de 1921 já somavam

atender às crianças pequenas, dando início à implantação da educação infantil no sistema de educação socialista. Com a instituição da Comissão Governamental de Educação, no dia 09 de novembro de 1917, criou-se o Departamento de Educação pré-escolar.

A partir de então, a “[...] educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como primeiro estágio de formação do novo homem” (PRESTES, 2012, p.13). Condição semelhante ocorreu no contexto brasileiro, no final do século XX, no que se refere ao ingresso da educação infantil ao sistema de ensino, contudo, sob uma concepção formativa oposta à socialista, isto é, sob a concepção da autoformação enquanto formação ideal.

No socialismo, no campo psicológico, o desafio de construir uma psicologia ajustada com as transformações históricas do país implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem sujeito das transformações sociais de sua época. Desse modo, o desafio da nova psicologia era abarcar o mundo de transformações e responder cientificamente às novas situações que emergiam dessa nova forma de organização material da sociedade. Nesta, romper com o biológico significava, primeiramente, desenvolver a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto (TULESKI, 2002).

Empenhado em responder a esse propósito foi que Vigotski tornou-se referência no campo psicológico, entre outros. Não por acaso, conforme podemos verificar, um aspecto recorrente na literatura é a alusão à sua rica formação multidisciplinar²⁵, condição sem a qual, como base nos pressupostos psicológicos cujo nome é referência, sua intensa e rica atuação e criação teórica seriam impossíveis.

5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs e abandonadas” (PRESTES, 2012, p. 13). No ano seguinte, “[...] o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas” (PRESTES, 2012, p.13). A estudiosa cita o trabalho do pedagogo Anton S. Makarenko, junto a essas crianças, como referência e que merece a atenção dos profissionais da educação.

²⁵ Vigotski, filho de uma família judaica da Bielorrússia, cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual. Desde cedo se interessou pelo estudo e pela reflexão sobre várias áreas do conhecimento, entre essas, a literatura, poesia e teatro. O desempenho acadêmico de Vigotski, reconhecido desde a sua juventude, assegurou-lhe o ingresso ao ensino superior. Pelo desempenho, ao final do ginásio, conquistou o direito de participar do sorteio de vagas, imposta pela lei de cotas para judeus vigente na Rússia czarista. Condição que assegurou o ingresso na Faculdade de Medicina. Além de passar no curso de medicina, também foi admitido como estudante na Universidade Imperial de Moscou. Com 17 anos, no ano de 1913, iniciou o curso de medicina, mas logo, transferiu-se para a Faculdade de Direito, nessa mesma Universidade. Em seguida, matriculou-se no curso de História e Filosofia na Universidade Popular Chaniavski (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2013).

O interesse pela arte teve papel propulsor na trajetória de Vigotski, encaminhando-o, enquanto acadêmico, ao estudo psicológico. Tal interesse foi decorrente do nível de instrução que recebeu, no qual se destaca o trabalho dos professores, enquanto mediadores potenciais. Ao escrever fatos de sua biografia, Prestes (2012) confirmou que, na Universidade Chaniavski, Vigotski teve entre seus professores “[...] as mais brilhantes cabeças do mundo acadêmico russo da época” (PRESTES, 2012, p. 25).

Por sua formação tornou-se crítico literário, quando no seu trabalho de conclusão de curso, dissertou sobre a *Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de W. Shakespeare. Segundo Luria (2006), Vigotski “Nesse trabalho, bem como nos estudos sobre as fábulas e outras obras de ficção, revelou uma marcante habilidade para executar análises psicológicas” (LURIA, 2006, p. 22). O próprio Vigotski, segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2013), afirmava que seus estudos psicológicos começaram na universidade e, desde então, não interromperam o trabalho nessa especialidade.

Prova de sua obstinação teórica no campo psicológico se verifica no conjunto de elaborações revolucionárias fomentadas pelo envolvimento no efervescente movimento cultural engajado com a produção de uma arte coerente com o projeto socialista, bem como nas demandas decorrentes do campo pedagógico com vista à instrução das crianças. Luria (2006) defende que as vivências de professor de Vigotski motivaram-no a realizar pesquisas psicológicas.

O trabalho de Vigotskii na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos - cegueira, surdez, retardamento mental - estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos (LURIA, 2006, p. 22).

Segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2013), a atividade prática e teórica de Vigotski iniciou-se após sua formatura, período que coincidiu com a vitória da revolução de Outubro de 1917, quando retornou de Moscou para Gomel. Período em que assumiu diferentes postos de trabalho, “[...] lecionando Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de Pedagogia e

também se dedicando a atividades culturais” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 54).

Em meio a essas atividades, Vigotski organizou o gabinete de pesquisa, que “[...] tinha por objetivo principal a atividade científica de pesquisa e práticas voltadas à pedagogia e a psicologia experimental” (PRESTES, 2012, p. 31). De acordo com a autora a “[...] organização desse espaço impulsionou o trabalho científico de Vigotski na psicologia, ali ele desenvolveu inúmeras pesquisas experimentais com o intuito de comprovar a veracidade de suas proposições teóricas” (PRESTES, 2012, p. 31).

Na conclusão de Prestes, Tunes e Nascimento (2013), as primeiras ideias desenvolvidas por Vigotski já tratam de assuntos que permeiam sua produção intelectual, “[...] arte, educação, e desenvolvimento humano” (p. 54). Decorrem desse período suas primeiras produções, *Psirrologuia iskusstva* (Psicologia da arte, 1999) e *Pedagoguitcheskaia psirrologuia* (Psicologia pedagógica, 2010). O que evidencia o engajamento teórico do jovem pesquisador com as demandas da nova sociedade, como indica a origem das ideias basilares que regeriam os estudos sistematizados da psicologia soviética.

Ideias que quando apresentadas pelo jovem pesquisador, no II Congresso Russo de Psiconeurologia em Petrogrado, no início de 1924, o levou a unir-se a um grupo de psicólogos, do novo e reorganizado Instituto de Psicologia de Moscou, onde Leontiev e Luria eram membros e com esses iniciou o estudo sistematizado da psicologia soviética. Luria (2006), no texto autobiográfico *Vigotskii*, faz referência a este momento histórico, como também enfatiza a genialidade de suas ideias “[...] Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio” (LURIA, 2006, p. 21). O que confirma que as ideias de Vigotski foram o norte do estudo psicológico que lançou as bases da psicologia soviética.

De acordo com nossos estudos, duas características marcaram as produções de Vigotski, a ampla revisão crítica das ideias vigentes, onde a síntese constituía o ponto de partida de seus estudos e a defesa de um método adequado para a elaboração da nova psicologia. Visto que o mesmo entendia que a condição caótica em que se encontravam as produções do campo da psicologia decorria da falta de um método de investigação adequado à investigação psicológica (VYGOTSKI, 1995).

No marxismo, conforme já pontuamos, Vigotski encontrou as bases teóricas e metodológicas que lhe permitiram superar as concepções psicológicas no campo da psicologia, da arte e da psicologia geral. Conforme atesta Luria (2006), Vigotski encontrou, nesse referencial, os meios para origem das funções psicológicas superiores, responsáveis pela formação da consciência humana.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (LURIA, 2006, p. 25).

Esses fundamentos estão presentes, embora não sistematizados, desde sua primeira e importante obra denominada *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999). Nesse estudo, polemizando com as correntes e autores mais importantes, o psicólogo aprofunda as teorizações sob os procedimentos conscientes implicados à psicologia da arte. Para isso, fundamentando-se na nova perspectiva sócio-histórica, opondo-se às explicações psicológicas daquele momento que estavam alicerçadas nos princípios da natureza mecanicista, idealista e naturalista. Sob as novas bases teóricas, Vigotski, determinou a necessidade de superar a psicologia da arte vigente e da psicologia geral, instituindo, assim, as bases da nova psicologia.

A busca da superação dos limites precários do subjetivismo determinou igualmente os destinos do estudo das artes e da psicologia na Rússia durante esses anos. Essa tendência para o objetivismo, para um conhecimento científico natural, materialista e exato em ambos os campos, criou o presente livro (VIGOTSKI, 1999, p. 01).

Nessa obra, *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999), é possível verificar o interesse pelo estudo psicológico da função social da arte como sendo a gênese das ideias psicológicas do autor que, com a constituição da *troika*, foram sistematicamente estudadas, experimentadas e ampliadas na Universidade de Moscou, por Vigotski e seus colaboradores.

Em Luria (2006), podemos constatar que, desde o início do trabalho coletivo, Vigotski tinha como certo a existência e origem social das funções psicológicas superiores. Contudo, a partir do trabalho de revisão da psicologia vigente e da

verificação dos limites da mesma, ele constatou que para superá-las era preciso descobrir, “[...] o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas” (LURIA, 2006, p. 25-26). Nesse sentido, Vigotski defendia que era necessário “[...] caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (LURIA, 2006, p. 26).

Para tanto, Vigotski propôs uma nova concepção de estudo, uma abordagem que englobava as diferentes fontes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história moldam a estrutura das atividades humanas. Vigotski, segundo Luria (2006), “[...] gostava de chamar este modo de estudo de psicologia ‘cultural’, ‘histórica’ ou ‘instrumental’” (LURIA, 2006, p. 26). Onde “[...] cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele” (LURIA, 2006, p. 26), considerando que esses estudos abarcam a totalidade dos elementos externos que determinam o desenvolvimento do psiquismo do homem.

O aspecto instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas, ou seja, na medida em que são desenvolvidas, pela apropriação da cultura e mediação social, torna-se cada vez mais potencializada a estrutura psicológica,

‘Instrumental’ se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. Conhecemos algumas destas modificações através dos costumes populares tais como amarrar um barbante no dedo para lembrar-se de maneira mais eficaz (LURIA, 2006, p. 26).

Quanto ao aspecto cultural, constitui a organização, a forma e o meio, sistematizado ou não, que cada sociedade adota para transmitir para a nova geração os elementos culturais necessários ao desenvolvimento das atividades humanas.

O aspecto 'cultural' da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mais mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2006, p. 26).

No que se refere ao aspecto histórico, que engloba o cultural, considera o nível de produção cultural acumulado com a sua forma de transmissão. Conjunto que influencia diretamente no desenvolvimento da estrutura psicológica de seus membros, conseqüentemente na possibilidade de transformação social.

O elemento 'histórico' funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (LURIA, 2006, p. 26-27).

Essa nova concepção de estudo psicológico, proposta por Vigotski, se aplica no desenvolvimento infantil, assim confirmadas por Luria, (2006), "Todos os três aspectos da teoria são aplicados ao desenvolvimento da criança [...]" (LURIA, 2006, p. 27), que também são conferidas em Vigotski (1995), quando trata da *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Nesse estudo no qual tomou como objeto de análise a psicologia infantil e a sua problematização, esclareceu a natureza social do processo que compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com a tese de que "Todas as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas" (VIGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa). Isto demonstra que o posicionamento da teoria histórico-cultural considera que a condição humana não é puramente biológica, conseqüentemente não é dada,

é uma condição a ser desenvolvida. Processos que implicam ao mesmo tempo a inserção e a atuação social da criança desde seu nascimento, bem como a mediação e a apropriação dos elementos culturais, mediadores essenciais ao desenvolvimento humano.

Essas são condições que merecem especial atenção, pois nessa direção, sem perder de vista a educação infantil, na sequência, dedicamo-nos à explanação da mediação como condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4.2 MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA CULTURA PARA A CONSTITUIÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Como temos abordado, Vigotski (1995) dedicou-se aos estudos da psicologia infantil. No entanto, quando a tomou como objeto de análise, apresentou uma nova abordagem do processo que compreende o desenvolvimento do psiquismo do homem, evidenciando a natureza social como a dinâmica responsável por sua constituição, no âmbito ontogênico.

Com a nova interpretação da forma psicológica superior, superando a compreensão dos estudos vigentes, fundamentados em concepção natural que correspondiam à apreensão parcial do processo, onde o complexo processo de desenvolvimento psíquico era reduzido a determinações biológicas, Vigotski (1995) constatou e evidenciou que o psiquismo humano se constituía em uma estrutura interfuncional. Estrutura essa que não é dada, constitui-se por uma relação mediada pela apropriação da cultura²⁶ como pela própria estrutura que vai se potencializando durante o processo, graças ao papel ativo do homem.

Vigotski (1995), inicialmente, especificou que o psiquismo humano era constituído por “estruturas primitivas” dadas, e pelas “estruturas superiores”, a serem desenvolvidas.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o

²⁶ Cultura nesse sentido compreende a produção, tanto material quanto não material decorrente da relação social como a forma de organização social da mesma.

processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VIGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa).

Assim, está aí, implícito que, funções psicológicas superiores, eram “[...] uma forma qualitativamente peculiar, realmente nova, que aparece no processo em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 106, tradução nossa). Também na cultura, Vigotski identificou os princípios gerais que explicavam as mudanças na estrutura dada, isto é, no decurso do desenvolvimento, as funções biológicas passam a ser subordinadas ao desenvolvimento cultural, “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa). A interpretação dessa passagem deixa claro que com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorrem mudanças de comportamento, indicando que o homem passa a superar a relação imediata e avança na direção do autodomínio.

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa).

Essa peculiaridade da conduta humana “[...] se deve a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, submetendo-o a seu poder”. (VIGOTSKY, 1995, p. 90, tradução nossa). Essa citação evidencia a potencialidade da estrutura superior, sobre a inferior.

A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado no qual cada uma das partes isoladas cumprem diversas funções e a unificação dessas partes em um processo global se produz a base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções (VIGOTSKI, 1995, p. 124, tradução nossa).

Na citação acima, o resultado do desenvolvimento de uma função não se isola, mas se unifica ao todo da estrutura psíquica humana, constituindo-se a

estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores. Contudo, conforme conferimos, essa não é dada ao homem, encontra-se na dependência da mediação entre as gerações, como da mediação e apropriação dos elementos externos materiais e intelectuais, ou seja, dos meios “[...] historicamente determinados e culturalmente organizados” (LURIA, 2006, p. 27).

A elucidação desse processo decorre da descoberta da origem social do desenvolvimento do psiquismo humano. Vigotski (1995) atribuiu aos elementos culturais (instrumentos materiais) e não materiais (os signos, instrumentos psicológicos) o caráter instrumental. Verificamos, nas palavras do autor, a centralidade atribuída ao uso do signo, “[...] na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional e o foco de todo o processo” (VIGOTSKI 1995, p. 123, tradução nossa). Por certo, a identificação da função desempenhada, pelos signos no desenvolvimento do psiquismo, constitui a grande contribuição dos estudos de Vigotski para o legado psicológico e pedagógico.

A essencialidade do mesmo, no desenvolvimento do psiquismo da criança, se verifica no supracitado a seguir.

[...] o primeiro emprego de signos, significa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstruem radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior (VIGOTSKI, 1995, p. 95, tradução nossa).

Em Vigotski (1995), a essencialidade do emprego do signo é que por intermédio da apropriação desses o sujeito começa a se libertar da condição predominantemente orgânica como vista ao desenvolvimento social. Processo que compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores²⁷, enriquecendo a estrutura mediadora, conseqüentemente constituindo o humano.

²⁷ Processos funcionais, que segundo a análise de Martins (2013, p. 13), englobam a “[...] Sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento”.

Dellari Jr. (2011), no texto **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotação para estudos posteriores, parte do princípio que Vigotski em sua obra não conclui a relação completa das funções psíquicas, nesse sentido o autor analisa a obra de Vigotski, apontando a existência de mais funções. No sentido que confirmar tal hipótese, solicita a colaboração da análise dos leitores,

Isso não significa, segundo o autor, que as estruturas biológicas deixam de existir, estas se tornam subordinadas ao desenvolvimento das funções superiores. Os anseios de ordem biológica passam a ser controlados pela conduta social apropriada; nesse processo, a linguagem assume papel essencial. Aspecto ressaltado por Vigotski (1995), esse afirma que entre os signos, os mais importantes são as palavras, o que indica a importância como a dependência da apropriação da linguagem na formação cultural da criança, isto é, no desenvolvimento ontogênico.

Em Vigotski (1995) e Leontiev (2004), a mediação e a apropriação da cultura são condições essenciais ao desenvolvimento ontogênico. E nesse caso, os centros de educação infantil deveriam organizar sua proposta pedagógica de modo que as mediações realizadas tenham como foco maior, a apropriação da cultura científica como artística, essencial ao desenvolvimento infantil em sua globalidade. Esse processo torna-se mais claro quando consideramos o processo filogênico, que evidencia a potencialidade da atividade humana como a dependência da apropriação dos produtos decorrentes dessa.

