RAFAELA GABANI TRINDADE

Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para
o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a
perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8 Trindade, Rafaela Gabani
T833d Desenho infantil : contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural / Rafaela Gabani Trindade ; orientação Rosa Iavelberg. São Paulo : s.n., 2011.
272 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Desenho - Ensino 2. Educação infantil 3. Arte-Educação 4. Pensamento abstrato 5. Desenvolvimento infantil 6. Psicologia do desenvolvimento I. Iavelberg, Rosa, orient.

TRINDADE, R. G. *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À minha querida amiga Taís Ribeiro Silva,
minha Dula, que nos deixou tão cedo.
Que levou consigo um pedacinho de mim;
que deixou comigo imensurável carinho.
Saudade de tudo.*

*A meus pais, pela atenção e afeto,
por estarem sempre ao meu lado.
Pelo amor acima de tudo.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rogério Molina Trindade e Sônia Maria Gabani, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, pelo amor e companheirismo. Por me inspirarem a ser perseverante em meus objetivos e por me fazerem feliz!

Aos meus familiares, todos muito amados, em especial à Lúcia Maria Gabani e Aucélia Gabani, madrinha querida. Pela alegria, pelo incentivo, cuidado e carinho sempre presentes.

À Rosa Iavelberg, por tudo o que me ensinou, pela orientação diligente em todo o processo de realização deste trabalho, por acreditar em meu potencial.

À Lúcia Márcia Martins, pela rica contribuição à minha pesquisa no Exame de Qualificação. Por me acompanhar afetuosamente em todo o percurso acadêmico desde a graduação, sendo sempre fonte inestimável de conhecimento e incentivo.

À Thais Gonçalves Rizzo, cuja ajuda para a consecução deste trabalho foi imprescindível. Pela paciência e carinho em todos os momentos. Pelos inúmeros momentos especiais que compartilhamos em tão pouco tempo de convívio. Pelo companheirismo e generosidade constante.

Aos professores da graduação Salete Alberti, Ari Fernando Maia, Marcus Bentes de Carvalho Neto, Maria Regina Cavalcante, Marisa Melillo Meira, Ana Cláudia Bortolozzi Maia e André Gellis, pelas pequenas revoluções provocadas em minhas ideias.

Aos amigos do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil (NEPEI), com quem tanto aprendi e compartilhei de bons momentos acadêmicos e pessoais: Marcelo Ubiali Ferracioli, Afonso Mancuso de Mesquita, Fábio Kawakami, Giselle Modé Magalhães, Angelina Pandita Pereira e Juliana Campregher Pasqualini.

À Taís Ribeiro Silva, em memória, cujo afeto e carinho me fazem tanta falta. Por me ensinar a cuidar mais de mim, por me ensinar a zelar pelas pessoas que amo, por ter sido sempre fonte de ternura, aconchego e boas risadas.

À Iza Batista Taccolini Raster, por me ensinar a ter força e coragem, pela perspicácia e humor imbatíveis, pelo amor fraterno que, mesmo à distância, se faz tão presente. Pela felicidade de crescermos juntas.

À Polyana Stocco Muniz, por sermos tão iguais em nossas diferenças, por me ensinar a questionar e refletir sobre o que quase ninguém vê, por partilhar comigo de tantos momentos memoráveis e significativos, pelo amor imenso.

A Paulo “Tico” Guerra e família, por fazerem dos meus dias em Bauru uma lembrança sempre terna e saudosa. Por terem sido sempre tão generosos comigo.

À Alda e Pollyanna Droppa, por me acolherem tão bem, por me apoiarem sempre que preciso.

A Daniel Rocha, pela música e pelo carinho de sempre.

À Fabiana Guerra, por me dar uma segunda casa na metrópole, por ter sido grande companheira na vida em república, por ser uma amiga-irmã tão querida.

À Alnilan P. Terreri, pelos saudosos tempos de república, pela amizade e pela vontade de convivermos mais.

Às minhas amigas Amanda E. Gomes, Caroline Bampa e Carolina Neumann e Thelma L. de Azevedo, sempre tão queridas, que de diferentes formas marcaram minha vida.

Aos novos amigos Gustavo Schiezero, Ellen Nunes, Livia Golden, Ana Dourado, Daniel Vecchiato e demais “nativos”, por tornarem a vida em Vinhedo mais afável.

À Rebeca e Ataulpa Catalan, pela amizade e carinho.

À Carolina Stocco, Marina Mancuso de Mesquita, Nina Best, Patrícia Mendes e Filipe Ribeiro, por fazerem das estadias em São Paulo mais alegres e prazerosas.

Aos amigos do movimento estudantil da Unesp de Bauru e aos amigos do grupo Angoleiros do Sertão, por me ensinarem o valor da coletividade e da luta por um mundo mais humano.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela presteza e apoio.

À Capes, pelo apoio financeiro.

*Por mais individual que pareça, toda criação
encerra sempre em si um coeficiente social.
Neste sentido, nenhum invento é individual
no estrito sentido da palavra, em todos eles
há sempre alguma colaboração secreta,
desconhecida.*

Theódula Ribot

RESUMO

TRINDADE, R. G. *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A despeito dos avanços promovidos pela LDB 9394/96, que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assistimos ainda hoje à desvalorização pedagógica e à precarização das condições reservadas ao ensino pré-escolar, haja vista as baixas expectativas educativas que em geral se tem a seu respeito. Neste contexto, observamos também a frequente falta de fundamentação teórico-metodológica nas práticas educativas destinadas ao desenho infantil, seja pela secundarização da arte como ação elementar ao desenvolvimento humano, ou pela má qualidade da formação de professores na área. Em contraposição a este quadro, que incorre em práticas e discursos anti-escolares em relação a este segmento educacional, bem como a propostas espontaneístas ou estereotipadas de ensino do desenho, por vezes orientadas à livre-expressão ou à reprodução de imagens e treino de habilidades, este estudo emerge sobre as bases da Psicologia Histórico-Cultural para reafirmar a importância de um ensino promotor do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, reconhecendo a importância da atividade de desenho neste processo. Partimos do pressuposto de que os processos psíquicos superiores se desenvolvem por meio da interiorização dos signos e da formação de atividades qualitativamente diferentes, propriamente internas, e assim temos o início do desenvolvimento do pensamento abstrato nos primeiros anos de vida, quando a conduta da criança se torna cada vez mais independente em relação ao seu círculo imediato de ação e percepção. O desenho, prática muito frequente nas escolas, porém subaproveitada, é uma atividade em que a criança se utiliza de signos e que demanda a abstração de relações, guardando então a possibilidade para impulsionar a formação das funções psíquicas superiores. Dessa forma, buscamos investigar as contribuições do ensino do desenho na escola para o desenvolvimento do pensamento abstrato na infância. Para tanto, realizamos um estudo teórico-conceitual das obras de autores pertinentes à temática, sob o enfoque histórico-cultural, fundamentado no método materialista histórico-dialético. Procuramos, deste modo, fornecer subsídios teóricos próprios da ciência psicológica que conduzam à proposição de um trabalho pedagógico alicerçado na potencialidade do desenho para o máximo desenvolvimento da criança pequena nas instituições de Educação Infantil, somando esforços no sentido da consolidação da identidade político-pedagógica deste segmento educacional.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Educação Infantil; Desenho infantil; Desenvolvimento do pensamento; Arte-educação.

ABSTRACT

TRINDADE, R. G. *Children's Drawing: contributions of Early Childhood Education towards the development of abstract thinking under the perspective of Historical-Cultural Psychology*. 2011. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Despite the breakthroughs enabled by the passing of LDB 9394/96, which established Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, pedagogical depreciation and precariousness of preschool teaching conditions can still be witnessed today, as shown by the low educational expectations held towards this initial level of education. In this context, it is also possible to observe the frequent lack of theoretical-methodological foundation in the educational practices directed at children's drawing, either due to the sidelining of art as an elementary action to human development or due to poor professional training. Contrary to this scenario - which falls within anti-school practices and discourses regarding this educational segment, as well as within spontaneous or stereotypical proposals of drawing teaching, at times directed to the free-expression or reproduction of images and training of abilities - this study emerges from the foundations of Historical-Cultural Psychology to reaffirm the importance of an education that promotes human development from the early ages in life, recognizing the importance of drawing in this process. Our premise is that the higher psychological processes are developed through the internalization of signs and the formation of qualitatively different activities, pinpointing the beginning of abstract thinking in the first years of life, when the child's conduct becomes growingly different with regards to its immediate circle of action and perception. Drawing, a very frequent but underutilized practice at school, is an activity through which the child utilizes signs and encounters a demand for the abstraction of relations, thereby holding the possibility to stimulate the formation of higher psychological functions. As such, we look to investigate the contributions of the teaching of drawing in school towards the development of abstract thinking in young children. In order to do so, we carried out a theoretical-conceptual study on the authors relevant to the theme under a historical-cultural scope based on the historical dialectical materialist method. We sought to supply theoretical subsidies that are particular to psychological science and that lead to the proposition of pedagogical measures founded on potential of drawing towards the maximum development of young children in preschool institutions, making great effort towards the consolidation of the political-pedagogical identity of this educational segment.

Key-words: Historical-Cultural Psychology, Early Childhood Education, Children's Drawing, thought development; art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desenhos planejados feitos por crianças de 6 e 7 anos, apresentando rebatimento. No primeiro, ilustrando um cavaleiro sobre o cavalo, vemos o rebatimento das pernas e patas. No desenho de um berço, o rebatimento das rodas (RIBEIRO, 2003, p.26).....	186
Figura 2 - Desenho em plano deitado feito por criança de 9 anos, mostrando o rebatimento das árvores (RIBEIRO, 2003, p.26).....	186
Figura 3 - Desenho feito por criança de 10 anos apresentando a transparência: pode-se ver o corpo através das roupas do homem (VIGOTSKY, 2003b, p.112).....	186
Figura 4 - Fenômeno da transparência: desenho de uma mulher e um papagaio engolidos por um gato (RIBEIRO, 2003, p.25).....	186
Figura 5 - Desenho em plano deitado feito por criança de 7 anos representando uma dança de roda (RIBEIRO, 2003, p.27).	187
Figura 6 - Planificação no desenho de um campo de futebol feito por criança de 11 anos (RIBEIRO, 2003, p.27).	187
Figura 7 - Cavalo puxando carroça: mistura de pontos de vista no desenho de criança de 7 anos (RIBEIRO, 2003, p.26)	187
Figura 8 - Padrões de estruturas dos desenhos infantis conforme a classificação proposta por Rhoda Kellogg, ilustrando o estágio dos padrões. (IAVELBERG, 2006a, p. 61).	191
Figura 9 - Padrões de estruturas dos desenhos infantis conforme a classificação proposta por Rhoda Kellogg, ilustrando o estágio das figuras, o estágio do desenho e o estágio das expressões pictóricas. (IAVELBERG, 2006a, p. 60).	192
Figura 10 - Desenhos de memória de vagão de trem, representado de forma primitiva por criança entre 7 e 10 anos que não desenha em casa e não tem acesso a livros com ilustrações (VYGOTSKY, 2003b, p.112).....	225
Figura 11 - Desenho de memória de vagão de trem, feito de forma esquemática por criança de 12 anos (VYGOTSKY, 2003b, p.113).	226
Figura 12 - Desenho de memória de vagão de trem com noção de perspectiva, feito por criança de 13 anos (VYGOTSKY, 2003b, p.113).....	226
Figura 13 – Henry Chamberlain. <i>Quintandeiras da Lapa</i> , 1820. Aquarela sobre papel.....	241
Figura 14 – Marcelo Grassmann. <i>Sem título</i> , 2005. Crayon.....	242
Figura 15– Mira Schendel. <i>Sem título</i> (“Bomba”), 1965. Nanquim sobre papel.....	242
Figura 16 – Arthur Bispo do Rosário. <i>Estandarte</i> (detalhe). Tecido e fio.	249

Figura 17 – Geórgia Kyriakakis. <i>Continentes 2002/2006</i> . Grafite sobre papel.	259
Figura 18 – Geórgia Kyriakakis. <i>Continentes 2002/2006</i> . Grafite sobre papel.	260

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONED	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	15
 Capítulo 1 - Educação Infantil: história e questões atuais	23
1.1 Educação escolar da infância: breve histórico.....	26
1.1.1 A institucionalização do atendimento à infância.....	27
1.1.2 As origens da educação infantil no Brasil	36
1.2 A busca de especificidade do trabalho pedagógico e as discussões contemporâneas	44
1.2.1 Educação e cuidado: o debate acerca dos objetivos atribuídos à educação infantil	47
1.2.2 O Ensino Fundamental de nove anos	52
1.3 A defesa do ensino na Educação Infantil	57
 Capítulo 2 - Psicologia Histórico-Cultural: pressupostos teóricos e metodológicos.....	71
2.1 Fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural: o método materialista histórico dialético e o estudo da psique	73
2.2 Pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: a natureza social do desenvolvimento humano	83
2.2.1 O trabalho como atividade vital humana e a dialética entre os processos de apropriação e objetivação.....	85
2.2.2 O psiquismo como reflexo psíquico da realidade e a unidade entre atividade e consciência.....	90
2.2.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem: o papel do ensino na formação das funções psicológicas superiores	101
 Capítulo 3 - O desenvolvimento infantil: quem é a criança de 0 a 6 anos?.....	113
3.1 Desenvolvimento infantil: bases da formação do pensamento abstrato.....	115
3.1.1 A periodização do desenvolvimento infantil.....	119
3.1.2 Desenvolvimento do pensamento na infância	125
3.1.2.1 As conexões entre funções psíquicas em desenvolvimento na infância: percepção, memória, pensamento e linguagem	126
3.1.2.2 Formação de conceitos na criança pequena.....	145
3.2 Pensamento abstrato, imaginação e processos criativos.....	161
 Capítulo 4 - Desenho infantil: diferentes concepções e a abordagem histórico-cultural.....	177
4.1 A atividade de desenho na pedagogia tradicional e na pedagogia escolanovista.....	182
4.1.1 O desenho infantil segundo Georges-Henri Luquet	184
4.1.2 O desenho infantil segundo Viktor Lowenfeld	187
4.1.3 O desenho infantil segundo Rhoda Kellogg	189
4.1.4 O desenho infantil segundo Florence de Meredieu	193
4.2 A busca do diálogo entre o desenho infantil e a arte adulta	196
4.3 O desenho cultivado: pressupostos, proposições e implicações pedagógicas.....	203
4.4 Atividade de desenho na infância: aproximações em direção à perspectiva histórico-cultural.....	213
4.4.1 O desenho infantil segundo L. S. Vigotski.....	217
4.4.2 Considerações sobre a criação artística à luz da Psicologia Histórico-Cultural.....	230

4.5 Apontamentos para o ensino do desenho na contemporaneidade	240
--	-----

Conclusão – A atividade de desenho e o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança de 0 a 6 anos.....	253
--	------------

Referências	263
--------------------------	------------

Introdução

Os intuitos deste trabalho vinculam-se aos interesses surgidos na graduação em Psicologia, referentes às interconexões entre a ciência psicológica e a educação. Neste percurso, as questões colocadas pela Psicologia Histórico-Cultural frente ao desenvolvimento humano e suas implicações pedagógicas foram cada vez mais tomando parte de nossas preocupações teóricas e filosóficas no entendimento do psiquismo.

Este crescente interesse nos conduziu à participação em diversas atividades de pesquisa e extensão universitária, bem como extensos estudos na área. Por meio da investigação acerca dos elementos identitários da Educação Infantil na sociedade contemporânea dentro do contexto de uma rede municipal de ensino, e das ações de extensão universitária através de mini-cursos ministrados aos educadores dessa rede, foi possível o contato direto com alguns aspectos das condições que hoje acometem o atendimento direcionado à primeira infância. A partir destas atuações, em conjunto com as investigações teóricas em grupo, pudemos observar e analisar as circunstâncias, em geral precárias, em que se encontra a Educação Infantil. As condições materiais e de capacitação profissional comumente reservadas a este segmento educacional, cremos, não são nem de longe satisfatórias para a concretização de seu papel, haja vista a necessidade de aperfeiçoamento profissional e a falta de identidade didático-pedagógica que o caracteriza¹. Mesmo com a instituição legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela LDB 9394/96², estudos apontam que, em grande parte das instituições, o segmento caracteriza-se ainda por práticas espontaneístas e de tutela, muitas vezes restritas a atividades de socialização primária, disciplinarização das crianças e celebração de datas comemorativas, conforme afirma Pasqualini (2006).

Como resultado destas nossas ações no contexto educacional, verificamos que as profissionais atuantes na Educação Infantil possuem formação diversa, desde o primeiro grau completo ao curso superior completo, sendo que quanto menor a faixa etária atendida, menor a escolaridade do educador. Observamos que o trabalho nas creches se constrói ainda muito

¹ Como se constatou em estudo intitulado “Educação Infantil: em busca de Identidade”, projeto de pesquisa realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI), sob coordenação da Prof. Dra. Lígia Márcia Martins, no período de 2001 a 2003 (vinculado ao Departamento de Psicologia da Unesp-Bauru).

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996.

distante de um contexto que visa ao desenvolvimento infantil, sendo marcado fortemente pela reprodução de práticas de maternagem e pelo desproimento de ações pedagógicas sistematizadas, não ultrapassando então os limites do “cuidado” à criança (rotinas de alimentação, banho e sono). Nas escolas municipais de educação infantil observadas, embora apontassem indícios de um funcionamento próprio a uma instituição escolar, observamos a apropriação de ações tipicamente desenvolvidas no Ensino Fundamental, em grande parte das vezes desprovidas de sentido em sua aplicação à primeira infância. Assim, tais ações tomadas de empréstimo do Ensino Fundamental, quando empregadas no âmbito da Educação Infantil, se legitimavam em um discurso de preparação e antecipação ao ensino escolar, bem como estratégia para prevenção do fracasso escolar, reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental sem considerar as especificidades do trabalho com a faixa etária atendida. Ademais, estas diferenças entre o trabalho desenvolvido nas creches e nas pré-escolas revelaram que o fracionamento do atendimento à criança nestas duas instituições acarreta a desarticulação entre contextos que constroem suas ações de forma independente entre si.

As análises empreendidas possibilitaram constatar que o caráter assistencialista-custodial que marcou o surgimento do atendimento voltado à infância se constitui ainda como legado histórico. Desde suas origens (século XX), o atendimento à criança aparece como empreendimento a baixo custo, o que hoje se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito, segundo Martins (2006). Dessa forma, presenciamos atualmente o fortalecimento de uma perspectiva anti-escolar na Educação Infantil, fundada na naturalização e idealização da infância, acarretando a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor (PASQUALINI, 2006; ARCE, 2002, 2004b). Neste momento relativamente recente da história da educação escolar da criança de 0 a 6 anos no Brasil,

Verifica-se [...] que o atual delineamento do sistema público de Educação Infantil ainda caracteriza-se pelo aprisionamento de suas práticas no âmbito de um cotidiano pragmático e quase doméstico e pela redução de finalidades das creches e pré-escolas – vistas apenas como ‘espaços socializadores’. (PASQUALINI, 2006, p. 8).

Considerando ainda os questionamentos referentes à especificidade do atendimento à criança e à necessidade da reorganização administrativo-pedagógica, aguçados pela implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, vemos o quão urgente se faz nos dias de hoje a discussão dos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho na Educação Infantil.

Em direção à superação do atendimento à criança em seus moldes arcaicos, para que se dê lugar ao efetivo trabalho educativo com esta faixa etária, entendemos a escola como lugar privilegiado de socialização do saber historicamente acumulado pelo homem, em conformidade com o que afirma Saviani (2005). Deste modo, a escola possui papel fundamental e insubstituível no processo de humanização do indivíduo *desde a mais tenra idade*, e assim deve construir as bases para uma relação reflexiva, crítica e ativa do homem para com outros homens e o mundo, por meio de um ensino propulsor do desenvolvimento (DUARTE, 1993; MARTINS, 2007a).

Baseando nossas análises nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e nas premissas pedagógicas daí decorrentes, em aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentamo-nos na concepção de que o desenvolvimento do psiquismo se dá primordialmente a partir das determinações sociais e históricas postas, em detrimento de uma prevalência dos aspectos biológicos/genéticos que lhe dão sustentação. Portanto, atribuímos essencial importância ao papel da educação sobre o desenvolvimento humano, na medida em que este tem suas bases na sociabilidade humana, e cuja máxima expressão depende da sistematização e direcionamento do conhecimento historicamente acumulado pelo gênero humano a ser transmitido, tendo como referência a formação de indivíduos conscientes de seu potencial de transformação da realidade (MARTINS, 2007a).

Deparamo-nos hoje com um trabalho educativo que se desenvolve concomitantemente à ação de leis mercadológicas, em que as contradições sociais da luta de classes marcam a educação, a despeito de um caráter emancipador do homem com vista ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades (SAVIANI, 2005). E neste sentido, pode-se destacar a desvalorização do ensino de atividades cuja natureza reside na manifestação das forças essenciais humanas construídas historicamente, como o ensino da arte. No sistema produtivo regido pelo capital, a arte, assim como a escola, vive o dilema de estar sob a lei geral da produção (FREDERICO, 2005; DAVIDOV, 1988; HELLER, 1982). A consequente má qualidade das ações educativas se evidencia, dentre outras expressões, na ausência de respaldo teórico-metodológico no ensino do desenho.

Não obstante, marcada pela contínua busca de sólidas bases teórico-metodológicas que firmem sua própria especificidade, a educação escolar voltada à criança de 0 a 6 anos recorre ao desenho como prática frequente, ao lado de outras atividades de natureza lúdica. A nosso ver, a proposição de atividades lúdicas é papel indispensável do educador. Conforme afirma Leontiev (1978), em grande parte do período da infância a criança tem o brincar como sua

atividade principal³. No entanto, vemos que tais práticas comumente se desenvolvem alheias a objetivos efetivamente pedagógicos que intentem promover o desenvolvimento infantil em sua plenitude. A ludicidade frequentemente proposta neste âmbito não ultrapassa muitas vezes os limites de uma ação espontaneísta para com a criança (ARCE, 2004b).

Nesta conjuntura, o ensino do desenho é secundarizado, destituído de sua importância ao desenvolvimento integral da criança, uma vez não sendo abordado enquanto um conteúdo de ensino e objeto de estudo. Na escola, o desenho é proposto como “atividade livre” – isto é, como um passatempo, sem a intervenção do educador sobre a atividade – ou acaba sendo uma atividade meramente coadjuvante destinada a complementar o ensino em outras áreas do conhecimento (desenho de mapas, plantas, etc.). Muitas vezes o professor não tem clareza de como avaliar o produto gráfico da criança – o que se confunde comumente com intuitos psicométricos para análise da personalidade – ou como proceder para promover o seu desenvolvimento gráfico, alheio às didáticas contemporâneas. Predomina uma incompreensão do desenho enquanto expressão artística – qual sua particularidade e importância no sistema da arte – e de sua especificidade no desenvolvimento infantil.

Descarta-se, portanto, o desenho enquanto uma atividade pela qual o professor possa promover o desenvolvimento infantil em diversos aspectos: perceptivo, motor, cognitivo, estético, afetivo. Para Galvão (1992), o desenho constitui uma atividade integradora que dá unidade aos domínios do ver, do pensar e do fazer, cuja inserção no ambiente escolar demarca uma importante influência sobre a relação da criança com a linguagem gráfica. Assim, para além das características pessoais da criança – que podem levá-la a preferir o desenho ou qualquer outra atividade expressiva – o meio escolar é um importante fator na formação do gosto pelo desenhar. Neste contexto, a atividade gráfica, quando utilizada somente como registro de experiências e como meio para promover a integração entre as diversas áreas do currículo, acarreta no descuido do desenho enquanto conteúdo de ensino de uma linguagem específica. Ao mesmo tempo em que o desenho em sua autonomia expressiva não pode ser abordado encerrado em si mesmo – como “apologia da Arte pela Arte” (GALVÃO, 1992, p.61) – mas em sua relação com a diversidade das esferas de conhecimento humano, podemos afirmar que o domínio pela criança da expressão através da linguagem visual não pode

³ Leontiev (1978) distingue a atividade principal da criança de sua atividade geral, na medida em que a atividade principal tem papel determinante nas principais mudanças no desenvolvimento dos processos psíquicos, em cada etapa do desenvolvimento infantil. Ao longo dos estágios deste desenvolvimento, conforme verificaremos mais detidamente no decorrer do presente trabalho, temos que as atividades principais são: comunicação emocional direta entre bebê e adulto, até cerca de um ano; a atividade objetual-instrumental, que predomina aproximadamente do primeiro ao terceiro ano; e o jogo ou a brincadeira, que predomina dos três aos seis anos de idade. Ainda assim, pode-se admitir que o trato lúdico para com o mundo circundante permeia toda a infância.

ocorrer sem que se pense no desenho como linguagem própria, como finalidade específica da atividade proposta, e não meramente como recurso aplicado a outros conhecimentos.

Desde o século XIX, muitos estudiosos se debruçaram sobre o desenvolvimento do grafismo infantil e propuseram diferentes posturas pedagógicas ao ensino do desenho, as quais encerram, por sua vez, diferentes pressupostos psicológicos acerca do desenvolvimento infantil.

Inicialmente, a observação dos desenhos infantis se dava a partir da perspectiva adulta, valorizando assim a análise do produto final por meio de uma apreciação orientada por padrões estéticos da arte adulta. Esta tendência correspondia à proposta pedagógica tradicional, cujas orientações se baseavam no modelo estético neoclássico para o ensino do desenho, exigindo procedimentos de cópia e destreza (IAVELBERG, 2006b).

Outra tendência excepcionalmente marcante nesta área é a concepção ligada ao movimento de crítica ao modelo tradicional: a Escola Nova. De acordo com Saviani (2006, p. 9), a perspectiva escolanovista, em relação à pedagogia tradicional, desloca o eixo da questão pedagógica “do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os [...] processos pedagógicos, do professor para o aluno, [...] da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade”. Assim, a partir de meados do século XX, predomina a compreensão do desenho infantil como uma atividade natural da infância, como desenho livre, espontâneo e voltado à auto-expressão. Por este prisma, o desenho infantil possui uma função lúdica, de natureza artística distante da arte adulta. Deste modo, o desenvolvimento do potencial criativo deve ocorrer naturalmente com o apoio dos adultos, tendo como foco central o aprendiz ativo e seu processo produtivo. Os códigos da linguagem do desenho não representam, portanto, conteúdo de ensino (IAVELBERG, 2006b).

Numa concepção psychologizante, considera-se primordial o papel de aspectos endógenos na aprendizagem do desenho, como a motivação, o estágio do desenvolvimento, a auto-expressão, ou categorias vagas como *mundo interno*, *sensibilidade*. A influência de fatores educacionais e sociais, ligados à arte adulta, é vista como prejudicial ao livre desenvolvimento da estética infantil, por agirem negativamente sobre a *livre-expressão* pelo desenho. Uma das ideias mais difundidas desta tendência é a noção de *bloqueio para desenhar*, que designa um determinado momento em que o *livre desenhar* é estagnado (IAVELBERG, 2006b). Este fenômeno é entendido como um processo natural e esperado, ou como efeito indesejado da pressão para que a criança assimile a estética adulta em direção ao desenho figurativo realista.

Entretanto, cremos que as causas desta estagnação encontram-se não em fatores psicológicos, mas sobretudo na qualidade das orientações pedagógicas sobre o desenho. Ao desvalorizar o papel das experiências culturais na produção do desenho pela criança, a postura pedagógica espontaneísta impede a assimilação dos códigos da linguagem do desenho construídos na cultura, levando à restrição do repertório num momento em que o interesse maior do desenhista repousa sobre as regularidades deste sistema de representação gráfica (IAVELBERG, 2006b). Atualmente, alguns teóricos procuram explicar as dificuldades encontradas pelas crianças retirando-se o peso dado à determinação dos fatores psicológicos sobre o desenho, e questionando as didáticas empregadas nas escolas. Esta abordagem contemporânea considera positivamente a experiência cultural e a interação com a arte adulta.

Deste modo, podemos afirmar que a perspectiva aqui alocada sob o domínio das ideias pedagógicas escolanovistas, apresenta implicitamente uma concepção naturalizada a respeito da infância e do desenvolvimento humano, na medida em que o papel educativo é apenas o de acompanhamento do desenvolvimento infantil, que por sua vez ocorreria espontaneamente, atribuindo à intervenção do adulto um papel secundário (ARCE, 2004a, 2004b).

Opondo-nos a esta prática pedagógica que centra no sujeito particular toda a possibilidade de conhecimento, bem como à conjuntura de precariedade das condições encontradas na educação infantil e à desvalorização do ensino da arte neste contexto, nossa pesquisa partiu da hipótese de que o ensino do desenho na escola pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do pensamento abstrato na infância.

Ainda que a capacidade de abstração não se encontre na criança em sua forma mais complexa, presumimos que nos primeiros indícios de independência da ação da criança em relação à percepção imediata do que a cerca, é que se encontram as raízes do desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, da relação teórica para com a realidade circundante. Em sendo assim, procuraremos demonstrar que tal desenvolvimento pode ser buscado intencionalmente desde os primeiros anos, através da proposição de atividades cuja realização pela criança necessariamente requeira o emprego gradual de funções psicológicas superiores em formação. Pressupomos que o desenho, enquanto atividade que pressupõe o uso de signos e a abstração de relações, pode então servir como instrumento educativo na promoção do desenvolvimento do pensamento teórico.

Por meio da análise teórico-conceitual da obra de autores pertinentes a nosso problema de pesquisa, fundamentada nos preceitos metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscamos investigar as razões e os meios pelos quais a atividade de desenho pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança de 0 a 6 anos, no âmbito do

trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, nossas investigações perpassaram questões referentes à educação escolar da criança pequena, aos fundamentos psicológicos concernentes ao desenvolvimento do pensamento abstrato na primeira infância, bem como à análise do desenvolvimento do desenho infantil e do papel atribuído a este conhecimento/produção na formação da criança.