A essencialidade do estudo desse processo se verifica nos estudos de Vigotski (1995) quando ele afirma que “[...] devemos nos voltar para filogênese, que admite a unificação e fusão das duas linhas, para desvendar o nó complexo que se formou em psicologia infantil” (VIGOTSKI, 1995, p. 30, tradução nossa). Nesse sentido, entendemos que o conhecimento desse processo contribui para a compreensão do desenvolvimento ontogênico, o que não significa que o processo filogênico se repete no ontogênico, mas é essencial, “[...] por revelar as intrínsecas relações entre as condições externas e a constituição do psiquismo humano” (BARROCO, 2007, p. 13). Diferente do longo processo que compreende a filogênese, na ontogênese o processo é abreviado, a criança precisa tomar para si a produção já desenvolvida.

O processo filogênico produziu as condições que permitiram a virada no desenvolvimento da espécie, de predominantemente natural para predominante social. Leontiev (2004), fundamentado nos estudos de Engels e Marx e nas premissas psicológicas formuladas por Vigotski, analisou o processo de

hominização²⁸, partindo do princípio de que a descendência humana provém dos animais, porém, por sua atividade criadora e produtiva se diferencia profundamente dos seus antepassados.

O homem na luta pela sobrevivência produziu as condições materiais, a cultura material e intelectual como as mudanças na constituição anatômica dos indivíduos, o córtex do cérebro humano se elevou a um grau superior, constituindo-se um órgão diferencial, “[...] um órgão capaz de formar órgãos funcionais” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Nessas condições, a atividade humana, o nível de produção externa, como a nova estrutura do cérebro corroborou para que o desenvolvimento do psiquismo adquirisse nova natureza. Uma natureza social que permitiu o desenvolvimento superior do homem.

Para Vigotski, segundo Luria (2006), foi dessa complexa interação, entre fatores biológicos e culturais, que surgiu a nova natureza do desenvolvimento humano.

[...] as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares anos da história humana (LURIA, 2006, p. 36).

Luria (2006) explica que a influência do trabalho social teve papel preponderante na organização e na produção dos instrumentos necessários, entre esses a linguagem. Vigotski (1995), seguindo os princípios marxistas, reconhecia no trabalho do homem a fonte da potencialidade humana perante os animais.

[...] o raio de sua atividade se amplia ilimitavelmente graças às ferramentas. Seu cérebro e mãos tem ampliado de maneira infinita seu sistema de atividades, quer dizer, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta (VYGOTSKY, 1995, p. 37, tradução nossa).

Dada a característica da atividade produtiva do homem, que se fixa externamente nos elementos externos, se evidencia a dependência humana. Vigotski (1999) explica que essa situação se deve a

²⁸ “[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as **leis sócio-históricas**” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifos do autor).

A peculiaridade essencialíssima do homem, diferente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Tal peculiaridade demonstra a dependência da apropriação do legado humano, visto que, “[...] aptidões e funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem conformem as leis da hereditariedade” (LEONTIEV, 2004, p. 289). Mas fixam-se no mundo externo da cultura dos homens.

Essa interpretação revela a dependência da criança ao nascer, que desprovida das condições humanas para desenvolver-se ela precisa “[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Isso significa que a criança depende da apropriação da cultura, para desenvolver as funções psicológicas superiores que a humanizam.

Levando em conta os pressupostos da teoria histórico-cultural, encontramos na apropriação da cultura a condição essencial ao desenvolvimento humano. Contrariando as concepções pedagógicas que defendem um processo natural não diretivo, a teoria vigotskiana esclarece as condições requeridas no processo, que implica tanto a apropriação, como a mediação por parte de outros indivíduos que detém saber historicamente acumulado, como também o papel ativo do sujeito frente ao amplo patrimônio do gênero humano.

O processo de apropriação dos instrumentos como os fenômenos da cultura intelectual, requer reprodução dos traços da atividade cristalizada, o que implica em “[...] uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores” (LEONTIEV, 2004, p. 287). De maneira que, “[...] A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (LEONTIEV, 2004, p. 287). Consequentemente “[...] a assimilação no homem é um processo de **reprodução**, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288, grifo do autor).

A respeito do processo de apropriação, fundamental para a formação humana, Leontiev (2004) questiona quanto à natureza do processo da apropriação,

“Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos?” (LEONTIEV, 2004, p. 290). O autor sublinha que não, afirmando que a comunicação é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as **suas** aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Qual a lei que rege esse processo no âmbito individual? Verificamos a origem, como a natureza social do processo, onde ficou evidente a dependência da apropriação cultural bem como a potencialidade da estrutura mediadora que se institui com o engendramento do processo. Esse que requer a transmissão da cultura entre as gerações demanda um processo educativo sistematizado. Nesse sentido, cabe verificarmos sobre quais condições a educação efetiva, nas crianças, a condição humana, especificamente no campo pedagógico.

4.3 A APROPRIAÇÃO E O DOMÍNIO DA CULTURA PELA CRIANÇA

Conforme verificamos anteriormente, a apropriação da cultura requer o processo educativo, o qual compreende a transmissão à criança do uso convencional dos instrumentos, como do significado dos elementos da cultura. O que significa que cada geração precisa ser educada. Por certo, conforme aponta Leontiev (2004), a educação tem formas muito diversas, mesmo quando esta ocorre de forma espontânea, no âmbito cotidiano, caracteriza-se um processo educativo.

Considerando que o objetivo maior do nosso estudo é contribuir com o desenvolvimento global da criança, por meio do ensino da arte, se faz necessário verificarmos nos pressupostos da teoria histórico-cultural qual a lei que rege esse processo, que permite a criança vir a se apropriar e dominar os diferentes

conhecimentos que se encontram no âmbito externo a ela, visto que essa condição é essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Vigotski (2006) quando analisou a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, esclarecendo ambos²⁹, identificou a existência de uma relação entre o nível de desenvolvimento psicológico e a capacidade de aprendizagem de apropriação da cultura. Por intermédio desse estudo, elaborou a teoria da zona de desenvolvimento potencial³⁰. Teoria que sustenta a possibilidade do bom ensino para adiantar o desenvolvimento.

Teoria que tem muito a dizer à organização e ao incremento de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento da criança, na Educação infantil. Com esse estudo, o pesquisador esclareceu o esquema que regula o a constituição das funções psicológicas superiores, ressaltando a necessidade do ensino, como do mediador e da organização correta do mesmo.

A teoria da zona de desenvolvimento potencial se fundamenta na lei que defende que a constituição do humano, enquanto um processo único decorre a princípio das atividades realizadas âmbito social, na coletividade.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

²⁹ Tanto o desenvolvimento como a aprendizagem em Vigotski decorre de um processo de natureza social e dialética. O desenvolvimento humano engloba tanto o desenvolvimento biológico como o cultural já a aprendizagem, processo responsável pela apropriação da cultura, tanto assegura como pode vir a potencializar o desenvolvimento cultural. Nesse sentido que Vigotski (2006) afirma que aprendizagem em si não é desenvolvimento, mas a correta organização da mesma pode vir a promover o desenvolvimento humano. O que evidencia que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento do humano.

³⁰ Prestes (2012) se opõe às traduções, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato. Segundo a tradutora, essas trazem uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como zona blijaichego razvitia, traz a possibilidade como certa e não transmitem o que é mais importante quando se trata desse conceito, que é a relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. A tradução correta seria **zona de desenvolvimento eminente**, que traz a instrução como uma atividade que pode possibilitar o desenvolvimento, quando realizada em uma ação colaborativa. Concordamos com a tradução da autora, contudo em virtude da prevalência da tradução, entre os demais intérpretes, e por entender que esse não foge ao sentido atribuído, optamos pela tradução zona de desenvolvimento potencial.

A partir do supracitado, é possível entender que a formação das funções psicointelectuais superiores perpassa por duas condições, uma de ordem social, intersíquica, fundamental à apropriação, que vem a ser a assimilação do cultural e a outra de ordem individual, intrapsíquica, que vem a ser a internalização da cultura, o domínio da cultura, ou seja, o processo pelo qual o indivíduo toma para si o fenômeno que até então se encontrava no mundo externo. Assim, é importante ressaltar que o desenvolvimento das funções intrapsíquicas encontram-se na dependência das funções intersíquicas, o que reafirma a dependência do social no desenvolvimento do indivíduo.

Nesse processo, nas relações coletivas intersíquicas, a criança, “[...] assimila as formas sociais de comportamento e as transfere a si mesmo” (VYGOTSKY, 1995, p. 146, tradução nossa). Vigotski (1995) esclarece que a aplicação dessa lei se manifesta como certa sobre todo o emprego dos signos. “O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e só depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKY, 1995, p. 146, tradução nossa).

A linguagem é o maior exemplo do processo de apropriação dos signos. Luria (2006) sublinha que, “[...] a aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (LURIA, 2006, p. 35). O que se confirma nas palavras de Vigotski (2006) ao escrever que “[...] O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Tendo em vista, conforme exemplifica o autor,

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

A respeito do processo de apropriação da cultura pela criança, Luria (2006) afirma que, “[...] No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especificamente aqueles proporcionados por herança biológica” (LURIA, 2006, p. 27), os reflexos incondicionados. Mas, por intermédio da mediação constante dos adultos, os processos psicológicos instrumentais mais complexos são instituídos – a atenção voluntária, a memória

voluntária, o pensamento lógico etc. Conforme mostrou Vigotski (2001), na infância a imagem é sincrética, a criança não assimila diretamente o pensamento do adulto, o significado do signo, esse é “[...] obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente” (VIGOTSKI, 2001, p. 193). Processo compreendido por diferentes estágios e fases.

Iniciando-se pelo desenvolvimento dos sentidos que se constitui o ponto de partida [...] na captação psíquica dos objetos a partir de seu substrato natural, bem como sobre as dependências de seu desenvolvimento às condições ativas de ação do sujeito (MARTINS, 2013, p. 122).

Vale ressaltar que essa possibilidade, da mediação e apropriação dos signos identificada e verificada pelos estudiosos da corrente de psicólogos soviéticos, indica a dependência das condições sócio-históricas e o lugar ocupado pelas crianças. A questão do meio e sua influência no desenvolvimento da criança recebeu grande atenção de Vigotski.

Vigotski (1995) constatou que a criança, no decurso de seu desenvolvimento aplica à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que, a princípio, os outros aplicavam com respeito a ela. Com essa premissa, o psicólogo mostra que no processo de “[...] desenvolvimento infantil se produz em uma ativa adaptação da criança ao meio externo” (VYGOTSKY, 1995, p. 142, tradução nossa).

Aspecto que indica a necessidade de refletir o âmbito pedagógico na totalidade em que o constitui, para que esse assegure, por meio de sua organização e relações, as máximas possibilidades para a criança. Nesse sentido, a teoria da zona de desenvolvimento potencial tem muito a contribuir à medida que tanto esclarece como defende uma intervenção pedagógica eficaz, sendo essa condição essencial ao processo psicológico.

Tendo em vista que Vigotski (2006), quando elaborou essa teoria, constatou a existência dos níveis “[...] o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2006, p. 113). O nível de efetivo constitui o que a criança já realiza por si mesma, graças às habilidades já conquistadas, enquanto que a área de desenvolvimento potencial constitui o que a criança pode vir a realizar com a mediação do adulto, sobre o qual o ensino sistematizado deve se voltar.

Vigotski (2006) demonstrou, por intermédio dessa teoria, a importância da imitação, no processo de aprendizagem, “[...] Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, à criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKII, 2006, p. 113). Além disso, também ressaltou a relevância da mediação do adulto, “[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto pode fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

Para a apropriação e o domínio da cultura, dois aspectos são essenciais no campo da educação institucionalizada, a reprodução do conhecimento e a mediação institucionalizada, onde se destacam o trabalho do professor e a organização da proposta pedagógica que verse em prol da transmissão dos conhecimentos mais elaborados. Assim, as intervenções pedagógicas só fazem sentido se tiverem como objetivo final o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas, desde a infância, devem ter como objetivo maior promover a aprendizagem,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engrenha a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se converte em aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 2006, p. 115).

Conferimos que os princípios da teoria da zona de desenvolvimento potencial sublinha a essencialidade do ensino, como o caminho que esse deve percorrer “[...] o ensino deve orientar-se baseando no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada” (VIGOTSKII, 2006, p. 113). Esses princípios teóricos ressaltam a importância do ensino ao afirmar que a criança “[...] abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato” (VIGOTSKII, 2006, p. 113). Essa afirmação contraria o discurso pedagógico vigente em nossos tempos que nega o ensino à criança pequena. No tocante à tarefa da escola, o autor faz suas considerações: “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

Em Vigotski (2006), a aprendizagem não é em si desenvolvimento, mas “[...] a correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento

mental, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p. 115). De modo que, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais mais formadas historicamente” (VIGOTSKII, 2006, p. 115).

Vigotski (2006) mostrou que do complexo processo, constituído de inter-relações entre as crianças e as pessoas que a cercam, do qual nascem a linguagem interior e o pensamento, originam também os processos volitivos da criança. Processo que, a exemplo das relações sociais, tem papel fundamental na formação psíquica da criança, pois motivam o desenvolvimento da atividade. De modo que, além das leis que o regem o processo, o segue etapas que são superadas pelas atividades que a criança desempenha frente as necessidades sócio-históricas. Da mesma forma, conferimos na interpretação de Venguer (1976), que para Vigotski, “O desenvolvimento tem suas próprias leis e etapas” (VENGUER, 1976, p. 105, tradução nossa), pois são períodos sensitivos de desenvolvimento correspondente, nos quais a assimilação se dá mais facilmente e, conseqüentemente, exerce máxima influência no desenvolvimento, quando impulsionado por uma atividade que o motive. Em Vigotski (2008), a atividade guia que motiva o desenvolvimento psicológico na etapa que corresponde à educação infantil é a brincadeira.

Nas palavras de Vigotski (1999), a proximidade da brincadeira com a arte infantil “[...] explica muito bem o papel e o sentido da arte na vida da criança” (VIGOTSKI, 1999, p. 327). De modo que para conferimos o papel formativo da arte, temos que verificar a brincadeira na educação infantil.

4.4 ATIVIDADE QUE IMPULSIONA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA

As leis que regulam o desenvolvimento da criança, conforme verificamos, são de natureza interpsíquica (coletiva) e intrapsíquica (individual), subordinadas às condições sócio-históricas. Condição semelhante se aplica à constituição das etapas do desenvolvimento psíquico, visto que este é um fenômeno que se constitui sobre a estrutura biológica, mas que depende das relações sócio-históricas instituídas, bem como das respostas que a criança dá a essas relações.

Com base na psicologia soviética, a faixa etária que compreende a educação infantil se constitui de três etapas evolutivas: a lactante (do nascimento até 1 ano); a primeira infância (de 1 ano aos 3 anos) e a infância pré-escolar (dos 3 anos aos 7 anos). Segundo Venguer (1976), entre as características comuns a todas as crianças que se encontram numa mesma etapa evolutiva está a “[...] atividade fundamental da qual depende as particularidades mais importantes do desenvolvimento psíquico da referida etapa” (VENGUER, 1976, p. 73, tradução nossa). De acordo com o autor, na etapa *lactante*, a atividade fundamental é a relação emocional com o adulto, na etapa da idade *temprana* a atividade é com objetos e na etapa que compreende a *pré-escolar*, a atividade fundamental é o jogo.

Em Leontiev (2006, p. 64), “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. Nesse sentido o autor defende que, “[...] Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo” (LEONTIEV, 2006, p. 63).

Por certo, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, as condições e organizações concretas da vida que, em última instância determinam o desenvolvimento dessas atividades, é apenas uma parte do processo que compreende a dinâmica da internalização da cultura, a outra parte do processo envolve o volitivo, no qual predomina o aspecto afetivo, isso é, o indivíduo é movido a reagir, se afetado pelos elementos que se encontram no âmbito externo, essa é condição essencial ao processo, tendo em vista que, como bem nos define Martins (2013), “[...] nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre o sujeito e o objeto. Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem” (MARTINS, 2013, p. 243). Primeira condição que assegura a internalização do objeto, do signo, que se encontra no âmbito externo.

A especificidade da atividade fundamental, em cada etapa da educação infantil, é que essa opera no sentido de motivar o sujeito ao processo de apropriação dos elementos que se encontra no âmbito externo. As crianças, por intermédio dessa atividade específica, correspondem ativamente às mesmas em um nível superior, embora, a princípio, de forma inconsciente do real objetivo do processo.