No primeiro capítulo, abordamos a história da Educação Infantil e as questões mais prementes que constituem hoje o cenário deste segmento educacional, buscando contribuir para as discussões acerca de suas especificidades pedagógicas e para sua defesa como educação escolar. Partindo das raízes históricas do atendimento institucional à infância, discutimos o emprego do binômio cuidar-educar como objetivo da educação da criança pequena e o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos, enquanto aspectos importantes para a análise do papel da Educação Infantil no desenvolvimento da primeira infância na sociedade contemporânea.

Seguimos, no segundo capítulo, com o estudo dos fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, ancorados no método materialista histórico-dialético, e que sustentam nossa apreensão sobre as leis gerais do desenvolvimento humano. Tais pressupostos conformam as bases do entendimento do psiquismo em seus determinantes históricos e sociais, enquanto expressão da dialética entre os processos de objetivação e apropriação, pelos quais se dá a formação das funções e capacidades propriamente humanas. Examinamos a unidade entre a atividade e a consciência como aspecto fundante do psiquismo humano e a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem na constituição das funções psicológicas superiores.

No terceiro capítulo, apresentamos as especificidades do desenvolvimento infantil, enfocando as relações interfuncionais que caracterizam o desenvolvimento psicológico neste período. A partir desta análise, ressaltamos a compreensão do pensamento abstrato e a conformação de suas raízes na primeira infância, como também sua relação com os processos criativos e a imaginação.

O último capítulo é destinado à compreensão dos fundamentos psicológicos da atividade de desenho na infância, partindo da pesquisa acerca das diferentes concepções que ao longo do tempo vêm habitando as práticas e discursos educativos nesta área. Finalizamos o capítulo visando a proposição de um olhar histórico-cultural a este fenômeno, dando espaço a alguns apontamentos sobre seu ensino na contemporaneidade. Por fim, apresentamos nossas conclusões, buscando oferecer subsídios teóricos próprios do campo da psicologia para a

disposição de conteúdos de ensino à educação artística e estética do aluno de Educação Infantil, tendo em vista sua importância ao pleno desenvolvimento da criança.

Capítulo 1

Educação Infantil: história e questões atuais

Capítulo 1 – Educação Infantil: história e questões atuais

A fim de entendermos a realidade escolar, faz-se necessária uma análise a partir de suas raízes históricas. Conforme afirma Saviani (2005), a possibilidade de apreensão da educação escolar tal como ela se manifesta no presente se dá na medida em que a entendemos como resultado de um longo processo de transformação histórica. Tal análise implica compreender a realidade humana em seu desenvolvimento histórico, uma vez que “as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem” (SAVIANI, 2004, p. 30).

Segundo Saviani (2005, p. 93-94),

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem [...]. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades.

Ou seja, na especificidade de sua ação no mundo, o homem produz e reproduz as condições de sua existência. O desenvolvimento *histórico* desta existência se sustenta no processo através do qual o homem modifica a natureza, ajustando-a a suas necessidades. Isto significa afirmar que por meio do trabalho o homem constrói o mundo histórico, o mundo humano, sua cultura. E neste processo de construção das próprias condições de existência, da cultura humana, é que se encontram as raízes da educação.

Nas sociedades modernas, o modelo de socialização escolar se torna hegemônico sobre outros meios educativos. Até o final da Idade Média, a forma escolar era secundária, não generalizada, panorama que se modifica a partir do advento da modernidade, quando o modelo escolar de educação se generaliza e passa a ser a forma dominante (SAVIANI, 2005, 2004).

Em sendo assim, temos que é primordialmente na esfera escolar que se possibilita – ou se limita – o desenvolvimento das máximas potencialidades do sujeito em sua totalidade, isto é, o “desenvolvimento de sujeitos inteiros, que fazem pensarmos [sic] na unidade requerida a um ser total, [...] representante da plena humanidade do gênero humano” (MARTINS, 2006, p. 67).

Neste contexto, urge a necessidade de se afirmar as funções da escola em todo o processo de desenvolvimento dos sujeitos, incluindo neste percurso o papel da educação infantil na formação das funções psicológicas complexas, especificamente humanas, como a atenção mediada, a memória voluntária, o pensamento abstrato, entre outras (MARTINS, 2006).

Mas ao contrário do que se poderia pensar, a implantação dos sistemas educacionais nos diversos países não se deu em sentido crescente de faixa etária, ou “da base para a cúpula”, como indica Saviani (2004, p. 30). Inversamente, o nível superior foi o primeiro alvo de organização do ensino, seguido das escolas secundárias e, finalmente, a organização e generalização das escolas primárias. Em termos históricos, as Universidades surgem a partir do século XI; as escolas secundárias nos séculos XVII e XVIII; e somente a partir do século XIX, as escolas primárias.

Considerando as análises de Saviani (2005, p. 97), podemos afirmar que a educação escolar da criança surge e se consolida em meio ao que chama de “hipertrofia da escola”. O autor observa a tendência, na história recente, de ampliação da esfera de ação da escola sobre os demais espaços educativos, tanto no sentido do tempo de escolaridade – “extensão vertical” – quanto no aumento da jornada escolar – “extensão horizontal”:

Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando o seu início. Daí a *reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. [...] A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível desde o nascimento.* Além desta extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral. (SAVIANI, 2005, p.97-98, grifo nosso).

Contudo, as consequências do atraso histórico da educação escolar voltada à criança em relação aos demais segmentos etários se revelam na contemporaneidade, conforme veremos, através dos contínuos esforços para a definição e consolidação da especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil, motivo de permanentes debates.

1.1 Educação escolar da infância: breve histórico

As origens do que posteriormente veio se firmar como educação escolar remontam à Idade Média. Saviani (2005), nos mostra as raízes históricas do processo que resulta, na modernidade, no modelo escolar enquanto principal meio de socialização do conhecimento.

Nos tempos do modo de produção comunal ou comunismo primitivo, marcados pela produção e uso comum dos meios de produção, a educação se confundia com o próprio agir e existir, de modo que “o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2005, p. 94), pelo que se aprendia a dominar os meios coletivos de sobrevivência.

Segundo Saviani (2005), o predomínio da *educação pelo trabalho* permanece ainda no modo de produção escravista e no feudalismo, mesmo com os primeiros sinais de organização escolar. O advento da propriedade privada da terra e o surgimento da classe dos proprietários originaram o contingente de escravos incumbidos de produzir a sua própria existência e a de seus senhores. A exploração do trabalho escravo e servil tornou possível à minoria mais abastada o usufruto do tempo livre, do ócio. Assim, é neste contexto que a escola surge ainda como modalidade *complementar e secundária* de educação, acessível a uma minoria. De outro modo, a grande massa se educava nas relações cotidianas, pelo trabalho, isto é, no processo mesmo de produção da sobrevivência própria e alheia – de seus proprietários, senhores, amos. Neste momento, a *educação escolar* era, portanto, uma forma *dependente* da *educação não escolar* – o trabalho – já que surge a partir das condições procedentes da exploração da mão-de-obra escrava e do trabalho servil.

Como consequência do acúmulo das forças produtivas resultante da época feudal, as atividades mercantis passam a assumir a condição de meio de produção principal, tomando o lugar da atividade agrícola. Nesta nova sociedade, os meios de produção assumem a forma de capital, e a emergente classe burguesa passa a ditar os rumos do processo produtivo. A época moderna caracteriza-se então “por uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo” (SAVIANI, 2005, p. 96); as relações sociais, tendo a cidade como lugar determinante, adquirem um caráter distante das relações naturais antes baseadas em formas consuetudinárias, deslocando o contrato social baseado no direito natural para o direito positivo; o domínio da natureza se dá pelo conhecimento metódico, científico e intelectual, que passa a adquirir potência material através da indústria. No esteio destas transformações, a *educação escolar* se tornará a forma de educação predominante, na medida

em que a aquisição de conhecimentos básicos (como os códigos escritos) se impõe enquanto exigência generalizada de participação ativa na sociedade, delegando a segundo plano as demais formas educativas (SAVIANI, 2005).

De acordo com Saviani (2005), é com o advento da sociedade burguesa que a forma de educação escolar se generaliza e se torna dominante sobre as demais, substituindo a condição parcial e não generalizada anterior, determinada pela forma não escolar, que predominou até o fim da Idade Média.

Ariès (2006) também traça a linha histórica das origens da educação escolar, buscando relacionar aspectos da história da instituição escolar e a evolução da noção de infância através dos tempos. Procura demonstrar então a forma com que a escola se tornou um meio de separar as crianças da sociedade dos adultos, por intermédio de uma formação que se pretendia moral e intelectual. Em sua análise, Ariès nos mostra que esta função distintiva entre a infância e o mundo adulto se constituiu enquanto um traço que historicamente caracteriza os espaços institucionais destinados ao atendimento à criança. Ademais, nos indica as bases históricas e sociais por meio das quais se constrói a infância tal qual a concebemos hoje, possibilitando assim uma análise crítica e contextualizada deste fenômeno, que supera concepções a-históricas e naturalizantes.

1.1.1 A institucionalização do atendimento à infância

De acordo com Ariès (2006), a educação na Idade Média se caracterizou pela indiferença em relação à idade, misturando sujeitos de diversas faixas etárias dentro de um espírito de liberdade de costumes. Em salas improvisadas, as primeiras organizações escolares reuniam meninos e homens de todas as idades, importando apenas a matéria a ser ensinada. Ou seja, seu objetivo essencial não era a educação da infância. Assim que adentrava a escola, entre os cinco ou sete anos, a criança ingressava imediatamente no mundo dos adultos. Antes disso, “ela era o ser cômico e gentil ao qual se dispensava afeição” (ARIÈS, 2006, p. 123), sem preocupação moral ou educativa. Os mestres não se interessavam pelo comportamento dos seus alunos fora da sala de aula, onde a mistura de idades também permanecia. Essa ausência de referência à idade perdurou por muito tempo, até os primeiros indícios de uma evolução inversa no fim da época feudal.

A rejeição à “promiscuidade das idades” (ARIÈS, 2006, p. 109) surgiu de início em favor das crianças menores, e depois de outras em idade pouco mais avançada. No entanto, tal mudança não se devia ao surgimento de uma consciência em relação ao estado de infante ou jovem, mas sim em relação à atividade de estudante. Intentava-se apenas proteger o estudante – e não a criança propriamente dita – “das tentações da vida leiga”, inculcando em sua educação um sentido moral e religioso, conservando princípios da tradição monástica então existente (ARIÈS, 2006, p. 111). Dessa forma, ao longo do século XIV, “a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuou fiel à mistura das idades, dos sexos e das condições sociais” (ARIÈS, 2006, p. 111).

Com o passar do tempo, o caráter monástico se tornou característica predominante do que se considerava ser uma boa educação, e a partir do século XV o ambiente escolar se tornou objeto de uma disciplina mais autoritária e hierárquica. Assim, entre os séculos XV e XVI, o colégio se consolidou como instrumento para educação da infância e juventude em geral, ao mesmo tempo em que ampliou a população abrangida, tornando-se uma instituição de maior significância na sociedade. Imbuída agora de um rigor disciplinar, o surgimento da instituição escolar nestes moldes submetia os escolares a uma ordem diferente da que governava os adultos.

A origem da estrutura moderna de classe escolar se deu na Europa do século XV, quando se começou a dividir os alunos em grupos de mesma capacidade, designando-se um professor para cada grupo e isolando os diferentes grupos em salas especiais. Assim, a indeterminação medieval que perdurou até o início do século XV deu lugar ao rigor do conceito moderno de educação, a partir da necessidade de tornar o conteúdo de ensino acessível ao aluno. Esse processo de transição indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e das várias categorias existentes no interior destes períodos.

No entanto, os primeiros indícios de mudança na instituição escolar em relação às diferenças de idade, coexistiram com os antigos hábitos medievais. De acordo com Áries (2006, p. 113), a “preocupação de separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia imposto na prática, após tentativas longas e empíricas”. Os antigos hábitos precoces medievais e a infância enquanto um curto período da vida, ainda persistiam; quando a criança não ingressava no colégio, adentrava no mundo adulto prematuramente, independentemente de origens sociais. Isto ocorria predominantemente no âmbito da condição feminina, em que os hábitos de precocidade permaneceram inalterados da Idade Média ao século XVII. A educação para se comportarem

desde muito cedo como adultas e a aprendizagem de afazeres domésticos, deram lugar à escolarização propriamente dita com um atraso de cerca de dois séculos em relação à educação masculina.

A objeção à precocidade da infância dos séculos XVI e XVII, e o surgimento da distinção de uma primeira infância mais longa e da infância escolar, já indicavam o caminho da diferenciação das idades – concretizada por definitivo a partir do século XIX. Deu-se início à distinção de uma primeira infância que perdurava até os nove ou dez anos de idade, e de uma infância escolar que começava nessa idade. O argumento comum para o retardo da entrada na escola era “a fraqueza, ‘a imbecilidade’, ou a incapacidade dos pequeninos” (ARIÈS, 2006, p.114), e não o perigo que sua “inocência” poderia correr. A necessidade em se distinguir a segunda infância da adolescência somente ocorreria próximo ao fim do século XIX, na sociedade burguesa, condicionada pela prática dos ensinos secundário e superior, momento em que tardiamente se estabeleceu uma relação entre a idade e a classe escolar (ARIÈS, 2006).

Até o século XV, portanto, o aluno não estava submetido a uma ordem disciplinar ou hierárquica dentro da escola. As relações fora deste âmbito é que buscavam, de alguma forma, regular a vida do estudante por meio de contratos de aprendizagem feitos com outras famílias, do ingresso em associações ou confrarias e outras formas de tutela. Com a progressiva deterioração destas relações, que passam a ser vistas como uma forma de desordem e anarquia, a vida escolar começa a se organizar com base em novos princípios de disciplina, traço característico do colégio dos tempos modernos. Não obstante, o caráter hierárquico e autoritário de tais relações se torna não somente um privilégio do tratamento à infância, mas generaliza-se a toda sociedade com o advento do absolutismo monárquico (ARIÈS, 2006).

Surgia assim uma nova ideia de infância e de sua educação, fundada na noção de fraqueza da infância e da responsabilidade moral dos mestres sobre a “alma dos alunos”, salvas por castigos e punições (ARIÈS, 2006, p. 117). O novo sistema disciplinar se caracterizaria então pela vigilância constante, a delação mútua e os castigos corporais. De acordo com Ariès (2006), o caráter degradante das punições corporais se tornou uma característica da nova atitude perante a infância, como instrumento para o aperfeiçoamento moral e espiritual. É assim que o modo de associação corporativa comum entre jovens e adultos passa a ser substituído pela disciplina humilhante reservada a toda e qualquer criança ou jovem, e aos adultos das camadas mais populares da sociedade.

A partir do século XVI a idade escolar submetida às surras se estende das crianças pequenas ao restante da população escolar – que integrava até aproximadamente os vinte anos de idade. Neste contexto,

[...] o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe. [...] Portanto, a infância prolongada até dentro já da adolescência, da qual se distinguia mal, caracterizava-se por uma humilhação deliberada. Toda a infância, a infância de todas as condições sociais, era submetida ao regime degradante dos plebeus. O sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos, começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores. (ARIÈS, 2006, p. 118).