Nesse sentido, o meio tanto pode vir a movimentar quanto frear o desenvolvimento da criança. Na perspectiva de potencializar o desenvolvimento

infantil a organização pedagógica tem que primar pela mediação institucionalizada, compromissadas em corresponder à especificidade da faixa etária em que a criança se encontra, o que vem a ser o bom ensino, ou seja, é preciso ensinar à criança o que ela ainda não sabe. No que tange à educação infantil, o ensino das crianças, dadas as especificidades que o constitui, requer uma organização específica que promova o desenvolvimento da atividade fundamental, com vista ao desenvolvimento global. Tarefa que requer uma organização objetiva, com a intencionalidade de afetar o subjetivo da criança, ou seja, o âmbito afetivo.

Vigotski (2008) identificou na brincadeira do faz de conta a atividade que motiva o desenvolvimento da psiquê da criança na etapa da pré-escola, de modo que quando se trata do desenvolvimento do psiquismo da criança, a brincadeira é identificada enquanto atividade guia³¹ no legado vigotskiano. Além do próprio Vigotski (2008), Leontiev (2006), Elkonin (2009), entre outros, trazem a brincadeira, o jogo, como atividade que potencializa o desenvolvimento infantil, sobre o determinismo maior das condições sócio-históricas.

Para conferirmos nosso objetivo, qual seja, o de analisar a contribuição do ensino da arte no desenvolvimento da criança na educação infantil, precisamos conferir a especificidade da brincadeira, da qual a arte na infância se aproxima, que motiva a criança desejar e agir sobre o meio.

Vigotski (1999), quando examinou o sentido educativo da arte na educação infantil, verificou a proximidade da arte com o jogo, apontando que a explicação do papel formativo da arte na infância, se encontrava nessa atividade, no jogo, “Achamos profundamente certa a suposição de que esse tipo particular de arte infantil se aproxima muito do jogo e nos explica muito bem o papel e o sentido da arte na vida infantil” (VIGOTSKI, 1999, p. 327).

Proposição que se confirma com o estudo posterior, com a categoria atividade infantil. Vigotski (2009), a partir do complexo processo do desenvolvimento das FPS, esclareceu a dinâmica da atividade de criação infantil, a criação imaginária da criança, atribuindo especial atenção à imaginação, fomentada na brincadeira. Em outras palavras, isso significa que, na atividade guia, na brincadeira, a criação imaginária infantil é potencializada.

³¹ Prestes destaca “[...] que esse termo foi traduzido no Brasil como atividade predominante ou principal” (PRESTES, 2012, p. 182).

O que confirma tanto a proximidade da arte infantil com a brincadeira, como indica que a apropriação da cultura artística enriquece a criação infantil, o desenvolvimento da criança, por intermédio do aspecto afetivo, emoção e sentimento, intrínseco a mesma. Aspecto que abordaremos na próxima seção, quando examinaremos o papel formativo do ensino da arte na educação infantil, por intermédio da brincadeira. Aqui buscamos compreender a especificidade da brincadeira na infância verificando o que faz com que essa atividade assuma predominância no processo de desenvolvimento infantil.

A hipótese que seguimos é que a proposta pedagógica com o conteúdo artístico na educação infantil, por meio da atividade guia, pode contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem da arte, contribuindo tanto para a apropriação da cultura, como na criação infantil, processo que assegura o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fundamentais à etapa subsequente do processo formativo como um todo.

Vigotski (2008) quando esclareceu a origem da brincadeira, enquanto atividade guia do desenvolvimento da criança, evidenciando seu papel e sua estrutura específica, defendeu que para compreender sua especificidade era preciso compreender as necessidades que impulsionavam a criança para a realização da mesma. Para ele, “[...] Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Impulsos a princípio inconscientes, de ordem afetiva, mas as respostas obtidas encaminha para a formação consciente. A respeito da natureza afetiva dos impulsos explicaremos melhor na próxima seção.

Vigotski (2008) mostrou que o aparecimento da atividade guia está relacionado às necessidades das crianças na idade pré-escolar³², necessidades que emergem de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente, que conduzem diretamente à brincadeira imaginária. O aparecimento dessa modalidade de brincadeira, a criação imaginária, se torna possível pelo amadurecimento das necessidades psicológicas e afetivas da primeira infância. Nessa fase, na primeira infância, o predomínio é pela satisfação imediata de seus desejos, e com isso o

³² Vigotski, no texto *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (2008), usa o termo primeira infância, quando se refere à criança até três anos, e a idade pré-escolar, quando se refere à criança acima de três e até seis ou sete anos.

autor explica que a criança pequena satisfaz suas necessidades com os objetos, com a manipulação dos objetos concretos.

Na criança maior, acima de três anos, com o amadurecimento das necessidades que não se realizam de imediato, “[...] emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” (VIGOTSKI, 2008, p. 25), o que não significa que se extinguem como desejos, conserva-se a tendência à satisfação imediata, só que passam a ser resolvidos por vias específicas, pela criação imaginária. Condição sobre a qual surge a brincadeira, “[...] que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A criança, nesse estágio consegue adiar a satisfação de seus desejos, situação impossível em uma criança que se encontra na primeira infância, pois a brincadeira satisfaz sua necessidade numa situação imaginária, evidenciando a mudança de estágio, um nível de controle dos desejos, onde se verifica o desenvolvimento, tanto afetivo quanto cognitivo. Concordamos com a assertiva de Prestes (2012) de que a brincadeira para Vigotski tem dois aspectos importantes “[...] o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento das funções psicológicas superiores) e o desenvolvimento da esfera afetiva” (PRESTES, 2012, p. 177).

Além disso, Vigotski (2008) ressaltou a relevância do desenvolvimento da imaginação para o desenvolvimento da estrutura psíquica da criança, importância que se confirmou quando esclareceu a dinâmica da atividade de criação na infância, que veremos na próxima seção. Dada a importância da imaginação para o desenvolvimento do psiquismo da criança, vale aqui trazer a caracterização da imaginação em Vigotski (2008), que a define enquanto uma atividade psíquica, uma função superior que se forma na ação.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A partir desses levantamentos conferimos que o importante do desenvolvimento da brincadeira imaginária é que essa não se desliga das condições concretas da vida da criança, mas ao mesmo tempo o liberta da situação

real concreta, a criança começa a operar com símbolos. O que significa que para tanto, a criança já deve ter internalizado a representação das condições externas, ou seja, na criação imaginária a criança não se vale do objeto em si, mas representação internalizada do objeto, o simbolismo começa a permear suas experiências. Esse processo, segundo o psicólogo, é difícil para a criança, pois significa separar a ideia do objeto, contudo ele mostra que a brincadeira serve a esse fim, um processo de transição para isso.

A mudança radical se verifica na “estrutura da percepção”. A percepção enquanto estrutura psíquica é requerida no processo imaginário, fornecendo os elementos para a imaginação.

A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se denomina de percepção real. Na percepção animal não há nada que se assemelhe a isso. Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido (VIGOTSKY, 2008, p. 30-31).

A função perceptiva que surge na infância, por meio da qual o mundo até então desconhecido começa ganhar sentido para a criança, fundamental à criação imaginária, é engendrada pela linguagem. Contudo Vigotski (2001, p. 162) mostrou que as palavras não “[...] exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionadas”. Essa condição é essencial ao desenvolvimento do pensamento.

As consequências dessa condição, para o desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (2008), se verifica primeiro na emancipação das amarras situacionais, quando a criança opera com os significados dos objetos separados dos mesmos, numa situação prática, e, segundo, por intermédio da brincadeira, se submete a regras, superando os impulsos em detrimento de uma satisfação maior, social, assegurando assim a apropriação e a internalização dos elementos da cultura sem objeção.

[...] age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na

brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Verifica-se que as regras da brincadeira da criança asseguram o controle do comportamento, e por meio dessas os impulsos imediatos são sempre recusados, favorecendo uma nova forma de desejo. Nesse sentido, Vigotski (2008) defende que na atividade são possíveis as maiores realizações da criança. Atividade cuja estrutura permite desejar e agir, “Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (VIGOTSKI, 2008, p. 33), onde se verifica a ação do sujeito frente à realidade concreta.

Com o exame do papel da brincadeira, Vigotski (2008) demonstrou que a “[...] brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, e sim principal” (VIGOTSKI, 2008, p. 34). Principal para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que promove reestruturações internas, assegura o amadurecimento das funções psíquicas, o desenvolvimento da criação imaginária, potencializando o desenvolvimento da criança.

Prestes (2012) traz a definição de atividade guia em Leontiev, que a define enquanto atividade que movem o desenvolvimento do psiquismo por três aspectos:

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividade. Por exemplo, a instrução, no significado mais estrito dessa palavra, surge pela primeira vez já na idade pré-escolar, ou seja, exatamente na atividade guia desse estágio de desenvolvimento. A criança começa a estudar brincando. Em segundo, a atividade guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez, formam-se processos de imaginação ativa; no ensino, os processos de pensamento abstrato. Disso não decorre que a formação ou reestruturação de todos os processos acontece somente dentro da atividade-guia. Alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade-guia, mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. Por exemplo, os processos de abstração e generalização da cor formam-se na idade pré-escolar, não na própria brincadeira, mas na atividade de desenhar, de colagem etc., ou seja, em tais atividades que somente em suas origens estão ligadas à atividade de brincar. Em terceiro, a atividade guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. Por exemplo, a criança pré-escolar assimila as funções sociais e as correspondentes normas de comportamento das pessoas [...] e isso é um momento muito importante na formação de

sua personalidade. Então a atividade guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1981 apud PRESTES, 2012, p. 182-183).

A tese de Vigotski (2008) sustenta que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento potencial. Nessa, a criança se comporta sempre acima de seu comportamento cotidiano, bem como da média da sua idade, o que caracteriza a brincadeira enquanto atividade guia do desenvolvimento da criança pequena. Assim, Vigotski (2008) confirma que,

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (potencial). A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Vigotski (2008) conclui que só nessa perspectiva, “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Assertiva que confirmamos no estudo de Teplov (1991), que defende que o jogo é a principal atividade na idade pré-escolar na qual a atividade criativa desenvolve-se, “[...] a actividade criativa criam-se precisamente no jogo” (TEPLOV, 1991, p. 140). Contudo, segundo o autor a arte e o jogo apresentam uma diferença essencial, o que motiva a atividade criativa é o produto, o resultado, enquanto que os motivos da atividade do jogo encontram-se não no resultado das ações, mas no próprio processo.

Nessa direção, na qual a criança é movida a brincar como a criar, se faz necessário conteúdo para tanto, nesse sentido, indentificamos na cultura artística um conteúdo ideal, que enriquece e motiva o desenvolvimento global da criança. Considerando o exposto a respeito da relação, a arte na brincadeira como a brincadeira na arte constatada se faz relevante o ensino da arte nas instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, na próxima seção confirmamos o papel formativo da arte na infância, a partir da dinâmica que engendra a atividade da criação infantil esclarecida por Vigotski (2009). Evidenciando nessa o papel da apropriação da arte, enquanto elemento da cultura, na constituição das funções psicológicas superiores da criança. Ratificando para tanto a essencialidade, da vivência cultural, como da mediação sistematizada, processo que demanda do professor o conhecimento decorrente de numa formação interdisciplinar, no sentido que tenha como norte o domínio dos elementos que envolve o processo de ensino e aprendizagem da criança da educação infantil. Nesse sentido, destaca-se a contribuição da apropriação dos princípios teóricos da psicologia histórico-cultural como da pedagogia histórico-crítica, assim como a seleção adequada dos instrumentos artísticos no ensino da arte na infância.

5 A ARTE E SEU PAPEL FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Verificar a contribuição do ensino da arte para a criança, na perspectiva da teoria histórico-cultural, implica, inicialmente, em verificar a concepção de arte em Vigotski, na qual se encontra a natureza sócio-histórica da produção, bem como da reação do signo artístico, como apontamentos relevantes ao campo pedagógico. Para na sequência, conferir, a partir do processo que compreende a atividade de criação, o papel formativo da arte no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Ressaltando o papel motivador do elemento afetivo, a emoção e o sentimento intrínseco na arte, no processo de internalização da cultura pelo qual emerge concomitantemente a possibilidade da atividade de criação da criança, condições promotoras de humanização da criança. Após essas análises buscar-se-á a essencialidade das vivências efetivas, como a mediação necessária para o êxito do processo.

A proposição que seguimos, considerando tanto a ação ativa e criativa do ser humano como a estrutura dinâmica e interfuncional do psiquismo, é mostrar que da especificidade intrínseca ao signo artístico emerge o papel formativo do ensino da arte. A arte enquanto de signo superior, estrutura que sintetiza funções psicológicas superiores entre as quais a emoção e o sentimento, funções que desencadeia o aspecto afetivo provoca reação que exige a ação ativa do sujeito perante o objeto ou fenômeno artístico. A reação provocada pela apropriação da arte, a exemplo da atividade guia, constitui-se um estímulo à ação criadora da criança. Aspecto que sinaliza a possibilidade do ensino da arte em promover a vivência efetiva à criança.

Ao considerar a arte enquanto o conteúdo ideal, síntese das potencialidades humanas mais desenvolvidas, emoções e os sentimentos como conteúdos e elementos motivadores do processo de apropriação da cultura, fundamental ao desenvolvimento da criança, obtém-se a validade do ensino da arte na educação infantil. Nesse sentido, avaliando que na literatura vigotskiana, não há um estudo específico que aborde diretamente a temática da contribuição do ensino da arte para a educação da criança, buscamos nas obras de Vigotski os estudos que fazem referência à temática em questão.

Entre elas, na obra *Psicologia da arte* (1999), o autor esclareceu a natureza sócio-histórica da criação artística, do criador como da reação provocada pela arte, da qual emana o sentido social para o desenvolvimento humano. Em estudos posteriores, na obra *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) atribui ao aspecto afetivo, elemento específico da arte, papel fundamental à imaginação, função psíquica que em conjunto com as demais, fomenta a atividade criadora na infância. A partir desses estudos, como das principais categorias (atividade, apropriação, internalização, criação, mediação e vivências), pelas quais Vigotski sustentou que a constituição do desenvolvimento psíquico se constitui da unidade afetiva cognitiva intrínseca à atividade vital humana, buscamos evidenciar o papel formativo da arte na educação infantil.

Considerando que essas condições se constituem sobre a influência direta das condições sócio-históricas concretas numa dinâmica dialética, que compreende o biológico e o social, desde a primeira infância, a construção da natureza histórico-cultural do desenvolvimento afetivo-cognitivo implica na necessidade de se educar a criança desde pequena nessa direção. Nessa perspectiva, avaliando que a relação entre o sujeito e o objeto não basta para a efetivação da possibilidade anunciada, trazemos com bases nos princípios do referencial psicológico em questão as condições requeridas, na qual se destaca além da mediação, a intencionalidade e o domínio do conhecimento, fazendo-se imprescindível à reflexão teórica para o desenvolvimento da prática promotora do processo de ensino e aprendizagem, condição sem a qual inviabiliza a contribuição da arte no desenvolvimento da criança.

Finalizando essa seção, apresentamos a reprodução dos clássicos como eixo para uma proposta pedagógica nessa perspectiva, evidenciado a contribuição da arte para o desenvolvimento infantil como um todo. Além dos autores clássicos, recorreremos à contribuição valiosa dos intérpretes contemporâneos, no sentido de melhor atender o objetivo que nos propomos, entre os quais, Mello (2010), Teplov, (1991), Machado, Facci e Barroco, (2011), Martins (2010b - 2013).

5.1 A ESPECIFICIDADE DA ARTE NA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA

Vigotski (1999) caracterizou a arte enquanto uma objetivação humana, decorrente da atividade produtiva do homem, assim como as demais produções humanas. Uma técnica criada pelo ser humano para expressar os sentimentos, o que indica que a reprodução da arte contribui tanto no enriquecimento da sensibilidade como das habilidades humanas mais apuradas, atividade que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com o autor, a exemplo do legado científico, que se constitui de conhecimento cristalizado nas produções materiais e não materiais, o legado artístico é constituído por produções que trazem em si o sentimento do gênero humano cristalizado, o que constitui a especificidade do signo artístico.

Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma técnica de **sentimento social** prolongado ou **uma técnica do sentimento** (VIGOTSKI, 1999, p. 308, grifos do autor).

Pela definição apresentada, podemos concluir que, por intermédio da objetivação artística, os sentimentos humanos são cristalizados e passam a pertencer ao âmbito externo o que permite que seja socializado. O sentimento humano, depois de cristalizado num instrumento externo, soma-se aos elementos da cultura, tornam-se passíveis à apropriação por outros indivíduos que tenham acesso a estes signos.

Com esse estudo, Vigotski (1999) não deixou dúvidas quanto à natureza social da arte “A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, [...] que suas raízes e essência sejam individuais” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). Essa tese indica o sentido social da arte, que implica tanto o criador como a criação, bem como a reação provocada que decorre do e para o homem social.

O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para o fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um social. 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 tornariam instrumentos da sociedade. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através

do qual incorpora ao ciclo os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Pelo exposto, é possível constatar que a arte foi caracterizada por Vigotski (1999) enquanto um instrumento social, um signo estético. O que significa que a exemplo dos demais instrumentos do legado cultural, serve de função mediática entre o mundo e o psiquismo do indivíduo. Condição que por sua vez, demanda a mediação como a apropriação, não perdendo de vista que essas condições são subordinadas tanto ao contexto sócio-histórico como do papel ativo do sujeito.

Por certo, a defesa de Vigotski (1999), de que tanto a criação artística quanto a reação provocada pela mesma são de natureza sócio-histórica, significou uma grande contribuição para a psicologia da arte, como para o campo pedagógico, bem como para a formação humana. À medida que contribui para superar equívocos enraizados na cultura cotidiana de que essa condição, a produção como a fruição estética é condição para poucos, corrobora para que a grande maioria mantenha-se, ou seja, mantida distante da possibilidade de criação e da emoção estética.

Concepções que adentram o campo pedagógico somam aos elementos que servem a manutenção do quadro posto, conforme apresentamos na primeira seção. Há estudos que reconhecem o valor formativo da arte, porém só para as pessoas que sinalizam capacidades nesse campo. A esse respeito, Teplov (1991), seguidor da corrente psicológica soviética, que sustenta a tese de que a “A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa” (TEPLOV, 1991, p. 123), opõe-se a essa concepção, que segundo o mesmo se mostra equivocada. Segundo o autor, se assim fosse, se atividade artística implicasse na presença das capacidades, “[...] a sua importância educativa não seria tão grande” (TEPLOV, 1991, p. 124). O autor não deixa dúvidas quanto às condições requeridas à formação.

Todas as capacidades se formam e desenvolvem apenas durante a atividade, e antes de mais na actividade que requer necessariamente essa capacidade e que não pode ser empreendida sem ela. As capacidades necessárias para a capacidade artística formam-se, pois, e desenvolvem-se no processo de actividade artística (TEPLOV, 1991, p. 124).

A defesa de Teplov (1991) está em conformidade com os fundamentos da teoria histórico-cultural, que se aplica ao desenvolvimento de qualquer outra atividade humana, visto que todas as aptidões humanas são desenvolvidas inicialmente nas relações coletivas.

Vigotski (1999) mostrou, como base da revisão da psicologia da arte de seu tempo, que a origem e o efeito social da arte decorrem da atividade do homem, o que significa que não são dadas e não se efetivam a margem das relações sociais, não é um “dom” restrito a poucos, conforme comumente ouvimos falar. Por certo que a criação artística requer capacidades, mas capacidades desenvolvidas e evoluídas, com esforço contínuo do homem nesse sentido.

A produção artística, com base na ciência da história, difere das demais produções humanas, é caracterizada enquanto uma produção superior, visto que tanto sua produção quanto sua fruição demanda a condição humana livre das necessidades vitais. No campo psicológico, a arte apresenta uma especificidade que a eleva perante as demais, por trazer em si o sentimento do homem.

Segundo Vigotski (1999), “Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo homem social - precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 12). Essa diferença, característica do elemento artístico, se verifica no efeito provocado pela arte, na reação provocada no homem frente à obra artística. Na reação estética³³, que, segundo Vigotski (1999), reduz à catarse, “[...] a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 272). Verifica-se aqui a exigência decorrente da reação emotiva provocada pela arte, pela exigência da imaginação, que por sua vez demanda a percepção da arte, e considerando a dinâmica da estrutura psíquica, a exigência não se limita a essas funções, exige e provoca mudanças qualitativas na estrutura como um todo.

O aspecto afetivo decorrente da arte, como a emoção e o sentimento, requer a relação ativa do sujeito frente ao objeto, ou fenômeno artístico que, por sua vez, a

³³ Em Vigotski (1999), “[...] 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”, que se reduz à catarse, “[...] a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 270). Segundo o autor, essa experiência que permite ao indivíduo uma complexa descarga de sentimentos, a transformação mútua dos sentimentos, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo tem se a sensação elevada e clarificadora de leve alento.

exemplo das demais, requer a internalização do significado social, o que, implica numa educação específica. Esse é um aspecto que tem correspondência na descrição do ato criador da obra artística em Vigotski (1999), ou seja, ele descreve a criação artística, enquanto “[...] um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior aos demais” (VIGOTSKI, 1999, p. 325), em que a complexidade que o cerca se deve, ao fato que “[...] o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes” (VIGOTSKI, 1999, p. 325). Tal condição indica que ensinar o ato criador em si, diretamente, seria impossível, visto que se constitui em uma atividade intrapsíquica, atividade individual, de natureza psicológica interna.

Contudo, segundo o autor, o fato de que não é possível intervir no ato criador não constitui um empecilho para o trabalho pedagógico, mas necessário intervir nas vivências que fornece os elementos para a criação. Vigotski indicou como estratégica a organização objetiva de natureza interpsíquica, a relação social e cultural mediada pelos indivíduos que detêm o conhecimento como pelos signos que trazem em si os conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados nesses. A assimilação dos significados desses constitui elemento essencial à atividade criadora. Assertiva teórica que serve a organização do trabalho pedagógico, especificamente na educação infantil, que trataremos posteriormente, quando abordaremos essa questão.

Por hora vale ressaltar que Vigotski (1999), nesse estudo inicial, quando se referiu ao campo pedagógico, ao trabalho com a arte na educação da criança, defendeu a necessidade de conservar a essencialidade da arte. Tendo em vista os equívocos recorrentes no campo da literatura infantil, Vigotski na obra *Psicologia Pedagógica* (2010), em um capítulo dedicado à educação estética da criança, exemplifica um equívoco recorrente, em seu tempo, que negava a peculiaridade da arte, a reação que a arte pode vir a provocar na criança, distanciado da arte da função social.

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. Nesse caso, imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aurir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Tudo o

mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança, e além dos limites da moral a literatura infantil costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse a única acessível à compreensão infantil (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

O quadro descrito acima não se difere do que conferimos no âmbito educacional de nosso tempo. É prática recorrente, entre os educadores, o entendimento de que o contato entre a criança e o objeto artístico por si basta. Quando se propõe uma mediação se faz no sentido de utilizar a arte a fim de transmitir regras de natureza diversa ou conteúdos curriculares diversos. Para além desses é apresentada a lei da impossibilidade e da incapacidade das crianças pequenas de se apropriarem da arte. Nessa direção, o domínio teórico se faz necessário à formação e à ação docente como condição imprescindível à transformação do quadro posto, tendo em vista que a potencialidade decorrente da arte para o desenvolvimento da criança requer uma organização e uma mediação adequada para tanto.

Vigotski (1999), ao destacar o papel da arte, indicou a peculiaridade da arte no campo infantil “Aqui, ao definir o papel vital e a influência da arte, é necessário levar em conta as peculiaridades que o estudioso encontra ao aproximar da criança” (VIGOTSKI, 1999, p. 326). Tendo em vista a diferença identificada entre a psicologia do adulto e da criança, o estudioso defendeu que, em relação à arte, o assunto exigia um estudo especial, “[...] porque tanto o campo da arte infantil quanto a reação da criança a esse campo diferem substancialmente da arte do adulto” (VIGOTSKI, 1999, p. 326). Essa é uma condição que ele apontou, fazendo referência à proximidade da arte infantil com o jogo. Esboçando em termos breves, Vigotski apresentou a linha fundamental do problema da forma como se apresenta na psicologia infantil, o que para nós é de grande valia.

Segundo o autor, “Duas coisas são, impressionante na arte infantil: em primeiro lugar a existência precoce de uma orientação especial exigida pela arte, e que indiscutivelmente sugere uma afinidade psicológica entre a arte e o jogo para a criança” (VIGOTSKI, 1999, p. 327). Esse entendimento nos permite considerar que a orientação a qual o autor se refere constitui a atividade imaginária, sobre a experiência vivenciada, o que vem a ser a criação imaginária.

A respeito dessa questão, Vigotski cita o estudo de Bühler³⁴, que defende a importância da criança aplicar bem cedo a orientação correta e estranha à realidade exigida pela história, de maneira que possa mergulhar em aventuras alheias e acompanhar a alternância de imagens na história como tal. Observamos aqui a orientação voltada para a imaginação, para a atividade de criação, atividade que requer a percepção do vivenciado.

Consequentemente, “[...] a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento adulto” (VIGOTSKI, 1999, p. 327). Como prova desta constatação, o autor faz referência ao desenho infantil, mostrando que esse ainda não faz parte da criação infantil. Segundo o estudioso, a criança

Desconhece inteiramente a importante concepção de que a própria linha, só com a especificidade da sua estrutura, pode expressar diretamente os estados de ânimo e as inquietações da alma, e a capacidade de transmitirem em poses e gestos os movimentos expressivos dos homens e dos animais nela se desenvolve com extrema lentidão por causas diversas, entre as quais a principal é o fato de que a criança não desenha fenômenos porém esquemas (VIGOTSKI, 1999, p. 327).

Essas considerações não significam que a criança deva se manter distante da arte, pelo contrário, deve sempre estar próxima. Com base nas categorias decorrentes da escola vigotskiana, podemos afirmar que a ausência da condição descrita acima só reafirma a carência do humano na criança. Trata-se de conclamar intervenções pedagógicas voltadas a este fim, com vistas a desenvolver na criança as condições que assegurem o processo da apropriação humana mais desenvolvida e a constituição da plena personalização. Pelo estudo empreendido entendemos que o ensino da arte para a criança pequena tem muito a contribuir.

Vigotski (1999) identifica nas produções das crianças o papel vital e a influência da arte para seu desenvolvimento. De acordo com o mesmo nas criações fantásticas, produzidas pelas crianças, “[...] pelos ‘disparatados disparates’, ‘divertidos despropósitos’, que se obtêm no verso infantil pela transposição dos mais corriqueiros fenômenos da vida” (VIGOTSKI, 1999, p. 327), elas se apropriam do real, processo que contribui para seu desenvolvimento intelectual.

³⁴ Bühler K. Psicólogo e psiquiatra alemão. Membro da escola de Würzburg, estudou os mecanismos do pensamento e da vontade e dedicou-se à psicologia da forma.

A esse respeito, Vigotski (1999) escreve que: “Achamos profundamente certa a suposição de que esse tipo particular de arte infantil se aproxima muito do jogo e nos explica muito bem o papel e o sentido da arte na vida infantil” (VIGOTSKI, 1999, p. 327). Assim, confirma a validade da atividade, da criação imaginária da criança nas brincadeiras com palavras, com ritmo, com sons. Para confirmar seu posicionamento, Vigotski (1999) apresenta as análises de Tchukovski.

Em todas essas confusões observa-se no fundo, uma ordem ideal. Nessa loucura existe um sistema. Ao incorporar a criança [...], num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe uma aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações e ideias e objetos, mas além de não bloquearem ainda as promovem, ressaltam e destacam. Reforçam (e não enfraquecem) **na criança a sensação de realidade** (TCHUKOVSKI, 1924 apud VIGOTSKI, 1999, p. 327-328, grifos do autor).

A particularidade da arte infantil, a criação imaginária, desenvolvida na brincadeira, potencializa a criação infantil. Examinando sob esse ponto de vista, isso significa que o desenvolvimento da correta orientação conclamada pela arte na infância, a atividade imaginária, contribui para que as crianças apropriem-se do mundo real de uma forma que só vem a contribuir para seu desenvolvimento.

Preocupado com o desenvolvimento infantil, essa questão, a criação imaginária na infância acoplada ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, ocupou espaço significativo nos estudos psicológicos posteriores de Vigotski. Nesses observa-se tanto a defesa pela potencialização da apropriação da cultura científica e artística, como o papel ativo e criativo da criança diante da mesma, no qual destaca a função imaginária, atrelada aos elementos da realidade e impulsionada pela função emotiva, enquanto função desencadeadora do processo de internalização dos signos como da criação infantil, responsáveis pelo início, isto é, o pré-desenvolvimento afetivo cognitivo da criança.

Identificamos que a arte, enquanto conteúdo ideal, considerando a proximidade com a brincadeira, enquanto atividade guia, dada à especificidade emotiva do signo, elemento constitutivo da arte, se apresenta como elemento cultural que pode contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, assegurando a possibilidade da criação infantil como a etapa inicial, a base do desenvolvimento afetivo cognitivo da criança.

5.2 PAPEL FORMATIVO DA ARTE NA CRIAÇÃO IMAGINÁRIA: DESENVOLVIMENTO AFETIVO-COGNITIVO INFANTIL

Para a psicologia histórico-cultural, a atividade imaginária tem papel fundamental para o desenvolvimento da criança. Vigotski (2009) dedicou especial atenção ao processo de criação na infância, por reconhecer a importância dessa criação no amadurecimento das funções psíquicas, no desenvolvimento geral.

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

A importância desse processo é que o mesmo significa desenvolvimento psíquico, que ocorre quando oferecido em condições apropriadas desde a infância. Para o autor, “Já na primeira infância identificamos nas crianças processos de criação [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Esse aspecto merece nossa atenção visto que sustenta a essencialidade como a organização das mediações pedagógicas constituídas com o objetivo de potencializar os meios necessários ao desenvolvimento da criação infantil qualitativa. Essas condições ainda são escassas nas instituições de educação infantil. Conforme averiguamos, o trabalho pedagógico tem ocorrido sem mediações significativas que estimulem e promovam o desenvolvimento da ação ativa e criativa da criança a qual lhe é inerente.

Dada à importância da criação na infância que nas palavras do autor “[...] se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Faz-se necessária a intervenção pedagógica que se volta a esse fim, visto que a criação infantil promove mudanças qualitativas na estrutura psíquica da criança, e pelo que conferimos na brincadeira essa atividade é potencializada. Nessa direção, a criação infantil precisa ser motivada sistematicamente, com vistas à formação integral.

Vigotski (2009), quando se ocupou com a temática da criação na infância, denominou-a de atividade criadora “[...] aquela que cria algo novo” (VIGOTSKI,

2009, p. 11). Criação que não se restringe ao visível pode ser mental ou sentimental, ou seja, a criação pode ser material ou não material, socializada ou restrita ao seu criador. Nesse aspecto, a criação foi classificada pelo autor em duas categorias principais: a atividade “reconstituidora ou reprodutiva” e a “atividade combinatória ou criadora”.

A essência da atividade reprodutiva, conforme o próprio termo já indica é “[...] repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Isto significa que a realização dessa atividade não cria nada de novo. Contudo, conforme já pontuamos, com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, essa atividade humana é fundamental ao desenvolvimento ontogênico, visto que a reprodução da cultura é condição necessária à humanização, permite ao homem se adaptar ao meio, como transformá-lo. Dependência confirmada em Leontiev (2004),

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

O desenvolvimento dessa atividade, conforme verificamos, constitui-se por intermédio das relações sociais, no âmbito intersíquico, mediadas pelos signos e pela comunicação. O desenvolvimento dessa categoria de atividade assegura o desenvolvimento da outra categoria, da atividade combinatória ou criadora, no âmbito intrapsíquico, de importância imprescindível ao desenvolvimento humano, como da continuidade do desenvolvimento da humanidade.

Tal condição torna-se possível em decorrência do cérebro³⁵ humano, de base biológica que diferente dos outros órgãos funcionais humanos que possui uma enorme plasticidade e possibilidade de conservação e (trans)formação ilimitada, “[...] sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes e repetidos com frequência, conservam as marcas destas modificações” (VIGOTSKI, 2009, p.12). De modo que, como bem atesta o autor, as vivências, os estímulos precisam ser significativos e repetidos para que venham a ser internalizados e permita o

³⁵ Leontiev “[...] substrato material das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura” (LEONTIEV, 2004, p. 289).

desenvolvimento da outra categoria de atividade humana, a “combinatória” ou “criadora”, fundamental ao desenvolvimento ontogênico e conseqüentemente da humanidade. A psicologia denomina essa atividade criadora de “imaginação ou fantasia³⁶” baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.