Somente a partir do século XVIII a humilhação como meio para distinção e educação da infância passa a arrefecer. A reprovação destes hábitos, dirigida aos alunos menores e depois aos maiores, se baseava na sua inadequação em relação à fragilidade da infância, considerada agora distante da camada servil da sociedade e, portanto, não merecedora da humilhação metódica aplicada aos soldados, criados e mendigos (ARIÈS, 2006).

Posteriormente, a concepção emergente de educação, conforme se estabeleceria definitivamente no século XIX, correspondia ao relaxamento da disciplina autoritária, ligado a um novo sentimento de infância, não mais vista a partir de sua fraqueza ou da necessidade de humilhação. Surgia a ideia da preparação da infância à vida adulta, que deveria ser feita não abruptamente, mas processualmente, por etapas, através de uma formação que despertasse na criança o sentido da responsabilidade e dignidade adulta (ARIÈS, 2006).

Estas mudanças corriam na direção de distinguir moralmente a criança escolar como a “criança bem educada”, noção esta formada no século XVII (ARIÈS, 2006, p. 121). A ideia da infância que deveria ser preservada “das rudezas e da imoralidade” próprias das camadas populares, se originou de pensadores e moralistas da elite eclesiástica e governamental (ARIÈS, 2006, p. 121).

Os hábitos das classes dirigentes do século XIX foram impostos às crianças de início recalcitrantes por precursores que os pensavam como conceitos, mas ainda não os viviam concretamente. Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis, os hábitos das crianças bem educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja sua condição social. A antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e finalmente pelas classes populares: hoje, ela é a marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos ‘fora-da-lei’, dos escolares do século XVI e início do século XVII. (ARIÈS, 2006, p. 122).

Pouco a pouco, o modelo de ensino que ocorria a par das condições sociais de seus alunos, onde nobres e camponeses poderiam ou não frequentar o colégio e, quando o faziam, comumente compartilhavam da mesma sala, foi substituído por um sistema de ensino duplo: o ensino – longo – secundário no liceu ou no colégio para os burgueses, e o ensino primário – de curta duração – na escola para o povo. Um dos principais fatores para esta mudança se deu entre a burguesia conservadora, detentora “da autoridade, da razão e do saber”, temerosa de “uma inflação de intelectuais e de uma crise de mão-de-obra braçal” (ARIÈS, 2006, p. 128). Neste momento, os interesses da classe burguesa, agora conservadores, limitavam “a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico”, condenando o povo a “um ensino inferior, exclusivamente prático” (ARIÈS, 2006, p. 128).

O próprio sentimento de infância em sua expressão mais moderna teve origem entre a classe dos burgueses esclarecidos. No entanto, é no período da industrialização que temos a entrada da mão-de-obra infantil na indústria têxtil, como indício de um regresso à precocidade medieval e consequência do menor tempo de escolaridade entre as classes populares. Conforme Ariès,

O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas *diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo*. (ARIÈS, 2006, p. 129, grifo nosso).

Em conformidade com a análise de Saviani (2005), Ariès conclui com a afirmação da existência de um sincronismo entre a formação da classe escolar moderna, diferenciada por idades, e o surgimento da divisão de classes sociais. Em suas palavras, “ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia” (ARIÈS, 2006, p. 129).

Em síntese, a escola surge tardiamente em relação às origens da educação, que se confundem com as origens do próprio homem. A organização escolar teve início com a constituição da sociedade de classes baseada na propriedade privada da terra, mas perdurou por muitos séculos como forma secundária e restrita de educação. A escola como forma dominante e generalizada de educação só foi possível por meio das profundas transformações pelas quais se edificou a sociedade burguesa (SAVIANI, 2004).

Similarmente, a análise da origem e do desenvolvimento histórico do fenômeno da institucionalização do atendimento à criança nos mostra uma trajetória fortemente atrelada às necessidades sociais derivadas do modo de produção capitalista. Segundo Pasqualini (2010), a

proliferação das creches e escolas maternas se deu a partir de demandas emergentes dentro da sociedade capitalista, adquirindo um significado determinado em meio a estas relações.

As necessidades primárias de *sobrevivência* e *sociação* da criança pequena assumem um significado determinado no interior do processo mais amplo de reprodução da sociedade capitalista emergente, no qual a liberação e conformação da força-de-trabalho (por meio da guarda dos filhos durante a jornada de trabalho das mães) e a conformação da futura força-de-trabalho (por meio da ação disciplinar) se apresentam como condições *necessárias*. Tais condições passaram a ser garantidas (total ou parcialmente) por uma nova prática social – o atendimento institucional à pequena infância proletária. (p. 84, grifo do autor).

Assim, a garantia da sobrevivência da criança, pela supervisão e o cuidado dispensados pelo adulto, bem como a socialização dos conhecimentos, habilidades, costumes e valores culturais, enquanto forma de perpetuação da cultura humana, adquirem características determinadas correspondentes às demandas colocadas pelas mudanças de ordem social e econômica vigentes.

Neste sentido, as transformações sociais decorrentes dos processos de industrialização trouxeram consigo a necessidade da institucionalização das práticas de cuidado, abrangendo não somente o cuidado à infância, mas também a atenção a idosos e enfermos. As chamadas *salas de asilo* ou *salas de custódia*, surgidas em Paris no século XVIII, eram instituições de caráter religioso e filantrópico que vieram a conformar as origens do atendimento direcionado à criança menor de 6 anos. Na França, lugar em que se cunhou o termo *crèche*, a institucionalização do cuidado com a criança se subdividia em creches, que atendiam crianças até os 2 anos de idade, e em escolas maternas, diretamente provenientes do aperfeiçoamento das salas de asilo e destinadas à crianças de 3 a 6 anos,. Estas duas modalidades de atendimento à criança se tornaram etapas antecedentes à escolarização, embora não abrangessem toda a população infantil (LOPES; MENDES; FARIA, 2005).

Motivadas pela necessidade de cuidado às crianças em condição de abandono e de extrema pobreza, principalmente àquelas oriundas das classes trabalhadoras devido à crescente participação das mulheres nos processos de produção, as primeiras creches surgem em Paris no ano de 1844 (KISHIMOTO⁴, 1988 apud PASQUALINI, 2010). Porém, não somente na França se criou modelos de instituições destinadas a estes objetivos, mas também na Itália, na Inglaterra e sobretudo na Alemanha, algo semelhante ocorreu (LOPES; MENDES; FARIA, 2005).

⁴ KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

Stemmer (2006) observa que, devido ao progressivo estabelecimento de uma classe operária e à reorganização social em curso, a necessidade da guarda das crianças se intensificou na Europa, tornando-se cada vez mais desvinculada da esfera restrita dos acordos privados. Aos poucos, com a modernização e o domínio da ciência, o apelo ao acolhimento dos desvalidos em salas de asilo e orfanatos dá lugar ao estabelecimento de uma política de proteção à infância, que impulsiona a criação de associações e instituições destinadas ao amparo das crianças no âmbito da esfera pública.

Sendo assim, as creches se estabelecem historicamente como instituições de caráter sumamente assistencial e tutelar, destinadas ao atendimento das crianças das classes trabalhadoras. Já nas escolas maternais francesas, privilegiava-se a guarda dos filhos de operários, mas contemplava-se também gratuitamente outras famílias, com o intuito de conter a marginalização e promover o incremento da futura mão-de-obra, por meio de um regime de funcionamento militar que incluía exercícios intelectuais e físicos. No entanto, mesmo com a posterior inserção de finalidades ligadas ao desenvolvimento físico, intelectual e moral, prevalece a tradição assistencialista (PASQUALINI, 2010; CIVILETTI, 1991).

Outro modelo de atenção institucional à criança veio a influenciar fortemente as propostas para a infância no fim do século XIX e início do século XX, com a difusão do jardim-de-infância (*kindergarten*), criado pelo educador alemão Friedrich Froebel. A proposta froebeliana subsidiou os fundamentos pedagógicos consolidados nas práticas educativas de instituições em diversos países, como Suécia, Inglaterra, Itália, Japão, Brasil e Estados Unidos (STEMMER, 2006; VANTI, 2002).

O primeiro *kindergarten* foi fundado em 1840, destinado a crianças entre 3 e 7 anos. Os princípios que norteavam os jardins-de-infância de Froebel baseavam-se na atividade livre infantil, no autoconhecimento com liberdade, no respeito à natureza, à ação de Deus e à manifestação da espontaneidade dos educandos. Sem ferir o desenvolvimento natural da criança, a prática educativa decorreria de um saber instintivo da mulher, como um atributo que deveria ser despertado espontaneamente no fazer educativo. O educador, assim como um jardineiro, deveria estar atento para identificar as necessidades naturais da criança, do mesmo modo que cada planta de um jardim precisa do cuidado atento para prover o necessário ao seu processo natural de crescimento. Desta maneira, a criança poderia expressar sua riqueza interior, fruto de sua essência humana, necessitando apenas estar aberta e livre para manifestar seu conhecimento. A concepção froebeliana de infância, ligada às ideias do romantismo em voga na época, considerava-a em sua bondade e pureza naturais, na essência boa e divina da

criança ainda não corrompida pelo convívio social, que seria, assim, capaz de reumanizar o homem, restituindo-lhe a essência perdida (ARCE, 2002).

As ideias de Froebel tiveram influência das propostas de Pestalozzi, outro importante educador destacado por sua importante contribuição à educação infantil. As formulações educacionais de Pestalozzi defendiam também o desenvolvimento natural da criança, de forma que a educação deveria seguir as mudanças que levam à formação do homem, fornecendo o necessário para que este processo siga em conformidade com a natureza e com os desígnios divinos. Para o autor, o centro de todo o processo educativo é a criança, onde ela mesma constrói aquilo que deve aprender por meio da ação prática sobre o mundo e pelo desenvolvimento de atitudes moralmente condizentes com as virtudes humanas segundo as leis naturais e divinas (ARCE, 2002).

Apesar dos avanços possibilitados por Pestalozzi e Froebel em sua época, que apontavam para o reconhecimento da especificidade do desenvolvimento infantil, da importância da brincadeira e da inutilidade dos castigos físicos, Arce (2002) avalia que suas produções refletem as contradições presentes nas relações econômicas e sociais de seu tempo, expressas na ideologia liberal-burguesa:

Eles não deixam de incorporar à sua pedagogia elementos da face progressista dessa ideologia, isto é, elementos da luta contra a ideologia medieval. Mas assim como a burguesia acabou por trair os ideais iluministas, acabou por trair a luta pela razão e pela ciência, adotando irracionalismos e misticismos que se mostrassem adequados à manutenção da ordem social burguesa, da mesma forma a pedagogia de Pestalozzi e Froebel, ainda que apresente elementos progressistas, como a valorização do saber originário da observação das leis da natureza em oposição ao saber medieval; fruto da revelação mediada pelas autoridades eclesiásticas, esses elementos não frutificam, nessa pedagogia, numa concepção verdadeiramente imanentista da história e da sociedade mas, ao contrário, acabam reforçando o pragmatismo alienado e alienante da cotidianidade capitalista, retirando desse pragmatismo qualquer possibilidade de evolução para uma concepção materialista da história [...]. (p. 217).

Para Arce (2002), a análise histórica e crítica da produção destes autores permite afirmar que suas ideias representam simultaneamente um avanço e um retrocesso no plano educacional, pois apesar das importantes descobertas, suas propostas eram regidas por regras e conhecimentos próprios do âmbito doméstico e cotidiano: em lugar da razão e da ciência, dos conhecimentos mais elaborados produzidos naquela época, viu-se surgir uma educação alicerçada no subjetivismo e no irracionalismo.

De acordo com Stemmer (2006), a forte influência destas ideias e sua importância no surgimento das ações dirigidas à criança pequena, tornam possível identificá-las com a própria origem da educação infantil. Arce (2002) avalia também que o teor destas teorias influenciou diretamente quase toda a produção ocidental nesse terreno da educação. Em conformidade com Pasqualini (2010), podemos afirmar que necessidades de ordem econômica e ideológica determinaram historicamente a proliferação das instituições de atenção à infância.

Deste modo, o crescimento destas instituições foi marcado por uma forma discriminatória de organização da educação, a depender da condição sócio-econômica da população atendida. A influência dos jardins-de-infância em outros países, embora idealizado para atender crianças pobres, se deu como privilégio das classes mais abastadas (KISHIMOTO, 1988, apud PASQUALINI, 2010). A proposta educacional para as creches, por outro lado, teve como base

[...] uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JR., 2007, p. 166-167).

Distante, portanto, dos ideais iluministas que conclamavam a difusão e universalização da educação, que deram origem ao surgimento das primeiras instituições escolares modernas, a educação infantil surge com um caráter educacional assistencialista. As instituições de atenção à criança se constituíram a partir de ideais educativos de caráter não-escolar, prevalecendo a baixa qualidade do atendimento à infância pobre (STEMMER, 2006).

Estas condições surtiram reflexo na esfera educacional da sociedade brasileira, também marcada pela distinção dos objetivos educacionais em relação à parcela social atendida. A análise histórica dos determinantes da educação infantil desde suas origens nos conduz a reflexões fundamentais sobre sua constituição no presente. A concepção de infância historicamente construída e as propostas pedagógicas que fundamentaram as práticas educativas ao longo do tempo, vieram a constituir as bases sobre as quais se sustentam hoje as proposições para a educação infantil no Brasil, conforme veremos a seguir.

1.1.2 As origens da educação infantil no Brasil

A fragmentação sócio-econômica característica da organização das instituições dirigidas ao atendimento à criança pequena, consolidou-se historicamente em diversos países como expressão das contradições inerentes à reprodução da sociedade capitalista. O surgimento da educação escolar da infância se inseriu, por conseguinte, no contexto mais amplo da necessidade de *instrução popular* dentro dos preceitos liberais da época, que previam a ruptura com o cerceamento da liberdade individual próprio do Antigo Regime mas, ao mesmo tempo, assegurava a formação de indivíduos produtivos e integrados à nova sociedade (PASQUALINI, 2010; CIVILETTI, 1991).

Tais condições nos remetem ao modo com que a educação da infância brasileira se configura hoje, distante de uma efetiva construção de oportunidades educativas de qualidade para a população como um todo, independente de distinções de ordem social e econômica.

Observamos, atualmente, a diferença da qualidade da educação oferecida à população de baixa renda, pelo ínfimo acesso ao ensino superior ou ao ensino de qualidade nos demais segmentos educacionais. Este legado histórico também se expressa na não obrigatoriedade do ingresso na Educação Infantil⁵, onde temos matriculadas somente 18,4% das crianças de 0 a 3 anos, e 81,3% das crianças entre 4 e 6 anos. Ademais, apesar dos avanços trazidos pelo ECA (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) com a proibição do trabalho infantil, temos hoje 4,3 milhões de crianças entre 5 e 17 anos trabalhando⁶, num retrato remissível às condições medievais reservadas aos “pequenos adultos”.

Importante ressaltar que, no Brasil, a legislação e sistematização no campo educacional em vista à constituição de um sistema nacional de educação, não se sucederam sem o acúmulo de um imenso déficit histórico em relação à implementação destas orientações em outros países no século XIX. Somente na década de 1930 é que surgem as primeiras iniciativas para a ordenação jurídica e a organização da educação em todo o país em termos comuns, ou seja, como um sistema nacional, quando se estabelece constitucionalmente a competência da União para legislar as diretrizes e bases da educação em âmbito nacional (SAVIANI, 2004; 2009; MARTINS, 2006).

⁵ Importante ressaltar que em novembro de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional 59, que exclui a educação dos efeitos da DRU (Desvinculação das Receitas da União) e amplia a escolaridade obrigatória, que passa dos 7 a 14 anos para 4 a 17 anos. Esta última medida deverá ser implementada progressivamente até 2016.

⁶ Dados apresentados pelo IBGE, registrados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009.

Saviani (2009) esclarece que a construção de um sistema nacional de educação responde ao estabelecimento de diretrizes e bases comuns à educação em todo o território nacional, que se referem à adoção de finalidades educacionais e as formas para atingí-las. Ou seja, “pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos” (SAVIANI, 2004, p. 32). Assim, ao se pensar numa lei específica para a educação, tem-se em vista a sua sistematização – seja para a consolidação, reformulação, ou criação deste sistema caso ele não exista. “Organização *intencional* dos meios com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, eis o que se chama ‘sistema nacional de educação’.” (SAVIANI, 2004, p. 32, grifo nosso). É importante ressaltar que, de acordo com Saviani (2004, p. 32) o conceito de sistema, longe se constituir como uma “unidade monolítica”, tampouco uma “multiplicidade desarticulada”, se refere à articulação de elementos enquanto parte de um todo, como uma “unidade da diversidade”. Neste sentido, os elementos constituintes de um sistema, ao se integrarem, nem por isso perdem sua identidade. Sendo assim, o sistema educacional é entendido enquanto um produto da educação sistematizada, implicando em uma ação educativa intencional coletiva, isto é, que pressupõe objetivos comuns. Contudo, não se trata de negar a diversidade, as peculiaridades que integram um sistema: estas são preservadas na medida em que são articuladas num todo coerente, como elementos que *se expressam* no interior de uma unidade, unidade esta não da identidade, mas da *variedade*. Nas palavras do autor:

[...] a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas, secundarizando suas inter-relações. Ao contrário, trata-se de articulá-las num todo coerente, como elementos que são da mesma nação, a brasileira, no interior da qual se expressam toda a sua força e significado. (SAVIANI, 2009, p. 29).

Tendo em vista estas considerações, para Saviani (2009), o próprio conceito de sistema não representa um tema esgotado na constituição brasileira com a clareza e rigor requeridos, fato que se estende em imprecisões e confusões no campo educacional. O autor destaca a diversidade de entraves à construção do sistema educacional no país ao longo de sua história, perpassando detalhadamente questões de cunho econômico, político, filosófico-ideológico e legislativo. Assim, a histórica e persistente resistência à manutenção do ensino público, a descontinuidade das reformas políticas no âmbito da educação, as ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação, bem como a resistência na aprovação

de uma legislação favorável à organização do ensino sob a forma de um sistema nacional em nosso país, representam os obstáculos históricos à constituição do sistema nacional de educação. Segundo o autor, as dificuldades ainda permanecem e motivam a retomada dessa questão no atual contexto.

Como consequência deste panorama, o Brasil chegou ao século XX – e permanece – adiando a resolução de um problema equacionado pelos principais países no fim do século anterior: a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo⁷ (SAVIANI, 2009).

Diante disso, em pleno século XXI, evidencia-se nosso atraso significativo não somente em relação a não erradicação do analfabetismo, mas também no que se refere ao tratamento dado à Educação Básica e especialmente à Educação Infantil, segmento cuja história, ainda recente, nos aponta também grandes desafios a um verdadeiro processo de democratização de seu acesso (MARTINS, 2006).

As primeiras instituições de cuidado à criança no Brasil surgiram no contexto das intensas transformações sociais do século XX. A crescente industrialização, a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, o processo de urbanização, a migração das famílias do campo para a cidade, a reorganização das estruturas familiares, dentre outros fatores, trouxeram consigo a necessidade de espaços institucionais para o atendimento a crianças pequenas. Grande parte destas instituições era vinculada a igrejas e entidades filantrópicas, e sua expansão foi substancialmente marcada por um trabalho de cunho caritativo-assistencial, não muito diferente do tratamento asilar e em orfanatos (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Assim, as origens da atenção à criança de zero a seis anos no país adotaram um caráter paliativo frente ao contingente de crianças cujas famílias (muito frequentemente de mães solteiras) não dispunham de condições para criá-las. As transformações sociais e econômicas foram vivenciadas também no âmbito das relações familiares, com o intenso rearranjo de sua dinâmica, inclusive em relação aos cuidados dispensados aos filhos pequenos. A instituição destinada à criança pequena não passava de um mal necessário diante da impossibilidade de optar pela alternativa a qual se acreditava mais adequada, isto é, o crescimento da criança junto à família (CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

⁷ De acordo com dados do IBGE, em 2009 o Ensino Fundamental foi quase universalizado, apresentando uma taxa de matrícula de 98%. No entanto, a erradicação do analfabetismo está longe de ser alcançada: o Brasil ainda tem cerca de 14 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais.

A luta pela expansão destes espaços fez surgir, na década de 40, a obrigatoriedade do provimento de creches pelas indústrias, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promulgada em 1943. Entretanto, o fracasso de sua efetivação prática ocasionou o fortalecimento das reivindicações das mulheres trabalhadoras pela garantia do atendimento a seus filhos, incluindo neste movimento mulheres de outros extratos sociais (CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Segundo Cavalcanti e Martins (2005), é importante destacar que neste momento, as expectativas sociais acerca do atendimento a ser dispensado à criança pequena se restringiam a cuidados estritamente domésticos, de higiene, segurança e alimentação. Como vimos, a pauta reivindicatória se fundamentava na crença segundo a qual o ambiente familiar seria o mais propício ao desenvolvimento infantil. Deste modo, recorrer ao atendimento institucional só se justificaria por necessidade financeira e a despeito dos sentimentos de culpa gerados na mulher trabalhadora, que dessa forma abria mão de sua presença permanente na educação de seus filhos. Salientamos que os intuitos educativos para além das necessidades básicas das crianças não compunham as exigências sociais no atendimento institucional aos pequenos.

Conforme analisa Rosemberg (2002), a partir da década de 60 as políticas de educação infantil passam a sofrer pressões em diferentes sentidos. As tensões sociais que incidirão na sociedade brasileira nas quatro décadas subsequentes irão resultar em propostas diversas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, desde medidas para a expansão da EI (Educação Infantil) a baixo custo até o seu reconhecimento como direito da criança à educação e direito da família à assistência a seus filhos. Estes avanços e recuos têm como pano de fundo os modelos propugnados por organizações multilaterais, erigidos sob critérios economicistas, que em última instância retardaram a construção de uma capacidade nacional para a proposição de alternativas próprias neste setor.

Até o final da década de 60, o modelo de educação infantil encontrado tanto em países desenvolvidos quanto em países subdesenvolvidos não diferia enormemente em relação às instituições surgidas na Europa do século XIX. Assim, o atendimento às crianças pobres se dava quase que exclusivamente em creches, diferente do que ocorria nos jardins-de-infância, em que o atendimento abarcava crianças provenientes de outros extratos sociais (ROSEMBERG, 2002).

Posteriormente, entre as décadas de 70 e 80, a educação infantil passou a fazer parte das ações internacionais sobre os países subdesenvolvidos, por meio de organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), como a UNESCO (Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e na década de 90, o Banco Mundial (BM). Os princípios que regiam tais iniciativas emergiam da importância atribuída aos equipamentos sociais destinados às crianças sob uma perspectiva compensatória ao contexto de pobreza econômica e cultural do terceiro mundo. Por outro lado, as orientações adotadas nos países desenvolvidos previam a expansão da EI com qualidade, tornando claras as distintas expectativas em relação ao atendimento às crianças de países desenvolvidos e às de países subdesenvolvidos (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005; ROSEMBERG, 2002).

Portanto, neste período, temos um momento de franca expansão da educação infantil no país, sob a influência das organizações internacionais influentes no cenário político-econômico brasileiro, a partir de um modelo de EI a baixo investimento público, como via de combate à pobreza e ao fracasso escolar no ensino fundamental. A prioridade do provimento de recursos públicos na universalização do ensino fundamental se justificava pelo maior retorno financeiro do investimento neste segmento em relação aos outros. Assim, diante da suposta insuficiência dos recursos nos países pobres para gerir na mesma medida a expansão da EI, propunha-se a minimização dos gastos no atendimento à primeira infância, incentivando a utilização de recursos humanos e equipamentos disponíveis na comunidade para a construção de programas denominados *não-formais*, *alternativos*, *não-institucionais* (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005; ROSEMBERG, 2002).

Rosemberg (2002) afirma que a expansão da EI segundo os princípios normativos internacionais se deu por meio

[...] do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Em sendo assim, na análise da autora, tais medidas resultaram não na democratização do acesso a estes espaços, mas em sua “demografização” (ROSEMBERG, 2002, p. 38), além de incutir a este cenário novos processos de exclusão social, já que a baixa qualidade do atendimento provocou altos índices de reprovação, e consequentemente, a retenção de crianças de sete anos e mais na pré-escola, em sua maioria pobres e negras.

Em meio a este processo, o Ministério da Educação (MEC) inclui a educação infantil em suas ações apenas em 1975, quando busca implementar um trabalho de cunho mais educativo entre as crianças de 4 a 6 anos, que abarcaria objetivos de socialização e desenvolvimento cognitivo, estimulação da criatividade, da autonomia, etc., com base na preparação para o Ensino Fundamental. Diferentemente, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos permaneceria vinculado ao Ministério de Previdência e Assistência Social, conveniado à Legião Brasileira de Assistência (L.B.A.), organismo federal de combate à pobreza (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

É assim que se institui o trabalho diferenciado entre creches e pré-escolas, de modo que as primeiras, ainda sob ideais assistencialistas e caritativos, priorizam o atendimento da criança até 3 anos ou mais em tempo integral, em sua maioria de famílias pobres. Já as pré-escolas, orientadas à preparação à educação básica subsequente, passam a atender a faixa etária entre 4 e 6 anos, prioritariamente não pobres, em período parcial (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Em 1988, num momento de menor intervenção externa no país (ROSEMBERG, 2002), a Constituição Brasileira reconhece a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e como direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Contudo, mantém-se a distinção da natureza do atendimento entre creches e pré-escolas: as primeiras ficam destinadas à administração das Secretarias Municipais de Bem Estar Social, e as pré-escolas, então chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), vinculadas às Secretarias Municipais de Educação (CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Somente em 1993 é que vemos um primeiro sinal de rompimento com as diretrizes formuladas pela UNESCO e UNICEF, quando o MEC anuncia medidas para que haja a mesma finalidade educativa entre creches e pré-escolas – ambas tendo como função o cuidado e a educação da criança – e aponta para uma política de formação dos profissionais em EI. A política de educação infantil “não formal e a baixo custo” é posta em cheque ao se afirmar “a intercondicionabilidade entre a qualificação profissional e as necessárias melhorias dos trabalhos neste segmento” (MARTINS, 2006, p. 70). Estas mudanças nas diretrizes foram elaboradas pela nova equipe que ocupou o setor de EI no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil) após a votação da Constituição, conjuntamente com outros setores sociais – movimentos sociais, associações profissionais, partidos políticos, etc. – empenhados na expansão da EI com qualidade (ROSEMBERG, 2002).

No entanto, a implantação dessas medidas foi interrompida pela administração federal (governo de Fernando Henrique Cardoso - 1994 a 2002), que incorporou os padrões anunciados pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e BM no plano das políticas econômicas. Dessa forma, a subserviência anterior às ideias propostas pela Unesco e Unicef deu lugar à submissão mais direta à condicionalidade dos empréstimos financeiros em relação à implantação das políticas preconizadas pelas organizações multilaterais. Estas orientações economicistas incidiram sobre a priorização do dinheiro público no Ensino Fundamental, a retomada do modelo não formal e a baixo custo na EI, estratégias de privatização e municipalização da educação (ROSEMBERG, 2002; MARTINS, 2006).

De acordo com Rosemberg (2002), a adoção destas medidas de caráter economicista revela a busca em adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico próprias da nova ordem mundial:

É no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o ensino fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos, pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino (Banco Mundial, 1995).

Em acordo com tais argumentos, a reforma educacional brasileira dos anos 90 apresentou as seguintes características (Haddad, 1998, p. 48-49):

- focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da EI;
- descentralização, que se traduz em municipalização;
- privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais;
- desregulamentação, no sentido de que o governo federal ‘abre mão do processo’ (financiamento e gestão municipal no caso do ensino fundamental e EI) mas ‘controla o produto’, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (Haddad, 1998, p. 49).

Para Martins (2006), em referência a Gentili⁸ (2001), estas ações se baseiam na análise segundo a qual as dificuldades encontradas pelos países subdesenvolvidos no plano educacional deveriam ser enfrentadas com o afastamento do Estado no gerenciamento de seus complexos sistemas educativos, adotando modelos administrativos indiretos. De acordo com a autora, estas condições mostram “o quanto os governos neoliberais afastam-se das questões relativas ao necessário aumento de recursos para educação, focalizando e enfatizando a exigência de melhorias no gerenciamento de gastos” (MARTINS, 2006, p. 70).

Apesar do retrocesso dessas reformas em relação à EI, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9394/96, a Educação Infantil é incorporada ao Sistema

⁸ GENTILI, P. *A falsificação do Consenso*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Nacional de Educação como primeira etapa da Educação Básica, seguida do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A partir de então, as creches passam a integrar a Educação Infantil, instituindo-se como espaço destinado ao atendimento de crianças até 3 anos de idade, cabendo às Secretarias Municipais de Educação a manutenção direta ou conveniada, bem como a supervisão das mesmas. Embora não estabelecida enquanto uma etapa obrigatória, a educação infantil se torna um direito da criança, opção da família e dever do Estado (CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Na continuação de tais mudanças em direção à atribuição de um caráter efetivamente educativo a este novo segmento, o MEC publica em 1998 o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), primeiro documento que oficializa uma proposta de educação infantil e estabelece parâmetros para a elaboração dos projetos político-pedagógicos para esta etapa em âmbito nacional. Como finalidade da Educação Infantil, inclui-se a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos, indicando a superação do modelo assistencialista (CAVALCANTI; MARTINS, 2005). Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o documento que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação Infantil.

Em 2003, a Coordenação Geral de Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC, elabora o documento preliminar da *Política Nacional de Educação Infantil*, finalizado em 2006. Este documento se coloca hoje como um importante avanço no cenário da Educação Infantil, especificando diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área (MARTINS, 2006; CAVALCANTI; MARTINS, 2005).

Todavia, ainda que nos últimos anos tenhamos acompanhado alguns avanços no sentido da democratização do acesso à educação infantil, vemos que ainda hoje permeia o ideário calcado nos moldes assistenciais nestas instituições. As questões levantadas neste campo constituem ainda um cenário de luta e prementes desafios aos que se vêm comprometidos com a concretização de uma educação infantil de qualidade, para todos.