Vigotski (2009) atribui um papel central à imaginação, tendo em vista que essa constitui a “[...] base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível à criação artística, científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A imaginação em Vigotski constitui função superior, uma forma mais complexa da atividade psíquica.

Vigotski (2009) atribui à criação imaginária, atividade promotora de desenvolvimento infantil, tendo em vista que por meio dessa a criança não se limita à reprodução, à imitação do vivenciado, pois a criança vai além. O autor afirma que, a criança quando “[...] monta num cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; [...] essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (VIGOTSK, 2009, p. 16-17). De acordo com autor, são representações infantis relacionadas às vivências das crianças, mas que não são exatamente como ocorreu na realidade, ou seja, não é uma simples recordação do que viveu,

[...] mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Foi na criação imaginária infantil que Vigotski (1999) identificou a relação e a contribuição da arte para o desenvolvimento das crianças. Em ambas, o ímpeto da criança é a atividade imaginária. Segundo o autor, a criança só precisa do faz de conta quando já assimilou o sentido real das coisas, essa é a razão do autor reconhecer a grande contribuição da criação imaginária no desenvolvimento das crianças, no processo de assimilação do real, com vista ao desenvolvimento da imaginação, conseqüentemente, do psiquismo.

³⁶ Com esta teoria, Vigotski atribui à “imaginação ou fantasia” um conceito bem distinto do conceito comumente designado à imaginação e à fantasia, como algo relacionado ao irreal, atribuindo à imaginação um papel central como atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

Teplov (1991), seguindo os princípios da psicologia soviética, também compartilha a importância da imaginação, enquanto “criação de novas formas, através do material proporcionado pela percepção anterior”, como atividade psicológica que “[...] desempenha o papel vital em todo o tipo de obra criativa. [...] é essencial para a actividade do inventor e do experimentador, mas também nos terrenos científicos mais abstractos” (TEPLOV, 1991, p. 126-127).

No sentido de fomentá-la, Teplov (1991) defende a necessidade de educar a criança para o desenvolvimento da assimilação, pois dessa depende o desenvolvimento da imaginação “Mas precisamente este trabalho de assimilação – que requer um estudo para o qual se deveriam educar as crianças – e a sua realização leva a aprofundar e a ampliar a imaginação” (TEPLOV, 1991, p. 128). Concordamos com o autor, que por certo o processo requer estudo, dada a validade que assume para o desenvolvimento da criança, pela natureza sociocultural, que indica a dependência da assimilação da cultura como da intencionalidade requerida para a efetivação desse processo, como também pela complexidade que constitui o processo como um todo.

Nesse sentido, o estudo de Vigotski (2009) tem muito a contribuir, além de defender a importância vital da atividade imaginária, indica a possibilidade de intervenção na mesma. A análise descritiva da atividade, apresentada pelo autor, “[...] indica uma enorme complexidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). Presente em grande medida na infância.

Ela não irrompe de uma vez, mas é lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências (VIGOTSKI, 2009, p. 19).

A compreensão da complexidade que compreende o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação a ela ligada ajuda a apreensão do processo, da peculiaridade na criação infantil quanto da validade dessas para o desenvolvimento psíquico da criança. Vigotski, (2009, p. 19) indica que “[...] é melhor iniciar pelo esclarecimento da relação entre fantasia e realidade no comportamento humano”. O autor apresenta quatro formas de relação da imaginação com a

realidade, reiterando a necessidade da apropriação da cultura e, na assimilação desta, a participação ativa do fenômeno afetivo.

As quatro formas da imaginação foram assim identificadas por Vigotski (2009). A primeira, “[...] consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). A segunda forma é mais complexa, pois constitui “[...] àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 23), ou seja, depende da experiência alheia para sua conclusão. A terceira forma “[...] é de caráter emocional” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), e se manifesta de dois modos, por um lado, qualquer sentimento, emoção tende a encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, dependendo do estado de ânimo do sujeito, a outra relação é inversa, enquanto no primeiro caso os sentimentos influem na imaginação, nesse outro caso, a imaginação influi nos sentimentos. Quanto à quarta forma, a “[...] construção da fantasia pode ser algo completamente novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 30), que pode começar a existir realmente no mundo.

Esse processo só é possível para a imaginação amadurecida. A criança embora apresente o grande ímpeto em criar, aspecto que contribui para uma compreensão equivocada de que a criação infantil é mais rica do que a do adulto. Segundo o exame científico, desenvolvido por Vigotski, esse entendimento não encontra confirmação, ao contrário, a imaginação infantil é mais simples, elementar, em decorrência da condição de desenvolvimento em que se encontra a criança, ao no decurso desse, “[...] desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta” (VIGOTSKI, 2009, p. 30). De modo que a imaginação infantil encaminha a verdadeira criação imaginária quando oferecida as condições requeridas, entre as quais, a apropriação da cultura.

Nesse sentido, merece nossa atenção o caráter emocional, o papel ativo atribuído por Vigotski (2009) no processo de apropriação na criação imaginária. A manifestação se verifica em duas leis distintas, descritas por Vigotski (2009), a lei do signo emocional comum, em que “[...] qualquer sentimento, qualquer emoção tende a encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). De acordo com essa lei, o sentimento influencia na imaginação; se nos sentimos triste nossa imaginação segue este estado de ânimo.

A segunda lei apresenta a relação inversa, isto é, a imaginação influi no sentimento. Sentimos-nos afetado pelo que imaginamos. Segundo Vigotski (2009), esse fenômeno poderia ser denominado de “[...] lei da realidade emocional da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Nesse aspecto, Vigotski (2009) cita Ribot (s/d), o qual defende que “[...] Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos efetivos” (RIBOT, s/d apud VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Isto significa que

[...] qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

A seguir, um exemplo que nos ajuda a compreender o efeito dessa lei psicológica na estrutura psíquica do indivíduo. Para tanto, o autor nos convida a imaginar um caso simples de ilusão.

Entrando num quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

A lei da realidade emocional da imaginação, acima referenciada, nos ajuda a compreender a reação decorrente das vivências estéticas, “É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte sobre nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

As paixões e os destinos dos heróis inventados, suas alegrias e desgraças perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou de um palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de expressões externas - por exemplo, uma obra musical- provoca na pessoa que ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

A conclusão do processo da fantasia significa, que “[...] o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30) é um processo que engloba as leis que regem o desenvolvimento do sistema psíquico como todo. Vigotski (2009) posiciona-se:

É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessário para o ato da criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Pela análise das quatro formas pela qual o autor esclareceu o processo psicológico da imaginação, da atividade de criação decorrente, podemos conferir a dependência das condições sócio-históricas como do aspecto emocional. Processo que conforme veremos, a seguir, não se desenvolve a parte, mas inclui-se na dinâmica do sistema psíquico como o todo. Dinâmica responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da possibilidade da criação imaginária, fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança.

Quando Vigotski (2009) analisou o desenvolvimento da criação indicou que a imaginação “[...] não existe de modo isolado no comportamento, mas depende diretamente de outras formas de atividade” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). Entender essa proposição requer considerar que a dinâmica que compreende o desenvolvimento psíquico é constituída pela unidade afetivo-cognitiva. Processo de natureza sociocultural como a dependência das condições sócio-históricas de seu desenvolvimento que se desencadeia pela relação entre sujeito e objeto. Dada à relevância da apreensão do processo, passaremos a compreensão do mesmo em sua unidade, no qual o papel emotivo de natureza sociocultural, portanto desenvolvido, assume a função efetiva na internalização da cultura, conseqüentemente, corrobora para a criação imaginária, compreendida em seu sentido psicológico como a criação do novo, destino de todos em maior ou menor grau, “[...] normal e constante no desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 51).

Compreender essa condição, no nosso entendimento, perpassa pela abordagem sistêmica dispensada por Vigotski (2009) ao desenvolvimento do psiquismo, que engloba o todo, o desenvolvimento das funções psíquicas e a possibilidade da criação imaginária, a partir da unidade que constitui seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

5.2.1 Atividade criadora unidade afetivo cognitivo

Martins (2013) esclarece esse processo único, em duas partes, metodologia que reproduzimos aqui para melhor compreensão do complexo processo da atividade da criação, que corresponde ao desenvolvimento do psiquismo humano. A autora, a princípio, sintetiza a dinâmica da internalização dos signos, conseqüentemente do desenvolvimento das funções psíquicas como da possibilidade da criação do novo, ou seja, da formação da ideia e da possibilidade da transformação da ideia em uma nova ideia, resultando no desenvolvimento cognitivo.

A autora ressalta que esse processo não se trata de uma cópia mecânica do real “[...] para que algo possa representar outro algo, há de *conhecer*. Daí que a internalização seja, em última instância, a apropriação de signos, de significados” (MARTINS, 2013, p. 242, grifo da autora). Assim, a fidelidade da representação é um dado mediado pelos signos, que demandam os domínios objetivos e reais do sujeito sobre os objetos. A ação do sujeito frente ao objeto mobiliza o todo, em que,

[...] a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e do fenômeno, ao passo que a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada sobre eles. A atenção, por sua vez torna possível a formação da imagem focal sobre o campo processual, ao passo que a memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnemônicos. A linguagem e pensamento requalificam todas essas formações, na medida em que, pela linguagem, a imagem se institui como signo, abrindo as possibilidades para a construção da imagem do objeto como ideia e em suas vinculações e interdependências abstratas. Esse processo, porém, de uma perspectiva histórico-dialética, não representa apenas a transmutação do objeto em forma subjetiva - em ideia -, mas também **a transformação da ideia em novo objeto, dado resultante da imaginação** (MARTINS, 2013, p. 243, grifos nossos).

Esses processos funcionais, as denominadas funções psicológicas superiores, como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem, da internalização do real existente, como da possibilidade do desenvolvimento da atividade criadora, atividade imaginária (MARTINS, 2013).

E conforme já citamos, anteriormente, essa é apenas uma parte do processo. Segundo Martins (2013), a dinâmica da internalização acopla os componentes afetivos na relação sujeito-objeto

[...] uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação **particular entre sujeito e objeto**. Que o objeto **afete** o sujeito, esta se revela a primeira condição para a instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação do sujeito e objeto isentar-se de componentes **afetivos** (MARTINS, 2013, p. 243, grifos da autora).

Aspecto conferido em Vigotski (2009), fundamentado em Ribot, que defende que qualquer pensamento preponderante é sustentado por alguma necessidade, ímpeto, ou seja, por um elemento afetivo, e por outro lado, qualquer sentimento ou emoção preponderante deve-se concentrar numa ideia que o encarne, sistematize, “Dessa forma, podemos ver que esses dois termos - pensamento preponderante e emoção preponderante – são quase equivalentes porque tanto um quanto o outro envolvem os dois elementos inseparáveis [...]” (RIBOT, s/d apud, VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Essa condição requerida, a internalização da cultura, que envolve o componente afetivo³⁷, endossa nossa proposição de que o signo artístico no âmbito pedagógico, dada sua constituição, conteúdo ideal que traz em si o elemento emotivo, estímulo à ação, semelhante ao que ocorre na atividade guia da infância, apresenta grande potencial motivador e enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem.

Nosso entendimento encontra respaldo no estudo de Teplov (1991), que defende o ensino da arte como meio para desenvolver a assimilação, a percepção, a imagem e os sentimentos, necessários à imaginação criadora, em decorrência da natureza emotiva e da forma.

A educação artística tem uma influência imediata sobre os aspectos da psicologia que estão particularmente influenciados *pelos formas e pela natureza emotiva da arte*. Por isso os estudos artísticos

³⁷ Martins (2013), fundamentada em Vigotski, Leontiev, Bozhovich, apresenta a concepção de afeto comum entre eles: “[...] corresponde a processos emocionais relacionados às necessidades e às atividades que se opõem à passividade ou indiferença do sujeito em face do objeto, compreendendo estados dinâmicos de caráter profundo e prolongados, podendo tanto orientar quanto desorganizar o comportamento” (MARTINS, 2013, p. 259).

constituem essencialmente uma escola para a percepção, a imagem e os sentimentos (TEPLOV, 1991, p. 124, grifos nossos).

Teplov (1995) defende que além da natureza emotiva e da forma, o ensino da arte para o desenvolvimento do sistema psíquico como um todo, só amplia o desenvolvimento das funções psíquicas, isto é, as capacidades de criação imaginária.

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a **imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade**. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação moral e na formação da concepção da vida. **A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa** (TEPLOV, 1991, p.123, grifos nossos).

A possibilidade formativa identificada no ensino da arte provém da concepção de emoção³⁸ decorrente da psicologia histórico-cultural, a qual engloba o elemento afetivo ao cognitivo. Tal compreensão requer enfocá-la no sistema psíquico que o comporta, para assim, “[...] apreendê-lo nas conexões com todos os demais processos funcionais” (MARTINS, 2013, p. 254). A concepção de emoções em Vigotski corresponde a [...] concepção de homem e sociedade subjacente a toda a sua obra: homem histórico-social e também biologicamente constituído, mas sobre o qual triunfaram as leis sociais e culturais (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 656).

Nas palavras de Martins (2013), a respeito da unidade constata-se:

A unidade afetivo-cognitivo que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’, isentos um do outro (MARTINS, 2013, p. 244).

³⁸ Em Machado (2011), quanto em Martins (2013), a concepção de emoção em Vigotski se constitui a partir da defesa do mesmo da necessidade de superar o enfoque dual entre as emoções e demais funções, entre corpo e mente, em oposição ao dualismo cartesiano. Resgatando a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, apoiando-se na filosofia de Espinosa, filósofo do século XVII, o psicólogo defendeu a natureza social das emoções e dos sentimentos. Machado (2011), a respeito do tema concluiu que, em Vigotski “[...] as emoções e os sentimentos são sociais, históricos e determinados por relações sociais entre homens, por classes sociais e por exigências sociais” (MACHADO, 2011, p. 641). Verificamos assim que a emoção em Vigotski é, respectivamente, biológica e social.

A respeito da relação cognição e afeto, na psicologia Vigotskiana aparece enquanto, “[...] duas esferas não sobrepostas, mas interdependentes do psiquismo humano” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 649). De acordo com a interpretação das estudiosas da teoria da emoção em Vigotski, as emoções,

[...] aparecem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, mas não como epifenômenos ou fenômenos auxiliares: **assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas**. Eliminam-se, assim, as contradições entre o interno e o externo e entre imaginação e pensamento realista, para criar vínculos entre essas duas realidades emocionalmente experimentadas (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 649-650, grifos nossos).

De maneira que nas obras de Vigotski, a emoção, a exemplo da imaginação, constitui parte do todo, se constitui funções psíquicas, “[...] funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento e transformações ou novas aparições” (MACHADO; FACCI; BARROCO, p. 2011, p. 651). Ancoradas nessa assertiva as autoras defendem a tese da “[...] participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento e no movimento criador, que é a imaginação” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 650). Defesa que valida nosso estudo, à medida que reconhecemos a necessidade e importância do aspecto emotivo no processo de ensino e aprendizagem rumo ao desenvolvimento abstrato.

Por conseguinte, os elementos afetivos, emoção³⁹ e sentimento, constituem parte do sistema psíquico. A segunda parte da dinâmica única do processo de internalização cultural, referenciada por Martins (2013), que constitui a reação afetiva do sujeito frente aos objetos e fenômenos da realidade, é condição primária à reação do sistema psíquico “[...] isto é reagem ao mundo por sensações, percepções, atenção, memorizando, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos” (MARTINS, 2013, p. 259).

³⁹ Machado, Facci e Barroco (2011), fundamentadas nos estudos de Smirnov, fazem a diferenciação entre emoções e sentimentos. Ambas são sociais. As emoções embora correspondam mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, as emoções, são caracterizadas de sociais, pois são reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade. Já os sentimentos correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade. Esses dependem das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades, de caráter social.

Contudo, embora o interesse pela arte e pela reação emotiva provocada por ela, Vigotski não chegou a sistematizar sua teoria sobre a emoção. Martins (2013) pontua que ele deixou um legado que se expandiu na psicologia histórico-cultural pelas mãos de seus intérpretes⁴⁰, entre os quais estão os que nos apoiamos nesse estudo.