Nas palavras de Martins (2006),

Fica assim evidente que, desde suas origens, a educação infantil aparece como empreendimento a baixo custo, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se têm a seu respeito. Conforme disposto no próprio Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) os trabalhadores das creches representam hoje a faixa mais desqualificada da categoria dos educadores, tanto no que se refere à formação acadêmica quanto à remuneração, e por consequência, o trabalho em creches não é um exemplo de efetivação daquilo que deveria ser o

trabalho educativo com as crianças de zero a três anos. (MARTINS, 2006, p. 69).

Tendo em vista o breve histórico da educação infantil tecido até aqui, o que vemos, portanto, é o sucessivo avanço promovido pelas predições legislativas que, no entanto, não são ao mesmo passo acompanhadas das bases materiais que deveriam sustentar suas políticas e diretrizes. Conforme Martins (2006), tais condições materiais perpassam a valorização do trabalho do professor de educação infantil, que se desdobra nas condições objetivas em que realiza seu trabalho, na qualidade de sua formação e no reconhecimento salarial. Entendemos que de nada adianta um montante de leis às quais não se fazem apoiar pelas condições concretas necessárias, para que as proclamações em favor da formação integral da criança superem o status de meras “palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política” para o enfrentamento de seus desafios (SAVIANI⁹, 2002, p. 16, apud MARTINS, 2006, p. 72).

Ademais, a política adotada pelo MEC, num reflexo das diretrizes neoliberais na educação brasileira, concorre para a intensificação das desigualdades educacionais, na medida em que incentiva a descentralização das responsabilidades no âmbito educacional, o que resulta na flexibilização e diversificação do processo de ensino. Conforme analisa Saviani, a responsabilidade para com a política educacional é assim transferida progressivamente para os municípios, organizações não-governamentais, comunidades, famílias, voluntariado, etc. Ocorre, deste modo, um processo de particularização dos modelos de funcionamento e gestão do ensino que, em última instância, dão margem a distorções que esvaziam a escola de sua função de ensinar (SAVIANI, 2002 apud MARTINS, 2006).

Ao que vimos, a história da EI como a história da subalternidade se perpetua, já que em meio a tais avanços e retrocessos, o que vemos em curso é uma política educacional que

[...] mantém-se atrelada às diretrizes das agências financiadoras internacionais, a ter como consequência o desmonte dos serviços públicos, submetido cada vez mais à racionalidade financeira, que se traduz ao mesmo tempo pela escassez dos recursos disponibilizados e pelas estratégias diretas e indiretas de privatização. (MARTINS, 2006, p. 71).

1.2 A busca de especificidade do trabalho pedagógico e as discussões contemporâneas

⁹ SAVIANI, D. Ainda a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 4., 2002, São Paulo.

A revisão da literatura acerca dos determinantes históricos da educação escolar da infância nos permite afirmar que, ao longo da história, perpetua-se a desigualdade das condições e do caráter do atendimento às crianças de diferentes extratos sociais. Desde sua origem, a instituição destinada ao atendimento da criança de 0 a 6 anos se constitui em meio a tensões sociais e interesses políticos, que se desdobram na tensão entre objetivos assistenciais e objetivos educativos de fato.

A começar pela disciplina humilhante e autoritária a que se submetiam crianças e adultos das classes mais pobres no absolutismo monárquico, passando posteriormente pela infância a ser preservada da “imoralidade” própria das classes populares, chegando até a fragmentação arbitrária da infância em creches e pré-escolas com suas diferentes expectativas educativas, a história da EI se desenrola em paralelo aos caminhos da desigualdade social. No Brasil, tem seu início com a necessidade das famílias mais pobres e de mães solteiras no contexto da inserção feminina no mercado de trabalho, e sofre adiante significativos desfalques com a intervenção política e econômica dos países desenvolvidos.

Deste modo, evidencia-se a forma com que as crianças provenientes de diferentes classes sociais vêm sendo submetidas a contextos de desenvolvimento distintos e desiguais: a instituição voltada à criança pobre, orientada pelas ideias de carência e deficiência, e a instituição destinada às demais, orientada pelas ideias de estimulação e aprendizagem (MARTINS, 2006).

Na sociedade de classes, a educação escolar não esgota seus desafios dentre seus muros, na medida em que lida com as questões sociais mais amplas do contexto em que está inserida, o que implica considerar os condicionantes sociais do trabalho educativo. No entanto, ainda que reproduza as relações próprias da organização social mais ampla, a escola não está irremediavelmente submetida às desigualdades sociais e aos interesses político-econômicos hegemônicos. Ao mesmo tempo, não se pode também isolá-la terminantemente dos conflitos políticos e sociais.

Conforme analisa Saviani (2005), não se trata de compreender a escola como reprodutora das condições sociais postas, como se a escola fosse inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, e nem de concebê-la em absoluta autonomia em relação à sociedade. Uma visão crítica e histórica da função social da escola não se baseia na crença ingênua no poder redentor da educação em relação às mazelas sociais, pois não competem a ela os meios para a transformação estrutural da sociedade. Compreender a educação em seu movimento histórico, na dinâmica de suas transformações, subentende

percebê-la como sendo determinada por contradições internas à sociedade capitalista, não como apenas um elemento de reprodução, mas como um elemento que pode impulsionar a tendência de modificação destas relações.

Neste sentido, acreditamos que a educação pode contribuir à transformação social na medida em que assume a dimensão política dentro de sua própria especificidade, socializando o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, como elemento necessário à formação da humanidade em cada indivíduo singular. Assim, o papel político da educação na sociedade implica “a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Entretanto, como expressão destas contradições inerentes à sociedade atual, constatamos a origem e a permanência até os dias de hoje de um ideário sobre a infância calcado em sua naturalização e idealização. Conforme discorreremos posteriormente, as concepções espontaneístas de desenvolvimento infantil, que desconsideram o papel fundamental da aprendizagem e do ensino neste processo, permeiam ainda hoje o cenário da educação infantil, e integram os diversos modelos pedagógicos contemporâneos proponentes de uma visão anti-escolar de EI.

Outra manifestação do conflito entre assistência e educação que marca a trajetória da educação infantil, é a alusão ao binômio cuidado/educação como finalidade do atendimento à criança, que se revela nos discursos e práticas dos profissionais em EI e nas leis que as regem, bem como nas produções teóricas acadêmicas. Com a intenção de se contrapor ao modelo assistencial, a integração entre o cuidado e a educação se põe como alternativa à busca da especificidade da educação infantil. Contudo, como veremos a seguir, o apelo à integração entre cuidado e educação como objetivo do atendimento à criança de 0 a 6 anos, longe de se configurar como consenso, é alvo de intensos debates na área.

Diante deste quadro, deparamo-nos com a emergência do enfrentamento de um “duplo desafio” para a construção da educação infantil brasileira de qualidade e para todos,

[...] qual seja: no plano das políticas públicas para a educação, recusar o retórico argumento de Poder Público quanto a escassez de recursos, observando que neste mesmo país, acompanhamos investimentos públicos vultuosos quando existe vontade política pública para tanto; no plano pedagógico, *afirmar a escola como instituição de ensino-aprendizagem*, compreendendo que a essencialidade das instituições de educação infantil não se garante pela superação/resolução entre cuidar e educar [...]. (MARTINS, 2006, p. 72, grifo nosso).

1.2.1 Educação e cuidado: o debate acerca dos objetivos atribuídos à educação infantil

Para fazer frente ao modelo assistencialista de EI, em consonância com as resoluções do MEC, os documentos *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) e o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1998b) incluem em seus propósitos a equalização entre o cuidar e o educar como condição para o necessário avanço no atendimento a esta demanda.

O RCNEI, em seu primeiro volume, considera a heterogeneidade das propostas curriculares para a EI na sociedade brasileira, como também a diversidade de concepções acerca da finalidade da educação para a criança de 0 a 6 anos. Neste sentido, admite a necessidade de superar a concepção de educação assistencialista, bem como de lidar com as divergências existentes em relação a como se integram os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Conforme disposto no documento,

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. (BRASIL, 1998b, p. 18).

Em vista disso, a saída encontrada estaria, portanto, na integração entre o cuidar e o educar.

Na mesma direção, a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) indica as diferentes funções atribuídas à EI ao longo de sua trajetória: ora exercendo uma função assistencialista, ora compensatória, ora educativa. O documento ressalta ainda os divergentes objetivos educativos entre creches e pré-escolas e o distanciamento criado entre estas demandas, seja pela diferenciação do atendimento a camadas sociais distintas, ou pela separação das faixas etárias, que corresponderia a diferentes necessidades da criança em cada etapa de seu desenvolvimento. Assim, é ressaltado que, tradicionalmente, a atenção à criança até 3 anos é voltada aos cuidados relativos à higiene, saúde e alimentação, enquanto que a criança entre 4 e 6 anos inicia sua preparação ao Ensino Fundamental.

Dessa forma, o documento afirma que a diversidade de objetivos e funções atribuídos a EI vem a desencadear as dificuldades atuais em lidar com a perspectiva da integração entre o cuidado e a educação, a qual figura como uma de suas diretrizes. Esta nova concepção de

EI, que busca a associação entre o cuidar e o educar, seria fruto de uma nova concepção de criança. Sob este ponto de vista, o trabalho pedagógico deveria considerar as especificidades da faixa etária, “superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (BRASIL, 2006b, p. 8).

É neste contexto que, dentre as exigências colocadas aos profissionais da educação infantil, a integração entre o cuidado e a educação permanece um desafio, tendo sido alvo de extenso debate entre pesquisadores e profissionais da área.

A afirmação da necessidade de tal integração na EI surge em meio às crescentes discussões acerca das peculiaridades do atendimento à primeira infância e da história de suas instituições. Com a passagem das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica, na década de 90, entra em pauta o debate sobre as distinções que historicamente marcaram estas demandas. Assim, a condição histórica das creches enquanto espaço destinado ao cuidado e assistência de crianças preferencialmente pobres, e as pré-escolas enquanto o espaço prioritariamente educativo destinado ao desenvolvimento intelectual e afetivo, passa a ser revista.

Diante desta conjuntura, em que ora se privilegia a dimensão do cuidado, ora a dimensão educacional, o binômio cuidado/educação aparece como solução conceitual, com a finalidade de integrar as atividades de cuidado desenvolvidas nas creches e as atividades pedagógicas realizadas nas pré-escolas. Na tentativa de enfrentamento do dilema entre assistência e escola, a proposição do *educar-cuidar* (ou *cuidar-educar*, *educar-e-cuidar*), se torna, portanto, objetivo principal de toda instituição de educação infantil, seja ela creche ou pré-escola (TIRIBA, 2005).

Entretanto, o que se pode constatar na literatura analisada, é o predomínio de divergências na construção dos significados pertinentes ao que seja cuidar e educar e suas implicações no cotidiano das instituições.

De acordo com Tiriba (2005),

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparecem apenas em falas de professoras. De forma não explícita, muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. [...] Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos.

Ainda segundo Tiriba (2005), a questão do *cuidado*, como um dos pólos do binômio educar e cuidar, deve ser mais bem explorada, já que se considera este aspecto não apenas

enquanto um objetivo, mas como integrante da natureza e especificidade da educação infantil. Do mesmo modo, Azevedo e Schnetzler (2005), que buscaram compreender a forma com que o binômio cuidar-educar é abordado na formação de profissionais de EI, através da análise de artigos aprovados na ANPED¹⁰ no período de 1994 a 2003, referentes ao Grupo de Trabalho *Educação da Criança de 0 a 6 anos*, pontuam a afirmação de alguns pesquisadores quanto “a não compreensão dos sentidos do cuidar nas instituições de EI” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 9).

A despeito do consenso em relação à importância da dimensão do cuidado no atendimento institucional à criança pequena, a imprecisão conceitual que se pode verificar na produção teórica a este respeito nos indica as inúmeras dificuldades e polêmicas entre os profissionais da área em torno das questões colocadas pelo binômio cuidar-educar. Podemos observar que, dentro da pluralidade de perspectivas que buscam integrar o cuidado e a educação, a falta de clareza quanto a sua definição tem como efeito colateral justamente a oposição entre dois pólos. Assim, muitas vezes, o que se afirma em propósito de uma integração de ações, acaba por constituir-se em uma polarização de termos.

Conforme declara Tiriba (2005), a conjunção entre o cuidar e educar sugere, muitas vezes, a ideia de duas dimensões independentes, uma ligada aos cuidados com o corpo e outra, aos processos cognitivos. Tal condição, em sua avaliação, se expressa tanto nas produções teóricas acadêmicas quanto nas práticas e discursos de profissionais da educação infantil, de forma a indicar não a integração de ações, mas sim sua dicotomia.

Alguns autores, à vista disso, unem esforços no sentido de propor novas formas de abordar as relações entre cuidado e educação. Freitas e Shelton (2005) constataam a desvalorização do cuidado à criança por sua vinculação histórica à pobreza e ao assistencialismo e, diante disso, propõem uma nova concepção da atividade de cuidar,

[...] que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. (FREITAS E SHELTON, 2005, p. 203).

¹⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Campos¹¹ (1994 apud CORRÊA, 2003), bem como Rosenberg¹² (1994 apud CORRÊA, 2003) propõem também uma ideia mais abrangente do que seja cuidar, integrando as atividades cotidianas de proteção e apoio à criança (como trocar, lavar, alimentar, proteger, etc.) à ideia de educar. Busca-se, assim, distanciar da noção de cuidado o caráter pejorativo que historicamente o atrelava exclusivamente às camadas mais pobres da sociedade, como uma atividade de menor importância. Conforme afirma Campos,

Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (1994, p. 35 apud CORRÊA, 2003, p. 105).

Corrêa (2003) acrescenta ainda que toda relação entre criança e educador subentende a dimensão do cuidado, seja explícita ou implicitamente, seja de forma mais ou menos adequada. Para a autora, a ação de cuidar não carrega intrinsecamente uma qualidade positiva, “havendo variadas formas de se cuidar/educar: com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo.” (CORRÊA, 2003, p. 107).

A partir destas considerações, podemos verificar a falta de clareza quanto aos limites entre o cuidado e a educação. Afirmar como objetivo da educação infantil a “promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões”, conforme propõem Freitas e Shelton (2005, p. 203), designa, a nosso ver, um objetivo *educacional*. Ao sugerir que a dimensão do cuidado permeia toda e qualquer relação educativa, Corrêa (2003) também nos indica a imbricação existente entre o cuidado e a educação.

Por sua vez, Tiriba (2005) admite que não somente as crianças entre 0 e 6 anos necessitam de cuidados, e assim, questiona a razão pela qual o cuidar deve se configurar enquanto especificidade do atendimento a esta faixa etária. Ademais, a autora assegura que a separação entre o cuidado e a educação revela inclusive relações hierárquicas dentre os profissionais da área, onde se distingue o professor – responsável por educar – e o auxiliar – a quem compete cuidar da criança. Neste sentido, Corrêa (2003) também chama atenção à necessária historicidade com que se deve tratar o conceito de cuidado, a fim de não incorrer

¹¹ CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, Coedi, p. 32-42, 1994.

¹² ROSENBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: 1994. p. 154-156.

na naturalização das relações entre cuidado e trabalho feminino, uma vez que não se trata de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, tampouco um valor universal. Considera-se assim que,

[...] se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (CARVALHO¹³, 1999, p. 58-59, apud CORRÊA, 2003, p. 106-107).