Quanto à reação subjetiva frente ao objeto, a vivência afetiva, vale ressaltar, com base em Martins (2013), que não há diferenciação entre as funções na constituição da imagem subjetiva. O que há é uma dinâmica que ocorre entre os processos, uma relação condicionada pela natureza da atividade em curso que confere especificidade à expressão de cada função e que em certa medida essas participam da atividade, da vivência em questão. O produto afeta o indivíduo de diferentes maneiras e graus. A natureza da vivência é elemento determinante.

Martins (2013) define como “[...] vivências o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva” (MARTINS, 2013, p. 259). Segundo a autora, o sujeito comportará uma série de vivências que “[...] conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito” (MARTINS, 2013, p. 259). Algumas vivências podem ser insignificantes e passam sem deixar maiores vestígios. Outras deixam marcas significativas, que “[...] modificarão, a atitude do sujeito em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele, (objeto) - essas serão as vivências afetivas” (MARTINS, 2013, p. 259).

Tal modificação, explica Martins (2013), deriva dos diferentes fatores que compreende “[...] a circunstância imediata do confronto com o objeto, o seu significado, os motivos e fins da atividade que envolve as exigências que o próprio sujeito se impõe nessa atividade, as implicações e seu resultado na vida da pessoa etc.” (MARTINS, 2013, p. 260). Fatores que conferimos presentes na brincadeira infantil.

A esse respeito Machado, Facci e Barroco (2011), apoiadas no texto de A. A. Smirnov, autor que compactua com as ideias de Vigotski, esclarecem que a maneira de reagir do homem ante as relações sociais é definida por emoções e sentimentos, e consistem numa atitude subjetiva de sentir do homem, que por sua vez é produto

⁴⁰ Martins (2013) cita Leontiev, e de acordo com a mesma, esse contribuiu muito nessa direção, da compreensão da unidade afetivo-cognitiva ao colocar em foco a dinâmica interna da atividade humana em relação às necessidades, aos motivos e às emoções.

da realidade objetiva, das relações na qual se encontra emerso. Nesse sentido, Machado, Facci e Barroco (2011), fundamentadas no autor citado, afirmam que:

[...] nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação, mas apenas aquilo que corresponde a uma necessidade ou motivo da atividade do sujeito, que age sobre ele. De acordo com o significado dos objetos que motivam o sujeito, os quais dependem dos fenômenos e das atividades que este desenvolve para cumprir as exigências sociais às quais deve responder, tem-se a variação de intensidade das emoções e dos sentimentos (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651).

Vigotski (2009), a respeito do aspecto emotivo, defende que no geral estamos tranquilos ou indiferentes quando realizamos ações numa situação comum, contudo, assim que o equilíbrio é rompido surge uma reação viva e vigorosa dos sentimentos, a emoção, ou inquietação, que “[...] emerge cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado” (VIGOTKI, 2009, p. 76). Essas perturbações resultam do nosso fortalecimento na superação das dificuldades em que nos deparamos isso quando assume caráter positivo, alegria. Caso contrário, quando o equilíbrio se rompe, sentimos nossa fragilidade, emergem quadro negativo, o medo, a insegurança, que trava. Condição que justifica que “[...] as épocas críticas da vida do ser humana, as épocas de crise e reestruturação interna da personalidade sejam especialmente ricas de reações emocionais ou de vida do sentimento” (VIGOTKI, 2009, p. 76). As emoções podem ser uma forma positiva de enriquecer e fecundar a relação da criança a sua volta, as vivências nas quais as crianças são parte constitutiva.

Para Mello (2010), o conceito de vivência, que compreende a relação que se estabelece ente a criança e a cultura em Vigotski, pode ser sintetizada “[...] como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, como unidade do subjetivo e do objetivo, como a unidade sujeito/cultura” (MELLO, 2010, p. 729).

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais

que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, **na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência** (VIGOTSKI, 1935 apud MELLO, 2010, p. 729, grifos do autor).

Nesse sentido vale ressaltar a validade da afirmação que conferimos em Machado, Facci e Barroco (2011) e Martins (2013), que nem tudo que constitui o mundo objetivo afeta positivamente o sujeito, ou seja, são vivências afetivas. Dessa forma as vivências afetivas

[...] comportam um sistema de sinais instituídos por impressões, por marcas da experiência que se conservam como parâmetros, como modelos na memória em razão de seus matizes emocionais. A qualidade desses matizes advém tanto do fato de determinadas estimulações induzirem modificações fisiológicas de bem-estar ou mal estar quando da relação imediata entre os motivos da atividade e seus resultados para o sujeito, contendo, portanto, componentes orgânicos e psicológicos (MARTINS, 2013, p. 260).

As vivências afetivas devem ser o norte das propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento da criança, tendo em vista que são constituídas por estímulos necessários à apropriação do signo ou fenômeno externo. Martins (2013) nos esclarece as “[...] sensações emocionais, essencialmente caracterizadas pelas impressões associadas ao bem-estar ou mal estar são, portanto sensações” (MARTINS, 2013, p. 261). São mobilizadas, “[...] por estímulos específicos, por elementos ou propriedades isoladas dos objetos ou fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 261). A sensação no “[...] processo funcional representa a ‘porta de entrada’ do mundo na consciência, dado que demanda o reconhecimento das sensações emocionais nessa mesma condição” (MARTINS, 2013, p. 261). Por conseguinte, essa condição demanda a consciência da natureza, do estímulo emotivo.

Martins (2013) faz referência ao estudo de Vigotski que trata da indistinção funcional própria ao sistema psíquico em seus momentos iniciais de desenvolvimento, e destacou o forte apelo emocional presente na formação de todas as funções psíquicas e, por conseguinte, no comportamento da criança. Isso significa que estímulo afetivo permeia o desenvolvimento das funções psíquicas como todo, e que é predominante no comportamento infantil.

Essa constatação reafirma a preposição que o ensino da arte constitui um meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, visto

que os estímulos emotivos predominantes na infância⁴¹ é o caminho para o desenvolvimento cognitivo. Contudo, embora a natureza do aspecto emotivo contenha radical biológico, seu desenvolvimento está sujeito às condições sócio-históricas, é culturalizado, portanto precisa de mediação, precisa ser desenvolvido, estimulado e vivenciado.

Por certo as marcas e as mudanças qualitativas na vida do sujeito encontram-se na dependência das vivências. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas requerem tanto a intencionalidade, quanto a organização. Conforme defende Vigotski (2009, p. 92), a esse respeito “[...] O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal”. Isso pressupõe a possibilidade do ensino da arte vir a contribuir com o processo formativo da criança, de maneira que implica inicialmente fazer frente à concepção de educação da criança pequena motivada por interesses práticos de natureza cotidiana, quanto às diretrizes da formação docente, que conforme conferimos na atualidade é destituída de teoria, o que inviabiliza a atividade criadora requerida à prática pedagógica motivadora do ensino eficaz.

Visando fazer frente a essa condição, que engessa tanto a atividade do aluno quanto do professor, frente às possibilidades decorrentes da cultura quanto da estrutura psíquica da criança, a seguir, apontamos as condições requeridas à atividade educativa, com vista à organização e promoção de vivências potenciais de desenvolvimento, nas instituições de educação infantil. Na sequência, nos apoiando nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, visto que ambas defendem a racionalização do processo com vista a assegurar a formação humana em suas máximas potencialidades, abordaremos a contribuição do ensino da arte, indicando uma proposta metodológica para tanto.

⁴¹ Para Martins (2013), o fato das emoções se mobilizarem por qualidades isoladas dos objetos e fenômenos conferem características básicas. Elas emergem de relações imediatas, entre sujeitos e objetos e com isso podem “[...] potencializar a força estimuladora da ação ou quanto podem reduzi-las, debilitando a atividade vital do sujeito. Tais possibilidades se atualizam em razão da situação concreta dada e da história do indivíduo” (MARTINS, 2013, p. 261). Somando-se a essa condição, tem outro aspecto característico da emoção, refere-se à transitoriedade da comoção emocional o que significa que seu caráter “[...] é intenso e profundo, porém circunstancial. Essa transitoriedade assenta-se na radicalidade biológica e psicológica dos mecanismos afetivos” (Martins, 2013, p. 261). Martins (2013), fundamentada na escola vigotskiana aponta ainda que é um equívoco reprimir a emoção, contudo necessário “[...] sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva da ação humana. [...] a servirão dessa regulação que se coloca o desenvolvimento do *autodomínio* da conduta, objetivo maior da formação de cada processo funcional em si, conseqüentemente, do próprio sistema psíquico” (MARTINS, 2013, p. 261).

5.3 O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROFESSOR MEDIADOR DE VIVÊNCIAS EFETIVAS

A possibilidade de o ensino da arte vir a contribuir com a formação psíquica da criança, encontra-se na dependência das vivências pedagógicas sistematizadas. A partir do conceito de vivências decorrente da psicologia histórico-cultural, em que a possibilidade de apropriação inclui o todo, verificamos a necessidade de uma atividade pedagógica intencionalizada para esse fim, engendrada pela participação ativa dos agentes do processo, o que coloca no centro da questão a atividade do professor.

Nessa direção, esse estudo buscou, na especificidade da educação enquanto produto histórico, a definição da atividade educativa defendida pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica⁴², destacando, a essencialidade do domínio da cultura por parte do professor, como condição imprescindível a atividade educativa, bem como o desenvolvimento da consciência do todo no processo educativo.

Nessa perspectiva, a atividade educativa deve se guiar pela intencionalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem. Processo que, segundo os pressupostos da psicologia soviética, requer a mediação consciente e a reprodução sistematizada da cultura, o que implica na seleção dos conteúdos, como estratégias pertinentes a cada etapa da educação.

A partir do conceito de vivências decorrentes da psicologia histórico-cultural, concluimos com a proposta para o ensino da arte na educação infantil, evidenciando a contribuição dessa concepção para a constituição das funções psicológicas superiores, essenciais ao desenvolvimento afetivo cognitivo, com vista à formação global.

5.3.1 A especificidade da atividade educativa

⁴² A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, no Brasil, em 1980, traz em sua essência uma concepção contra-hegemônica, ao se configurar numa pedagogia de visão crítica. Tem suas bases filosóficas no materialismo histórico dialético (Karl Marx), que tem o homem como agente transformador do meio social, que, ao se transformar através de sua atividade fundante, o trabalho, transforma-se e cria o mundo da cultura (material e não material).

Nas aproximações teóricas entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, identificamos premissas teóricas que definem a concepção de educação, da qual deriva a especificidade da atividade educativa, que permite fazer frente à concepção de educação não diretiva, que identificamos nos documentos da educação infantil.

Saviani (2011b), quando analisa a questão, parte do princípio que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2011b, p. 11), ou dito em outras palavras, da natureza social, conforme averiguamos na psicologia soviética. Da atividade produtiva humana, enquanto atividade vital, decorre a essencialidade do processo educativo, assim explicada pelo autor, “[...] Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011b, p. 11).

A explicação para tanto decorre da tese marxista, segundo a qual, o trabalho humano, diferente do trabalho animal, decorre de uma idealização. De acordo com a tese aqui proposta, a atividade produtiva instaura-se com a idealização. Tal processo caracteriza o trabalho humano enquanto atividade intencional, com finalidade pré-estabelecida, impulsionado pela necessidade humana de transformar o meio em detrimento de suas necessidades num processo dialético de natureza constante (SAVIANI, 2011b).

Esse processo só é possível, segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, pelas mediações coletivas que asseguram a apropriação da cultura necessária ao processo de idealização, o que vem a ser a educação. Na perspectiva histórico-cultural, o processo educativo é essencial na formação humana, conseqüentemente, no desenvolvimento da humanidade.

Para Saviani, a atividade educativa é uma relação ativa entre dois sujeitos, da qual decorre sua especificidade enquanto trabalho não material⁴³. A educação, enquanto trabalho não material, constitui-se de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, elementos que não interessam em si mesmos, como

⁴³ “[...] ensino é educação, e como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, [...] supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2011b, p. 12).

algo externo ao homem. Para a ciência da educação, a pedagogia, esses elementos interessam enquanto necessários para que os homens os assimilem, e por meio desse desenvolva a natureza que não lhe é dada, condição esclarecida por Vigotski (1995). Nesse sentido, Saviani (2011b) conclui, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2011b, p. 13). Assim o autor, define a atividade educativa como:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011b, p. 13).

A educação pode se constituir de natureza diversa, contudo, quando se trata da educação sistematizada, conforme atesta Saviani (2011b), compreende-se e exige-se uma organização específica. Em detrimento, com base no estudo desenvolvido por nós, das implicações decorrentes do processo de transmissão e apropriação do conhecimento, que por si só constitui-se um grande desafio para os envolvidos, visto que compreende um processo de ordem psicológica complexa, a esse se somam as influências externa de ordem sócio-histórica, que, dada à organização social posta, determina, por meio de suas políticas e ideologias, os rumos do campo pedagógico, que historicamente mais obstaculizam do que favorecem a atividade educativa. Essa é uma questão que ocorre na ordem social posta, conforme conferimos quando analisamos a concepção de educação e formação presente nos documentos orientadores da educação infantil, enquanto produto do contexto sócio-histórico.

A educação nessa ordem é instrumento de extremo valor, meio da manutenção da mesma, organizada desde a primeira etapa da educação – a educação infantil. Consequentemente, a especificidade da educação e seu produto, a atividade educativa e o processo de ensino e aprendizagem são destituídos de suas especificidades. Nesse contexto, a formação do professor é esvaziada dos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos de natureza cotidiana, o que acarreta em ineficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural, como da pedagogia histórico-crítica, opõem-se radicalmente tanto à concepção de educação que conferimos nos documentos norteadores da educação infantil, da qual deriva a concepção de desenvolvimento espontâneo da criança, da livre criação, quanto às concepções pedagógicas vigentes, que propõe como norte da atividade educativa o conhecimento prático, cujas influências, no âmbito da educação infantil, se apresentam na defesa de práticas pedagógicas não diretivas, onde a mediação sistematizada é vista como prejudicial ao desenvolvimento da criança.

Os referenciais teóricos que sustentam nossas análises defendem a essencialidade da educação, ou seja, a atividade educativa. O professor ocupa a centralidade do processo, tendo em vista que cabe ao mesmo a organização e a mediação do processo com vista a assegurar o objetivo maior da educação escolar, a transmissão dos conhecimentos escolares, científicos, filosóficos e artísticos. Com vista, como bem aponta Martins (2010, p. 15),

[...] a transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis a ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 15).

A autora indica as possibilidades decorrentes da apropriação dos conhecimentos que permitem a transformação qualitativa do indivíduo. Condição que não se efetiva com o sujeito abstraído das circunstâncias concretas da vida e sim pela apropriação das conquistas mais elaboradas pelo gênero humano. Em correspondência com os pressupostos da teoria histórico-cultural, Martins (2010) ressalta a dependência da apropriação da cultura, por intermédio da

[...] produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p. 16).

Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o professor para desenvolver sua atividade de mediador do conhecimento, de reproduzir no indivíduo particular o conhecimento produzido pela

humanidade, precisa dominar o conhecimento em sua forma mais desenvolvida; este deve buscar a formação continuada, como meio possível de enriquecer sua formação.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica permitem verificar quão limitadas são as propostas decorrentes das categorias defendidas como ideais à formação do professor na atualidade voltadas para o professor reflexivo, pragmático, assim com o recuo da teoria comum às pedagogias que reproduzem a doutrina do lema “aprender a aprender”, enquanto concepção de educação ideal. Em oposição às premissas do aprender a aprender, do professor reflexivo e de sua prática, constatamos a essencialidade da apropriação da cultura mais desenvolvida, necessária tanto à reflexão, à idealização, quanto à prática educativa.

Constatamos nessa direção que a formação subjetiva, decorrente da apropriação da realidade objetiva, promove no sujeito, além da consciência dos limites postos, a identificação das possibilidades existentes, elemento essencial à formação e atividade do professor. De modo que a apropriação da cultura, a formação teórica consistente é condição essencial à intencionalidade e desenvolvimento da atividade educativa.

Considerando que a intencionalidade da atividade educativa constitui em promover o processo de ensino e aprendizagem, a atividade educativa deve centrar-se nesse fim. Assim, a mediação é uma das condições necessárias à transmissão da cultura à nova geração, da intencionalidade da função mediadora, no sentido social e político da função, que decorre a possibilidade de potencializar o desenvolvimento cultural da criança. Processo que requer considerar a especificidade da faixa etária, que significa considerar e intervir sistematicamente a fim de fomentar a criação imaginária, inicial, com vista a potencializar a formação imaginária ideal, síntese das funções psicológicas mais desenvolvidas.

Vigotski, quando examinou o processo de criação artística, pontuou quão complexo era o processo, impossível de se atuar diretamente, contudo, apontou que por meios indiretos era possível. Acreditamos que essa premissa se aplica muito bem à educação das crianças pequenas como um todo. Com a devida e necessária mediação objetiva é possível direcionar o processo educativo pelas vivências efetivas, promotoras de desenvolvimento.

Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimentos racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Nesse sentido, a reprodução da cultura é a condição consagrada pela psicologia soviética para assegurar a apropriação da cultura à nova geração, visto que essa assegura concomitantemente a atividade criadora da criança. Considerando que a criação demanda a reprodução dos elementos culturais que trazem em si as características humanas objetivadas, as práticas educativas devem ser voltadas a este fim, enriquecer as experiências culturais das crianças desde a mais tenra idade. Dessa prática decorre tanto o material para a criação, como as mudanças qualitativas no desenvolvimento das funções psicológicas que constituem o sistema psíquico.

Para tanto, faz-se necessária à seleção dos conteúdos adequados como também estratégicas eficazes. Pois a imitação, isso é, a reprodução de objetivações pobres, não provoca mudanças significativas, conseqüentemente, não provoca desenvolvimento afetivo-cognitivo emancipador. Como não adianta a seleção adequada do conteúdo, se a criança não for estimulada, se não estiver motivada para o desenvolvimento da atividade, aspecto que merece a atenção do professor.

Esses dois aspectos fundamentais ao trabalho educativo sistematizado foram pontuados por Saviani (2011b) quando analisou a especificidade da atividade educativa. De acordo com o autor, primeiro há a necessidade de se identificarem os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos” (SAVIANI, 2011b, p. 13), isto é, verificar no rol dos conteúdos quais são essenciais, primordiais à formação humana. O segundo aspecto requerido, confirma o autor, consiste na “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011b, p. 13), ou seja, a organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos), mais adequados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que tenha como fim assegurar que cada indivíduo realize “[...] a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011b, p. 13). Em contribuição a escolha dos

conteúdos adequados, Saviani (2011b) propõe os clássicos, como critérios para a seleção de conteúdos a serem trabalhados.

Como estratégia, conferimos em Vigotski (1995) a defesa da imitação, “[...] como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano” (VIGOTSKI, 1995, p. 138). Princípio decorrente da teoria da zona de desenvolvimento “potencial”. A partir dessa zona de desenvolvimento, Vigotski (2006) consagrou a imitação papel de destaque, tendo em vista que a criança na atividade imitativa

[...] pode imitar um grande número de ações - senão um número ilimitado - que supera os limites de sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

É nessa perspectiva, com base no conceito de vivência e de seu papel mediador, considerando tanto os princípios da teoria da zona de desenvolvimento potencial quanto da atividade guia da criança, que o professor deve planejar e desenvolver intencionalmente o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que a criança motivada afetivamente deseja e ao desejar ela realiza suas atividades com prazer, torna-se uma condição promotora do amadurecimento das necessidades psicológicas e afetivas. O que corresponde à tese de Vigotski (2008), que sustenta a brincadeira enquanto zona de desenvolvimento potencial, o estímulo em brincar, faz com que a criança se envolva satisfatoriamente, ao mesmo tempo em que se desenvolve. No desenvolvimento desta atividade, a criança se comporta sempre num nível superior ao que se encontra, o que significa que a brincadeira pode se constituir em vivências efetivas que asseguram a apropriação da cultura como da criação infantil.

Considerando a importância da imitação para o desenvolvimento da atividade de criação infantil, trataremos como proposta a reprodução de clássicos do campo da arte na educação infantil, evidenciando a possibilidade pelas quais a atividade promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança. Nessa perspectiva, apresentamos a arte na educação infantil sobre uma perspectiva distinta da que conferimos nos documentos orientadores da educação infantil (RCNEI) e (DCNEI). A arte deve ocupar outra função relevante, para além das práticas limitadas que precisam ser superadas urgentemente.

5.3.2 O ensino da arte na educação infantil

A proposta que apresentamos para a atividade educativa que visa o ensino da arte se fundamenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural, o que significa que sua aplicação implica adotar essa teoria. Trazemos as palavras de Vigotski (1999), quando da defesa e das possibilidades decorrentes da função social da arte. O autor ressalta que o objeto artístico, ou seja, a arte em si a exemplo dos demais instrumentos culturais “[...] não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento” (VIGOTSKI, 1999, p. 322). Afirmação que no âmbito educacional reafirma a função e a exigência do mediador consciente das possibilidades decorrentes da arte, como da concepção de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski (1995) concebeu à criança enquanto um ser social rico de potencialidade e capacidades. Concepção que nos obriga a ver na criança possibilidades, defender a inserção da mesma em um ambiente escolar de vivências mediadoras do humano. Nessa perspectiva, entendemos ser crucial superar a compreensão equivocada de que a criança pequena não é capaz, contrariando o julgamento recorrente entre educadores da educação infantil.

Mello (2010) confirma as possibilidades ressaltando a necessidade de que “[...] na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades” (MELLO, 2010, p. 730). Essa compreensão limitada a qual a autora faz referência, infelizmente não é difícil de ser observada nas instituições de educação infantil da atualidade, pois são permeadas por experiências pobres de significados humanos, conseqüentemente, insignificante para o desenvolvimento infantil.

Objetivando superar essa compreensão e condição na qual a criança é compreendida enquanto um ser limitado às leis naturais. Conseqüentemente, abandonada às condições em que se encontra que defendemos o ensino da arte para a criança como meio de transformar a cotidianidade pobre de possibilidades em vivências efetivas ricas de possibilidades.

Como atestam os psicólogos da escola vigotskiana, esse processo é desencadeado pela apropriação de conteúdos ricos de potencialidades humanas, que implica a reprodução do conteúdo pela criança. Diante desta premissa teórica de base psicológica, propomos como atividade de reprodução a imitação de obras artísticas pela criança no âmbito educativo. Teplov, (1991), atesta que nas etapas iniciais, “[...] se assentam as bases das capacidades artísticas” (TEPLOV, 1991, p. 142).

Tomamos a arte enquanto conteúdo, que traz em si o estímulo afetivo requerido ao desenvolvimento da atividade, quanto ao conteúdo e forma social ideal, os denominados clássicos. Tendo em vista a defesa de Vigotski (1995) pela reprodução da forma ideal, quando se tem em vista potencializar o desenvolvimento e amadurecimento da criança.

Mello (2010), com base nos princípios vigotskianos, confirma a função da forma ideal “[...] o processo de evolução acontece na presença e sob a influência da forma mais elaborada, potencializado por esta que serve como um guia nesse processo da apropriação progressiva” (MELLO, 2010, p. 734). Essa autora, fundamentada na reflexão de Vigotski, vê na reprodução de obras artísticas a possibilidade de enriquecer o desenvolvimento da criança. Mello (2010), com base no desenvolvimento da linguagem humana, desenvolvida por Vigotski, identifica as possibilidades que podem emergir da reprodução das artes.

Se no desenvolvimento da linguagem oral na criança a fonte desse desenvolvimento é a convivência das formas iniciais do balbúcio com as formas mais elaboradas da linguagem dos adultos, o que devemos dizer em relação ao desenho, à pintura, à música, à dança, à escultura e à própria linguagem escrita no momento em que ela é apresentada às crianças? (MELLO, 2010, p. 734).

Confirmação que conferimos em Teplov, (1991), quando esse afirma que “Qualquer obra de arte pode ter valor educativo conquanto se obrigue a criança a adoptar uma determinada atitude [...] a começar a «viver» na situação representada e a fixar-se, portanto na modalidade [...]” (TEPLOV, 1991, p. 136), ou seja, que faça com que a criança imite, reproduza os traços presentes na atividade e a entender que humanos podem fazer e fazem arte. Tendo em vista que na relação particular que se institui entre a criança e o objeto ideal, a criança reproduz elementos desse objeto dentro dos limites correspondentes à sua faixa etária e ao nível de

desenvolvimento potencial em que se encontra, podemos conferir que por esse meio a criança se apropria progressivamente das funções humanas objetivadas, promovendo mudanças qualitativas nas funções requeridas no desenvolvimento da atividade.

Com base no estudo de Teplov (1991), verificamos que a exigência decorrente da atividade artística, de qualquer modalidade, corrobora para o desenvolvimento dos sentidos humanos como das funções psicológicas superiores. O que confirma o valor formativo da arte para a educação em geral da criança, como para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que o desenvolvimento do psiquismo se constitui uma unidade.

Todas as formas de actividade artísticas exigem tanto a educação dos sentidos como o desenvolvimento de capacidades de percepção muito complexas, por exemplo poder da observação. A educação artística deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção. Esta é uma das razões da sua importância para a educação geral; educando a capacidade de «ver» e de «ouvir», a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo (TEPLOV, 1991, p.126).

Como exemplo, o autor referenciado acima afirma que a exigência das artes figurativas constitui um exercício para o desenvolvimento da percepção da criança. Atividades que, quando mediada sistematicamente, estimulada de forma eficaz, aguça a percepção. O benefício do aprimorando contínuo da percepção é formidável ao desenvolvimento do psiquismo da criança, requerida tanto à atividade de reprodução quanto da criação, isso em todas as áreas do conhecimento.

As artes figurativas exigem uma clara percepção do aspecto real das coisas, um ir mais além desse véu do hábito que oculta o olhar quotidiano, o aspecto real das coisas. Daqui resulta, em parte, uma diminuição da constância de formas, grandezas e cores, características da percepção habitual. Quando a criança retrata o que vê, aprende inevitavelmente a ver as coisas de maneira diferente, de um modo mais preciso e exacto (TEPLOV, 1991, p. 125).

A percepção da arte não se limita ao desenvolvimento da função em si, dada a estrutura sistêmica esclarecida por Vigotski, o que significa que incorporar a participação de outras funções, essas que asseguram a criação infantil imaginária, que conferimos em Vigotski (2009). O ensino da arte tem muito a contribuir quando

propõe atividades direcionadas à percepção dos elementos que constituem a arte, o símbolo, ou o fenômeno artístico. Principalmente a criança pequena, visto que sem perceber, a criança não deseja e, se não desejar não se movimenta ao fim proposto pela arte. Mas como bem ressalta Teplov (1991) a percepção da arte, que constitui processo ativo que acopla tanto o afetivo quanto o cognitivo, uma atividade rica de potencialidades, pois se limita ao desenvolvimento da função perceptiva, promove a atividade imaginária e o desenvolvimento do pensamento da criança pequena.

A percepção da arte é um processo activo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emotiva, actividade imaginativa e «operações de pensamento». Estas últimas têm especial importância nas crianças pequenas. A maior ou menor inteligibilidade da literatura infantil depende antes de mais da sua capacidade para determinar nas crianças um processo de identificação: por-se no lugar do herói da história e atuar com ele (TEPLOV, 1991, p. 132-133).

Conferimos a rica possibilidade que pode emergir do ensino da arte pela imitação. Nesse sentido, os espaços escolares podem se tornar lugar de vivências e de referência, podendo enriquecer significativamente o desenvolvimento da criança pelo acesso sistematizado às máximas produções humanas, na qual se inclui as diferentes produções artísticas.

Dessa forma, como proposta ideal, possível e funcional, quando se tem em vista o desenvolvimento pleno da criança, propomos a imitação das obras clássicas pelas crianças, proposta que encontramos em Mello (2010), e que corresponde ao que imaginamos e acreditamos ser possível de ser desenvolvido.

[...] pode se tornar uma galeria das formas iniciais e das formas mais elaboradas de desenho, de escultura, de pintura. Em lugar da audição de músicas produzidas para as crianças com caráter comercial e com pouco ou nenhum senso artístico, as formas mais elaboradas da produção artística podem passar a conviver com as formas iniciais de produção sonora pelas crianças; em lugar das danças e dos movimentos estereotipados criados para as crianças, também as formas mais elaboradas da dança favorecidas pelo acesso aos espetáculos, ao teatro, ao cinema e às diferentes linguagens, cada vez mais possível também pelas tecnologias de acesso à informação presentes nas escolas (MELLO, 2010, p. 735).

A proposta acima apresentada à instituição de educação infantil pode vir a se constituir em um espaço de extrema riqueza, propondo a atividade de imitação, como estratégia para alcançar as formas ideais. As formas iniciais assim passam a

serem vistas como processo, com movimento, rumo à forma ideal. Pois como bem atesta Teplov (1991), a arte serve a essa função tendo em vista que toda atividade artística, reprodutiva ou criadora, no seu desenvolvimento assegura o desenvolvimento das capacidades, dos sentidos, das funções e do autocontrole. Tal desenvolvimento leva à criação artística, criação que implica o desenvolvimento das funções superiores.

Toda a actividade artística; tanto a criativa no sentido estrito como a executiva, leva normalmente ao desenvolvimento de notáveis capacidades, a combinação de sensibilidade emotiva e autocontrole. A dita combinação é necessária para a criação artística, criação que não poderia produzir-se sem uma profunda implicação emotiva e que seria, além disso, impossível sem a plena participação de todas as capacidades (TEPLOV, 1991, p. 132).

Propostas pedagógicas que visam ao ensino da arte na perspectiva do desenvolvimento humano, asseguram vivências efetivas, um meio de encanto e harmonia, tornando-se promotoras de desenvolvimento afetivo e cognitivo, mesmo em sua forma embrionária, mas de grande valia na inserção da criança no mundo da cultura. O amadurecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores atingem por meio dessas vivências estimuladas, um nível de desenvolvimento de apuração tanto dos órgãos do sentido como das funções psicológicas superiores que permite um desenvolvimento diferencial nas etapas seguintes da formação da criança. Isto posto, podemos afirmar que a arte harmoniza, afeta tanto o homem, quanto a criança e serve para ajustar a criança às máximas possibilidades humanas, tendo em vista que

[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é o meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999, p. 328-329).

Com esse entendimento, fundamentado nos estudos desenvolvidos, de que o ensino da arte contribui para desenvolvimento do sistema psíquico como um todo, ou seja, não se limita ao aspecto emotivo, prazeroso, mas traz a possibilidade do desenvolvimento do psiquismo é que defendemos o papel formativo do ensino da arte na criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão deste trabalho, afirmamos que o estudo desenvolvido não esgota todas as possibilidades de compreensão sobre a contribuição do ensino da arte no desenvolvimento psíquico da criança. O trabalho desenvolvido contribui para constatar tanto a validade como as possibilidades que podem decorrer do trabalho pedagógico sistematizado com o conteúdo artístico, no âmbito da educação infantil, na perspectiva da teoria histórico-cultural.

A validade como as possibilidades que identificamos, a partir dos pressupostos da psicologia soviética, no que se refere ao papel formativo da arte na infância, implica a superação radical da concepção de educação e do trabalho educativo, presentes nos documentos oficiais como orientadores diretivos da educação infantil brasileira. Tal concepção de educação e do trabalho educativo que se fundamentam, conforme analisamos, na concepção natural, biológica do desenvolvimento psicológico da criança, nega o ato de ensinar.

A natureza social do desenvolvimento psíquico, da estrutura psíquica, que expusemos e conferimos a partir da revisão bibliográfica fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, se constitui de funções biológicas e sociais, aonde no decurso do desenvolvimento social, as funções sociais vão superando as funções biológicas. Para isso, o processo educativo sistematizado demanda uma concepção de educação voltada exclusivamente a esse fim, tendo em vista que o processo não é dado a priori, as funções sociais, as funções superiores dependem das mediações, de educação em sua constituição.

A concepção de criança, decorrente dos estudos psicológicos de Vigotski (1995), compreende a criança enquanto um ser social, rico de potencialidades e capacidades humanas. Concepção que demanda da educação sistematizada, da oferta, organização e desenvolvimento do processo, o enfoque central no ensino.

Para garantir essa condição, é preciso ter professores que, além de uma formação teórico-prática tenha a consciência sociopolítica da função educativa, ou seja, uma formação que, na perspectiva interdisciplinar de natureza histórico-cultural permite ao professor a consciência de ser histórico, que se compreenda enquanto produto e produtor da história, onde o caráter da sua ação educativa pode fazer a diferença.