Dessa forma, aproximando-nos da análise feita por Campos, que busca incorporar a dimensão do cuidado à ideia de educar, pensamos que estes aspectos se constituem, de fato, enquanto ações indissociáveis na práxis pedagógica, estando intrinsecamente ligados.

Tiriba (2005) sustenta posição semelhante, ao questionar a manutenção do cuidar e educar como dois pólos que precisam estar integrados. A autora propõe que, em lugar de assumir o binômio, deve-se buscar a superação dessa dualidade adotando as ações destinadas à criança de 0 a 6 anos sob um único termo: *educar*.

Martins (2006) acredita que a polarização entre o cuidar e o educar apresenta fenômenos distintos apenas quando os apreendemos de forma linear e superficial:

[...] o problema crucial presente na Educação Infantil parece não residir em polarizações do tipo cuidar e educar, fundamentalmente quando estes processos são tomados na parcialidade de suas expressões fenomênicas que colocam em relevo apenas as suas dimensões operacionais aparentes mas sim, nos *objetivos educacionais propostos e que precisam ser desvelados*. (MARTINS, 2006, p. 73, grifo nosso).

Esta posição pressupõe que a construção da finalidade pedagógica da EI nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação, na medida em que ambos os aspectos estão necessariamente imbricados entre si.

Ressaltamos, neste sentido, que toda relação educativa pressupõe o cuidado, independente do segmento educacional a que se refere. Além disso, as afirmações em torno do trabalho desenvolvido nas creches, o qual corresponderia exclusivamente às relações de cuidado, distantes de uma finalidade propriamente educativa, mostram-se superficiais, quando compreendida a indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Por este prisma, entendemos

¹³ CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

ser impossível cuidar de crianças sem educá-las, posto que toda instituição, ainda que se diga destinada ao cuidado, necessariamente encerra uma determinada proposta pedagógica, seja ela emancipatória ou não.

Assim como Martins (2006) e Kuhlmann Jr. (2003), pensamos que os diversos objetivos educacionais atuantes não se devem à sua origem institucional (sejam creches, pré-escolas, etc.), mas sim a seus condicionantes sociais. Ou seja, tais instituições devem ser entendidas em sua construção histórica como *instituições educacionais*, diferenciando-se apenas pela faixa etária e público atendidos. Deste modo, de acordo com Kuhlmann Jr., a proposição do assistencialismo como base do atendimento destinado à infância pobre constituiu-se historicamente enquanto a *proposta educacional* específica para esse setor social, “dirigida para a submissão não só das famílias mas também das crianças das classes populares” (2003, p. 54).

Portanto, a qualidade ou a natureza da aprendizagem a que se pretende promover, está fundamentalmente atrelada aos condicionantes da organização social nos processos de formação dos indivíduos. Independentemente da forma com que se dá o “cuidado”, seja ela dialógica ou coercitiva, tal prática corresponde a uma determinada orientação pedagógica pela qual se *educa* a criança em determinado sentido. Dito isso, a solução às dificuldades postas pelo binômio cuidar-educar parece residir não na equalização de termos, mas sim no esforço em estabelecer com clareza as razões e as formas pelas quais as crianças devem ser *educadas*, contemplando neste objetivo a noção de cuidado.

1.2.2 O Ensino Fundamental de nove anos

Outra questão que vem levantando importantes discussões em torno da educação da infância se refere à Lei n.11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que torna obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade, ampliando a duração desta etapa de ensino para nove anos – em substituição aos oito anos previstos anteriormente.

O documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, publicado em 2004, afirma que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É

evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004, p. 17).

Na mesma direção, as *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* no Ensino Fundamental, em sua segunda edição, apresentam que um dos fatores importantes

[...] para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. (BRASIL, 2007, p. 5).

Para tanto, buscando seguir a tendência mundial, em especial dos países latino-americanos, de escolarização obrigatória a partir dos 6 anos, a ampliação do ensino fundamental no Brasil conclama uma profunda reorganização deste segmento em seu conjunto, focalizando assim mudanças profundas no âmbito da Educação Básica, ao destacar a necessidade de revisão de projetos político-pedagógicos, de políticas de formação continuada, instalações físicas, etc. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007).

Assim sendo, embora os textos oficiais não tratem de questões concernentes às dimensões pedagógicas da Educação Infantil, vemos que a proposição dessas mudanças inclui, ainda que indiretamente, a seara das instituições destinadas a menor infância. Ao solicitar esforços no sentido de reavaliar as concepções vigentes sobre a infância, processo de aprendizagem, desenvolvimento humano, alfabetização, currículo, organização do tempo escolar, metodologias de ensino, etc., a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos traz consigo um momento oportuno para a análise das questões que envolvem a educação infantil.

Pode-se verificar, no entanto, que a implementação da referida lei não foi antecedida pela construção destas reflexões, que se referem, em última instância, a como integrar a criança de 6 anos à nova etapa de ensino, ou seja, *o quê, como e para quê* ensiná-la. Por conseguinte, o debate acerca da infância na educação básica permanece sob inúmeros questionamentos dos profissionais da educação.

A ausência de um acúmulo de debates que conduzisse, em certa medida, a determinadas orientações pedagógicas como ponto de partida para a elaboração das mudanças necessárias no quadro da Educação Básica, resulta, atualmente, em divergências em relação ao mês de “corte” para a entrada da criança de 6 anos no primeiro ano do Ensino

Fundamental. Sem uma norma padrão vigente, com peso legal, que defina o limite de idade para o ingresso do aluno no Ensino Fundamental, os estados e municípios encontram liberdade para fazerem adaptações, adotando diferentes regras¹⁴. Assim, enquanto alguns estados seguem as recomendações iniciais do CNE e do MEC, aceitando alunos que completem 6 anos até o início do ano letivo (que pode variar entre janeiro e março), outros permitem o ingresso de crianças de 5 anos, desde que completem 6 anos até o fim do ano letivo. Ressalta-se também a disputa entre escolas particulares para ver quem aceita crianças mais novas em suas instituições. Em decorrência disso, a transferência de crianças entre redes de ensino se torna problemática, e em certos casos a criança tem de repetir algum ano na Educação Infantil até que complete os seis anos requeridos para o ingresso no Ensino Fundamental¹⁵.

Por detrás dessas controvérsias, reside a discussão acerca da idade em que a criança deve iniciar o processo de alfabetização. Tendo como referência o disposto na lei, as crianças de cinco anos não estariam preparadas para “entrar num ambiente competitivo, disciplinado, que é o [Ensino] Fundamental”, conforme analisa César Callegari, presidente da Câmara de Educação Básica do CNE¹⁶. Callegari assegura que a recomendação do CNE e do MEC é de que o primeiro ano do novo Ensino Fundamental se assemelhe à antiga pré-escola. Deste modo,

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. [...] Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. (BRASIL, 2007, p.17- 22).

A busca pela definição da particularidade pedagógica que cabe ao trabalho educativo junto à criança ingressante no novo Ensino Fundamental é observada também em outro documento:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino

¹⁴ Em vista disso, a fim de padronizar a idade da criança que será matriculada no Ensino Fundamental, o CNE publicou, em janeiro de 2010, a Resolução nº1 (válida exclusivamente para o ano de 2010) que prevê a matrícula de crianças de 5 anos no Ensino Fundamental, desde que tenham cursado ao menos 2 anos de pré-escola. A expectativa é de que, até 2012, o CNE proponha a efetuação de matrículas de crianças com 6 anos completos até o dia 31 de março. Esta mesma data é referência para as crianças que ingressarão na pré-escola, que serão admitidas somente com 4 anos completos (Cf. PINHO, 2009, 2010).

¹⁵ Conforme série de reportagens publicadas pelo jornal Folha de São Paulo (Cf. PINHO, 2009; PINHO; TAKAHASHI, 2009; TAKAHASHI, 2009; TAKAHASHI; WESTIN, 2009).

¹⁶ Informação publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 03 de dezembro de 2009 (Cf. TAKAHASHI, 2009).

fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006a, p. 9).

Diante do exposto, notamos que as confusões permanecem em torno do que se deve fazer com a criança ingressante no Ensino Fundamental: mantê-la sob os “cuidados” característicos do modelo educativo presente nas instituições de Educação Infantil, ou iniciá-la na educação propriamente escolar, principiando seu processo de alfabetização? Como dispor de “uma nova proposta curricular coerente com as especificidades” (BRASIL, 2006a, p.9) da infância atendida, sem definir de antemão *quem é* a criança a que se destinam tais propostas educativas?

Corroboramos as análises de Arce e Martins (2007), para quem

[...] as referidas especificidades da criança de 6 anos não são passíveis de apreensão independentemente de modelos teóricos explicativos do desenvolvimento infantil. Preterir a superação dos ideários pedagógicos hegemônicos, inclusive nos discursos oficiais, que não aprofundam explicitações acerca do que sejam, afinal, as tais especificidades que tanto defendem e muito menos como elas se formam, pode representar mais um risco para a desqualificação da educação escolar pública, e ganhos aquém dos possíveis com a dilação do ensino fundamental para nove anos. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 40).

Neste sentido, não obstante esgotado o prazo estabelecido legalmente para a adequação dos sistemas de ensino ao Ensino Fundamental de nove anos (o ano de 2010), perduram as indefinições acerca das articulações necessárias entre os anos que compõem o Ensino Fundamental e da integração imprescindível entre este segmento educativo e a Educação Infantil. A falta de sólidos pressupostos pedagógicos, com base na clareza quanto às concepções sobre criança e educação, se expressa, entre outras coisas, na fragmentação do trabalho pedagógico e consequentemente, do conhecimento e da aprendizagem, conforme afirmam Arce e Martins (2007).

Aquilo que deveria se constituir enquanto passagem gradual e ordenada de uma etapa educativa a outra, referenciada por pressupostos educativos comuns, constitui-se hoje como ruptura entre modelos de educação distintos e contrapostos: a educação escolar instituída no ensino fundamental, e o caráter informal característico da educação dispensada à criança das

creches e pré-escolas. Neste ínterim, a proposta curricular para o primeiro ano do EF permanece um desafio a ser enfrentado.

Além disso, uma vez admitida a importância da ampliação do tempo escolar, bem como os ganhos em aprendizagem das crianças que frequentam a escola antes dos 7 anos de idade, por que não fortalecer os sistemas de educação infantil como meio para os avanços necessários na Educação Básica? Se o primeiro ano do Ensino Fundamental deve se assemelhar ao trabalho desenvolvido nas pré-escolas, por que não fortalecer o ensino nesta primeira etapa educativa?

Tendo em vista o parco interesse político – e financeiro – em tomar a Educação Infantil como objeto de profundas transformações educacionais, a exemplo do que hoje ocorre com o Ensino Fundamental – se de fato isso não se configurar enquanto medida meramente administrativa – somos forçados a reconhecer a pertinência ao se afirmar que:

A despeito da complexidade de determinações das mudanças em questão, acreditamos que o cenário atual não deixa de reafirmar, mais uma vez, a histórica posição de *subalternidade* da educação infantil em relação aos demais sistemas de ensino e a ausência de identidade do ensino infantil como educação *escolar*. (PASQUALINI, 2006, p. 33, grifo do autor).

Ao que vimos até aqui, as discussões que hoje tomam parte significativa do cenário da Educação Infantil se desenrolam em torno do debate acerca da natureza e objetivos atribuídos ao atendimento educativo à infância. A questão do binômio cuidar-educar como objetivo do atendimento à criança pequena, como também a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, reacendem a necessidade de debates mais sistemáticos em relação ao trabalho pedagógico junto a EI. Consequentemente, faz-se indispensável analisar criticamente as concepções de infância que subsidiam os discursos pedagógicos.

Mesmo os documentos oficiais atestam a importância de se considerar as particularidades da criança para a proposição de ações pedagógicas adequadas. Todavia, parece-nos que tais particularidades são sempre pressupostas, mas pouco explicadas, uma vez não havendo clareza de quem seja a criança a que se destinam tais ações. Neste sentido, reiteramos que, conforme argumentam Arce e Martins (2007), as afirmações em torno do atendimento pedagógico adequado às especificidades da infância não podem ser apreendidas independentemente de modelos teóricos explicativos do desenvolvimento infantil.

Ao admitirmos que o entendimento acerca da criança e sua educação medeiam a atividade escolar e que, deste modo, condicionam os pressupostos pedagógicos a partir dos quais se organizam as ações realizadas nas escolas, temos que a atividade educativa não deve

se restringir ao conhecimento do que o indivíduo é, mas deve também contemplar o conhecimento do que ele pode vir-a-ser (ARCE; MARTINS, 2007). De acordo com Duarte (1993), trata-se de reconhecer o indivíduo em sua concreticidade, o que implica o posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser, a despeito de outras.

Em consonância com estas afirmações, Saviani (2005) observa que o processo pedagógico deve levar em conta o indivíduo concreto, e não o indivíduo empírico. Ou seja, o professor, em sala de aula, deve considerar não somente o indivíduo imediatamente observável, que possui determinados interesses e necessidades que correspondem à sua condição empírica imediata. Para além dos desejos e aspirações circunstanciais de seus alunos, o professor deve estar atento ao crescimento destes, entendido enquanto síntese de inúmeras relações sociais. Isto implica considerar seus interesses *reais*, definidos pelas condições sociais que os situam enquanto indivíduos concretos. Os interesses imediatos dos alunos devem necessariamente ser considerados no trabalho pedagógico, mas, como esclarece Saviani,

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, *a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar porque e em que medida esses instrumentos são importantes.* (SAVIANI, 2005, p. 82, grifo nosso).

Entretanto, conforme observaremos a seguir, cremos ser possível afirmar que a limitação ao conhecimento do indivíduo em sua constituição aparente e imediata vem prevalecendo, constituindo assim o que nos parece ser hegemônico dentro das propostas para a educação da infância.

1.3 A defesa do ensino na Educação Infantil

A investigação acerca dos desafios enfrentados atualmente para a concretização de uma Educação Infantil de qualidade nos permitiu verificar a ausência de uma posição consensual em relação à função pedagógica de ensino enquanto norteadora das práticas

educativas na infância. Conforme as análises de Azevedo e Schnetzler (2005), em pesquisa já citada anteriormente, ora se valoriza o caráter educativo de ações que garantam a aquisição de novos conhecimentos pelas crianças, ora se critica a *visão escolarizada* da EI, por antecipar o ensino de conteúdos próprios ao Ensino Fundamental, ou pelo caráter de *regulação social* e de *normatização* das práticas pedagógicas. As autoras esclarecem que muitos dos artigos analisados vêm negativamente a presença de práticas pedagógicas com *caráter escolar* na educação infantil.

Pasqualini (2006), em seu estudo sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de crianças de 0 a 6 anos, examina a difusão destas ideias como uma tendência que vem se fortalecendo entre pesquisadores da área. A autora aponta que:

Expressões como *modelo escolar*, *viés escolar*, *escolarização precoce*, *antecipação da escolarização*, *leitura escolar* da educação infantil, *práticas escolarizantes* entre outras, tem aparecido com frequência na literatura da área nos últimos anos. Nesse contexto, toda e qualquer referência à *escola* ou à adoção de um *modelo escolar* na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como *ensino*, *aluno*, *professor*, *aula*, *conteúdo*, *currículo*, entre outros. Trata-se [...] do fortalecimento de uma perspectiva *anti-escolar* na educação infantil. (PASQUALINI, 2006, p. 44, grifo do autor).