Nesse ponto precisamos considerar que foi a exímia formação intelectual que permitiu a Vigotski produzir e revolucionar o campo psicológico e pedagógico com vista à formação do novo homem. Contudo, suas proposições teóricas precedem a necessidade da superação das explicações psicológicas limitadas de cunho idealista, mecanicista, naturalista do desenvolvimento psíquico da criança. Que Vigotski com intenso esforço teórico e prático superou-as, esclarecendo tanto a natureza como a dependência social do processo. O que confirma a necessidade da apropriação teórica consistente à reflexão e ação consciente sobre o âmbito social atual, nesse sentido a apropriação dos pressupostos da escola de vigotski se mostram relevante, permite pensar em estratégias possíveis e necessárias.

A necessidade da superação da concepção limitada do desenvolvimento psicológico da criança, tão ressaltada pelos clássicos da psicologia russa, como meio de desenvolver as potencialidades humanas, coloca em questão, quando se tem em vista o processo pedagógico, a formação e atividade do professor. Tendo em vista que, de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a personalização do professor depende da apropriação da cultura como condição imprescindível ao desenvolvimento da especificidade da atividade educativa.

Nessa perspectiva, não há possibilidade de o professor mediar um conhecimento, do qual não tenha anteriormente se apropriado. De modo que, a apropriação da teoria, da forma ideal do conhecimento, é condição essencial ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que esse engloba tanto o domínio do conhecimento como a forma eficaz de transmiti-lo à criança, ou seja, é o substrato da atividade criadora, essencial à atividade educativa. Por intermédio da atividade criadora, o professor se torna apto a criar formas eficazes de assegurar à transmissão e à assimilação dos elementos da cultura à criança.

O conceito de atividade, decorrente da filosofia marxista, considerada como a atividade criadora esclarecida em Vigotski (2008), permite-nos verificar que atividade criadora do professor, destituída do conhecimento teórico torna limitada a prática cotidiana, sem sentido e sem significados para o próprio profissional, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. As crianças ávidas pela reprodução, pela imitação da ação humana, tomam como referência suas próprias vivências, vivências cotidianas desconstituídas do sentido humano ideal, tão necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da qual emerge a possibilidade do pensamento consciente.

Nesse sentido, como base em nossa experiência de estudiosa e pesquisadora, vemos na formação continuada, numa perspectiva sócio-histórica o caminho para uma prática diferenciada do professor da educação infantil. Nessa direção, à apropriação dos pressupostos da teoria histórico-cultural constitui-se um instrumento de grande valor na apreensão do processo, do desenvolvimento do pensamento consciente, como na intervenção pedagógica necessária, na criação de estratégias metodológicas eficazes com vista a assegurar o ensino, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

Os pressupostos que constituem a teoria histórico-cultural não negam as complexidades do processo que constitui o desenvolvimento do psiquismo humano. Contudo o esclarece, meio necessário à intervenção no desenvolvimento do mesmo. O que indica a necessidade de racionalização, de imaginação criadora de vivências, de práticas motivadoras de experiências efetivas. Vigotski (1999) salientou que “[...] Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes” (VIGOTSKI, 1999, p. 325). A condição para tanto perpassa pela consciência e atividade do professor.

Verifica-se, portanto, que o processo de assimilação da cultura não constitui um processo simples, pelo contrário se constitui de alta complexidade. Intervir intencionalmente, como se faz necessário no processo de ensino e aprendizagem da criança implica, com vista a assegurar o desenvolvimento da mesma. Ademais, considera-se a especificidade comum a cada faixa etária, contudo, não se limita a essas, pois é necessário ter ciência do nível que a criança se encontra em relação ao conhecimento proposto.

Como bem mostrou Vigotski (2006), com a teoria da zona de desenvolvimento potencial é ineficaz ao processo, o conhecimento que o aluno já domina como é ineficaz o que ele ainda não está preparado “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p. 114), pois é este que potencializa o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva teórica é ineficaz ensinar tanto o que o aluno já sabe como o que ele ainda não está em condições de aprender.

Somando a esse processo, faz-se necessário considerar a atividade guia, considerando a faixa etária e o nível da criança. Essas atividades, dadas às características que se apresentam como um meio, pelo qual a criança se interessa em agir, se envolve no desenvolvimento da atividade sem resistência (VIGOTSKI, 2008).

A esse tipo de atividade, Leontiev (2006) definiu como atividade principal, ou seja, um tipo dominante de atividade, constituída de três características básicas: 1) é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; 2) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; 3) é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. No desenvolver da atividade guia a criança apresenta um nível de produção que não é comum às demais atividades. Podemos concluir que o elemento afetivo é um dos elementos que promove o desenvolvimento na atividade principal, que constitui o diferencial no desenvolvimento da criança.

Na verdade, essa é condição que, com base nos princípios psicológicos, está ligada ao aspecto afetivo, conforme averiguamos, quando da análise do papel da arte na educação infantil. Também é necessário e importante dizer que esse estudo permitiu constatar que o desenvolvimento do psiquismo se desenvolve pelo todo, em que as funções psíquicas constituem um sistema único de dinâmica constante e dialética, mediada pela internalização dos signos e motivada pelo aspecto afetivo desde a mais tenra idade. Ao mesmo tempo em que o elemento afetivo constitui parte integrante do desenvolvimento da consciência humano.

Este é um dado de suma importância para comprovar nossa proposição do papel formativo da arte. Tal dado se somou à especificidade do signo artístico, enquanto uma objetivação humana que traz em si o sentido social, Vigotski (1999), conferido na análise de Superti (2013):

[...] a arte objetiva as conquistas do gênero humano e as forças sociais, as quais podem ser utilizadas a favor da humanização dos homens, possibilitando aos sujeitos, pela apropriação da obra, um novo arranjo no sistema psicológico, mais criativo e consciente. [...] podemos observar que a obra de arte por sua estrutura específica e condição de objeto cultural pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais (SUPERTI, 2013, p. 126).

Assim identificamos que a arte, enquanto elemento da cultura, e dada à especificidade emotiva do signo, elemento constitutivo da arte próximo da atividade guia, contribui significativamente com o desenvolvimento da criança. Enquanto elemento cultural, a arte pode assegurar, pela imitação das imagens, estruturas, movimentos, danças, enfim pela reprodução das diferentes formas e fenômenos e

formas artísticas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assegurando, concomitantemente, a possibilidade da criação infantil, enriquecendo assim a etapa inicial do desenvolvimento afetivo cognitivo da criança.

Nas palavras de Superti (2013),

A obra de arte não oferece apenas o simples contágio da emoção expressada, ela contagia, mas vai além disso. Supera o contágio porque para a criação e apropriação da obra não basta estar emocionado, é necessário também pensar, imaginar, perceber o contexto e os recursos artísticos empregados. O próprio Vigotski (1999) afirma que a emoção causada pela arte é inteligente, demonstrando que a resposta estética não envolve apenas a emoção (SUPERTI, 2013, p. 127).

Com base no que conferimos, com esse estudo, a reação estética no adulto exige ampla formação afetiva cognitiva. Em se tratando da criança, trata-se da brincadeira. Brincadeira pela qual a criança vai vivenciar experiências novas que vai exigir da mesma o controle das funções naturais, involuntárias e, assim, iniciando o processo de desenvolvimento das funções psíquicas voluntárias.

A apropriação dos elementos humanos presentes na constituição da obra artística precisa ser direcionada, reproduzida sistematicamente, por intermédio da organização do meio e das condições e estratégias pedagógicas estimuladoras, isso é, por intermédio da brincadeira, da atividade de imitação com vista à atividade criadora infantil.

Ressaltamos que, a exemplo de qualquer elemento da cultura, a relação objeto e criança não são suficientes à apropriação dos elementos humanos contidos no instrumento social, é necessária a mediação, e, em se tratando da criança, a mediação significa vivências efetivas, motivadoras à apreensão por parte da mesma. A qualidade, a diversificação e reprodução de experiências ricas de sentido e significados humanos pelas crianças, possibilita que essas sejam internalizadas pelas crianças, permitindo assim, mudanças em seu comportamento, na estrutura psíquica, com vista ao desenvolvimento global.

Concluimos a presente pesquisa, acreditando, com base na revisão bibliográfica, que podemos proporcionar atividades educativas direcionadas, racionalizadas e sistematizadas, prazerosas e motivadoras à criança que se encontra nos centros de educação infantil, onde a atividade de reprodução, de imitação leve-a a desenvolver sensações, percepções, atenção, memorização,

pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos humanos na máxima potencialidade em que se encontra. Nessa perspectiva, a arte, por intermédio da brincadeira, pode promover os momentos de encanto e participação ativa da criança, na apropriação da forma humana mais elaborada, que se encontra nas diferentes formas que constituem patrimônio artístico cultural.

No entanto, tal possibilidade demanda da atividade criadora do professor, que só pelo desenvolvimento da consciência, decorrente de uma formação teórica e prática interdisciplinar, pode desenvolver um trabalho educativo dirigido à formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais da criança. É no âmbito desse processo de ensino, ancorado numa perspectiva que abarque a totalidade e evidencia as contradições, que se torna possível compreender como somos capazes, mas também somos produtos e produtores do meio em que atuamos enquanto educadores. Por conseguinte, o “bom ensino” seria aquele que torna possível o desenvolvimento da atividade pedagógica diferenciada, numa perspectiva que encaminhe a criança ao seu desenvolvimento integral.

Nessa direção se apresenta a validade dos princípios da psicologia soviética, elaborada no início do século XX, para o campo da educação do século XXI, esses, ao esclarecerem a natureza social, o complexo processo que compreende o desenvolvimento do psiquismo, evidenciam tanto a dependência da apropriação da cultura mais elaborada, como a essencialidade do ensino e da mediação do professor. Essa concepção, oposta à vigente em nosso contexto socio-histórico, permite pensar em estratégias de enfrentamento ao quadro educacional posto.

Entretanto, não podemos aplicar os pressupostos teóricos soviéticos no contexto atual. Como conferimos não só as demandas do contexto socio-histórico soviético divergem das atuais demandas educacionais brasileiras, como os ideais e o engajamento dos envolvidos, por uma nova formação, são de natureza e intensidade distinta. Atualmente, dada à organização e manutenção da estrutura social posta, das precárias condições de formação como de atuação dos profissionais da área da educação, o que se verifica é a frustração e o descrédito na educação.

Nesse sentido a apropriação dos pressupostos teóricos pode constituir um instrumento valioso, tanto à crítica da irracionalidade sistematizada, como à reflexão necessária à identificação de estratégias possíveis a uma nova perspectiva formativa. Identificamos na formação continuada do professor, uma estratégia

possível e necessária. Sem essa, qualquer tentativa que vise a concretização de uma nova concepção de formação, se torna inválida a uma formação humanizadora. Não afirmamos com isso que, a educação possa por si só vir a transformar a organização posta, mas acreditamos que essa, oferecida numa perspectiva oposta ao modelo epistemológico encaminhado pela política educacional, pode vir a contribuir.

Para tanto, para uma mediação pedagógica diferenciada, comprometida em assegurar o processo de ensino e aprendizagem da criança pequena visando a constituição da integralidade de sua individualidade, enquanto membro do gênero humano numa perspectiva emancipadora, ha de ser ter como norte do trabalho pedagógico, a historicidade. Nessa perspectiva que conferimos a validade dos encaminhamentos pedagógicos da psicologia soviética ao ensino da arte na educação infantil. As vivências artísticas sistematizadas asseguram tanto ao desenvolvimento inicial das funções psicológicas da criança, do desenvolvimento da imaginação criadora, como permitem inculcar na criança a apreensão, o gosto pela coletividade humana.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. 2001. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/26357070_Compre_o_kit_neoliberal_para_a_educacao_infantil_e_ganhe_grtis_os_dez_passos_para_se_tornar_um_professor_reflexivo>. Acesso em: 05 out. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Uduem, 2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. São Paulo, SP: Ed Físico e Contribuinte, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 1996. 11 ed. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 05 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1997 v.1.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997 v.6.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998 v.1.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998 v.3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172/2001. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Presidência da República; Casa Civil. **Emenda constitucional** nº 59/2009. Resolução que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em mai.2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2013. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: Lei PNE** 13.005/2015. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de lima; HAMMERER, Mariana Ferraz Simões. Música na educação infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.). **A função social da escola: das políticas públicas as práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 85- 97.

DELARI JR., Achilles. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. 2011. Disponível em: http://www.delari.net/ap-delari-2011_quais-as-funcoes.pdf. Acesso em 2 jan. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51- 62.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**, Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. p. 07-36.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. p. 59-78.

_____. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica, Campinas, SP: Autores Associados, 2010c, p. 146-163.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010d. p. 33-49.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, jul./dez. 2009, p. 461-479.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 41-62, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&es_th=1&ie=UTF-8#q=FRIGOTT%2C+Gaud%3%AAncio.+A+interdisciplinaridade+como+necessidad+e+e+como+problema+nas+ci%3%AAncias+sociais.&es_th=1>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Farias. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1862>>. Acesso em: 10 set. 2013.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992. p. 18-35.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Os Novos Paradigmas em Educação: os Caminhos Viáveis para uma Análise. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**,

Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 211-242, jan/dez. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/318/319>>. Acesso: 14 ago. 2015.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KUKLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001. p. 81- 101.

LEONTIEV, Alexis N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 279-302.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. In: VIGOTSKII Lev Smemiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 04, p. 647-657, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492015>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53 – 79.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p.135-150.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 13-31.

_____. Especificidade do desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010b.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuição à luz da psicologia histórico-cultural. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os pensadores).

MARX, Karl; Engels. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Suely Amaral. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42024/>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

MOLINA, Adão A. **Políticas educacionais, infâncias e linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vigotski**. Maringá, 2004. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22508.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade. In: NOGUEIRA, Francis Mary Nogueira et al (Orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 19-43.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, Autores Associados, 2011b.

SUPERTI, Tatiane. **Vygotski, Machado de Assis e a Psicologia da Arte: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em < http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2013_Tatiane.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

PASQUALIN, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio Lisboa (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas S P: Autores associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabert; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In:

LONGAREZI; Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: _____. **Luria, Leontiev, Vigotsky e outros psicologia e pedagogia**: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2 ed. Lisboa: Estampa Lisboa, 1991. p. 123-153.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil**: contribuição da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia Histórico-Cultural. São Paulo, 2011. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski**: a construção de uma psicologia Marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As Ideias Estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VENGUER, Leonid A. **Temas de psicologia preescolar**. Tomo I. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1976.

VYGOTSKY, Lev Smemiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Smemiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.>. Acesso em: 04 mai. 2013.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A educação estética. In: **Psicologia pedagógica**. 3. ed. tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”?. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. (Orgs.). **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 07-22.

ANEXOS

ANEXO A – AMPLIAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: 2007-2013

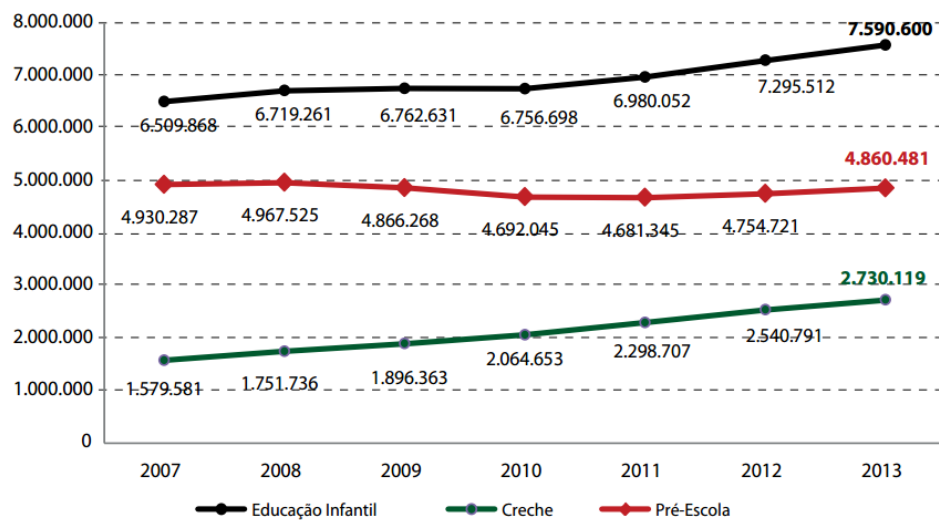


Gráfico 5 – Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007-2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

ANEXO B – CRESCIMENTO NO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 2007-2013

Tabela 6 – Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 Anos de Idade – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481
Δ% 2012/2013	4,0	7,5	2,2

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).