Assim, respaldadas nas análises empreendidas por Arce (2002, 2004a, 2004b), Pasqualini (2006) e Azevedo e Schnetzler (2005) reiteram que as críticas feitas à função educativa de creches e pré-escolas encorajam a hegemonia de uma pedagogia *anti-escolar* na educação infantil.

Azevedo e Schnetzler (2005) afirmam que, de todos os artigos pesquisados e as entrevistas feitas com formadores de profissionais de EI, grande parte dos discursos revela a preocupação com o *viés escolarizante* que predomina na formação destes profissionais, pois considera haver um privilégio à formação do professor de Ensino Fundamental, em que as discussões sobre a concepção de criança e sua educação são secundarizadas.

Logo, critica-se a formação de *professores* que devam *ensinar* conteúdos escolares às crianças de 0 a 6 anos. Esta posição pressupõe que as instituições de educação infantil possuem a finalidade de uma ação complementar à educação dispensada no meio familiar. Diferentemente, as funções da escola devem repousar, segundo esta perspectiva, sobre o domínio dos conhecimentos básicos, encerrando uma organização e legislação próprias, distintas da estrutura da educação infantil. Conforme afirma Rocha:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade [...]. (ROCHA, 1999, p. 70, grifo do autor).

Desta forma, os críticos da *visão escolarizante* da EI atestam que a transformação das instituições de educação infantil em escolas é decorrente de concepções *inadequadas* a respeito do que é *ser criança* e da especificidade do atendimento a esta faixa etária (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005). Tal especificidade não corresponderia ao *ensino* de conteúdos, nem à formação de *professores*, mas é afirmada a partir da negação de seu caráter escolar, conforme Pinazza:

[...] quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando *distanciá-la, a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização*. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que *não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim* e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos. (PINAZZA, 2005, grifo nosso).

Em linhas gerais, pode-se dizer que há certo consenso entre muitos pesquisadores em EI em relação aos prejuízos à particularidade da infância quando se considera a criança como um aluno. O ato de ensinar é visto como condenável em se tratando de crianças pequenas, já que ela “ainda não é ‘*aluno*’, mas um sujeito-criança em constituição”, conforme afirma Rocha (2000, grifo do autor). De acordo com Cerisara (2004) a Educação Infantil não teria como objetivo o ensino, mas sim a educação da criança pequena.

Sendo assim, a saída encontrada por muitos destes autores é a proposição de uma *Pedagogia da Infância*, ou *Pedagogia para a Educação Infantil*, que recuperaria a especificidade da infância, ao distanciar o foco do professor/adulto e colocar a ação da criança em primeiro plano. Neste sentido, referindo-se aos pressupostos da Pedagogia da Infância, Cerisara explica que:

[...] a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas. (CERISARA, 2004, p. 10).

Pasqualini (2006) busca sintetizar as propostas e pressupostos da Pedagogia da Infância:

Embora haja divergências no interior desse próprio campo teórico, é possível afirmar em linhas gerais que para essa vertente: a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como *aluno*, pois isso representaria um desrespeito à sua *infância*. (PASQUALINI, 2006, p. 47-48, grifo do autor).

Sob esta perspectiva, os objetivos pedagógicos se fundamentam na ideia de que deve haver um protagonismo infantil, onde prevalece a perspectiva da criança, e não o olhar do adulto. Toda a referência ao aluno, ao ensino, a adoção de um currículo, é vista como um desrespeito à criança como protagonista nestas relações. Para Faria (1999), o modelo escolar impede que a criança vivencie plenamente sua infância, cerceando sua liberdade e espontaneidade. Tais análises partem da noção de que o objetivo do ensino estaria voltado exclusivamente ao aspecto cognitivo, em prejuízo dos aspectos afetivos, lúdicos, expressivos, etc. Ressaltamos, entretanto, que a difusão dessas ideias reforça a dicotomia entre cognição e afeto, retornando a uma questão há muito tempo analisada pela psicologia do desenvolvimento: conforme retoma Pasqualini (2006), já na década de 30 Vigotski afirmava os aspectos afetivo e intelectual enquanto funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si, inseparáveis do ponto de vista do desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas.

É deste modo que os proponentes da Pedagogia da Infância argumentam a construção de uma *pedagogia* própria destinada a este segmento educativo, distanciando as instituições de educação infantil do trabalho realizado nas escolas.

A perspectiva da Pedagogia da Infância nos parece, portanto, contribuir para a ruptura que se mantém hoje entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ou seja, ao reiterar a divergência entre as funções sociais e características destes períodos, reivindicando a adoção de uma *pedagogia* própria à EI, a Pedagogia da Infância se contrapõe aos propósitos que sustentam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que conclamam o fim da cisão entre a pré-escola e os anos iniciais da seguinte etapa.

A vista disso, para Arce e Martins (2007) a hegemonia da perspectiva anti-escolar na Educação Infantil deve ser revista,

[...] uma vez que o quadro hoje existente nos mostra: educação infantil como educação informal e ensino fundamental como educação escolar. Como, portanto, articulá-los? Não são muitas as alternativas possíveis: ou afirmando a educação infantil como educação escolar ou permitindo o nefasto avanço da pedagogia anti-escolar para o interior do ensino fundamental.

Na mesma direção, Azevedo e Schnetzler (2005, p. 13) apontam que “descaracterizar o espaço da EI enquanto ‘escola’ e o profissional como ‘professor’ que não ‘ensina’”, não constitui a solução para a adequação das práticas em EI à especificidade que se reconhece como necessária neste segmento. Corroboramos, portanto, o seguinte questionamento:

Será que ‘ensinar’ só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o ‘Profissional de EI’ nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido como professor? Essa ‘aversão’ ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 15).

Em coerência com as análises de Leontiev (1978) sobre o papel da educação na aquisição da cultura humana pelas novas gerações, Pasqualini (2006, p. 85) conclui que “não é possível pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento”. Assim, reconhecer a importância da aprendizagem na promoção do desenvolvimento infantil requer assumir o papel do professor como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Todavia, não se quer com isso retornar aos preceitos da pedagogia tradicional, mas afirmar a possibilidade de “uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p.36).

No entanto, cabe esclarecer que tampouco se trata de desconsiderar as características e especificidades do desenvolvimento e processos de aprendizagem da criança, ou de transpor à EI a mesma estrutura didático-pedagógica do Ensino Fundamental. Cabe sim reconhecer que o “efetivo respeito às suas especificidades inclui sabê-las dependentes da qualidade do ensino em todos os períodos de seu desenvolvimento” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 60). Tal afirmação considera a natureza histórico-social da formação do indivíduo, de modo que a educação escolar desempenha, portanto, papel decisivo neste processo.

Sendo assim, a boa qualidade da educação dispensada à infância estará longe de ser garantida enquanto prevalecer ideias que associam a escola a “práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança”

(PASQUALINI, 2006, p. 46), como se tais características fossem inerentes à instituição escolar. Concordamos com Pasqualini (2006), para quem este tipo de análise desconsidera as contradições e potencialidades da instituição escolar, revelando uma perspectiva formal de análise, em oposição à lógica dialética.

Acreditamos, portanto, que a defesa de uma pedagogia da educação infantil não se identifica simplesmente com a defesa da especificidade da EI – que cremos também ser necessária. Para além disso, trata-se de um ideário

[...] que pretere o ensino sistematizado, por negligenciar a apropriação do patrimônio cultural como fundante do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos; que naturaliza o processo de aprendizagem e a própria infância, como se elas transcorressem por si mesmas, e que desqualifica a escola como *locus* privilegiado para o ensino e o professor como sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 60).

Em conformidade com Arce (2004b), defendemos a importância da interação da criança com outros pares e adultos para o processo educativo. No entanto, contrapondo-nos à ideia de interação preconizada pela pedagogia da infância, não nos referimos a uma relação restrita à “interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança” (ARCE, 2004b, p. 163). Mais que isso, sustentamos que é papel da escola proporcionar a interação da criança com a cultura universal do gênero humano, construída ao longo do processo histórico.

Para tanto, a nosso ver, é necessário que a estruturação do trabalho pedagógico na educação infantil se respalde “na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como *contextos de aprendizagem e desenvolvimento*, sustentados pelo *planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino* adequados à faixa etária a que se destinam” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 61, grifo nosso).

Compreendemos que a escola deve se constituir como o lugar privilegiado de socialização do saber historicamente acumulado pelo homem. Assim sendo, tem o papel de construir sólidas bases político-pedagógicas para a sistematização e o ensino dos conhecimentos construídos pela humanidade. Isso implica que, para além de um planejamento pedagógico e didático, a educação escolar deve necessariamente integrar em sua atuação o comprometimento com a máxima humanização dos indivíduos *desde a mais tenra idade*, considerando os aspectos sociais e históricos nos quais se inserem e fundamentando-se num ensino propulsor do desenvolvimento (MARTINS, 2007a).

A criança é entendida como um ser em construção, que se apropria da cultura acumulada pela humanidade, e dessa forma caminha para seu nascimento enquanto ser social, isto é, torna-se humana. Isto significa dizer que a natureza humana não está dada no ato do nascimento biológico, como resultado de um processo psicogenético, mas sim como fruto de nossa história social. Desse modo, o eixo do trabalho pedagógico não se estrutura a partir do que a criança *é* em dado momento. Para além de seus interesses, necessidades e capacidades atuais, à criança é proporcionado o acesso aos conhecimentos que precisam ser assimilados para enriquecer seu processo de humanização, impulsionar seu desenvolvimento.

Como explica Arce (2007, p. 33),

O conhecimento aqui não é apenas resultado das ressignificações, construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível deixar claro: a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência.

Recuperando a discussão de Saviani (2005) acerca da cultura popular como ponto de partida, e a cultura erudita como ponto de chegada do processo educativo, Arce (2007, p. 33) acrescenta:

A escola deve realizar o que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, ao clássico. O ponto de partida é a cultura popular que já se encontra no cotidiano dos alunos. [...] Assim o ponto de chegada, aquele que possibilitará a igualdade real, é a cultura erudita, ou seja, aquilo que de melhor a humanidade produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia.

Sobre isso, Saviani (2005, p. 80) questiona:

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao acesso saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Nesta direção, a escola deve mediar a apropriação, pelo indivíduo, das objetivações do gênero humano, isto é, a apropriação dos produtos (materiais e simbólicos) da atividade humana num dado momento histórico. Este processo nada mais é que o próprio processo de

humanização dos indivíduos: a apropriação e objetivação da essência humana, construída historicamente. É deste modo que o indivíduo pode tomar como parte de seu ser (apropriar-se de) toda a produção humana realizada (objetivada) pelos indivíduos ao longo da história. Isso permite que o indivíduo produza e reproduza incessantemente a cultura humana, contribuindo para o desenvolvimento próprio e para o desenvolvimento do gênero humano. Em síntese, o homem se humaniza a partir da apropriação das objetivações genéricas ao longo de seu processo de formação (DUARTE, 1993)¹⁷.

Enquanto ser essencialmente social, o homem só pode se constituir em meio às relações com outros homens e o mundo que o cerca. Isto significa dizer que as relações sociais perpassam até mesmo as atividades que garantem sua sobrevivência, sua reprodução (MARTINS, 2007a; DUARTE 1993; HELLER, 1991).

Tais atividades constituem a esfera cotidiana das relações humanas, onde se dá a apropriação da linguagem, dos usos e costumes de determinada cultura, seus objetos e instrumentos, circunscrevendo assim todas as atividades ligadas diretamente à naturalidade do homem particular (como dormir, comer, reproduzir-se). A vida cotidiana se estabelece, portanto, no ambiente imediato das relações entre os homens, as quais acontecem de forma espontânea e natural, sem a necessidade de uma atitude reflexiva e consciente do indivíduo para com o processo de apropriação dessas objetivações, e nem no processo de objetivação por meio destas apropriações (HELLER, 1991).

Porém, as relações estabelecidas na vida cotidiana não bastam para que o indivíduo se aproprie de toda a riqueza das objetivações do gênero humano. Ou seja, ainda que sejam de suma importância à sua formação, tais relações não garantem por si só que o indivíduo alcance o grau máximo de humanização possível em determinada condição sócio-histórica então posta. Isto se torna possível no âmbito das relações não-cotidianas, que oferecem a possibilidade de apropriação das mais elevadas objetivações humanas, como a ciência, a filosofia, a arte, a política, a ética, etc., que representam o que há de mais desenvolvido na história da humanidade num dado tempo-espço (HELLER, 1991).

Em sendo assim, entendemos que a escola possui papel fundamental e insubstituível no processo de humanização do indivíduo, devendo assumir a mediação entre as esferas cotidiana (espontânea, natural, não reflexiva) e não-cotidiana (intencional, consciente) da atividade humana, construindo as bases para uma relação reflexiva, crítica e ativa do homem para com outros homens e o mundo. Vale salientar que isso não significa ignorar a

¹⁷ As categorias de objetivação e apropriação serão foco de nossa análise no capítulo seguinte desta dissertação, como fundamentais ao entendimento do psiquismo humano em sua natureza social.

importância das relações cotidianas. Estas se constituem enquanto elemento basilar do trabalho educativo, fundamentais para *atribuição de sentido* ao conhecimento a ser assimilado pelo aluno. Trata-se apenas de ir mais além em relação à bagagem trazida do dia-a-dia pelas crianças, superando a realidade cotidiana. Do ponto de vista escolar, a cultura popular é de suma importância como ponto de partida, mas não é ela que define o ponto de chegada do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2005).

Como afirma Arce, por esta perspectiva,

A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (ARCE, 2007, p. 31).

Deste modo, acreditamos que o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que busca socializar não somente os conhecimentos acumulados pelo gênero humano, mas também as capacidades humanas (cognitivas, afetivas) construídas ao longo da história social, contidas nos conhecimentos produzidos. O trabalho educativo, dessa maneira, produz em cada indivíduo toda a riqueza cultural criada coletivamente pelos homens.

Neste processo, a escola é responsável pela transmissão-assimilação do saber sistematizado, em que o professor atua como detentor de um amplo capital cultural, de sólidos saberes teóricos e práticos. Ele possui o importante papel de buscar garantir que todos se apropriem dos conhecimentos que irá transmitir, como *mediador* entre o aluno e o conhecimento, reconhecendo a importância das motivações subjetivas do aluno à aprendizagem e o sentido que ele atribui ao saber escolar. De acordo com Arce (2007), não se trata de banir o prazer e o afeto em sala de aula, tampouco de desrespeitar a heterogeneidade das características individuais das crianças. Todavia, a finalidade do trabalho pedagógico nas escolas reside em garantir o pleno desenvolvimento a todos a que se destina, assegurando a assimilação da cultura sistematizada de forma homogênea, isto é, com equidade, pelos aprendizes. Importante destacar que, em se tratando de crianças, o trabalho escolar diferirá, em relação aos outros segmentos educativos, somente do ponto de vista metodológico, em que se buscará respeitar as características próprias da faixa etária (ARCE, 2007).

Para Davídov (1988), a análise das proposições psicológicas de Vigotski e Leontiev a respeito do desenvolvimento psíquico, permite chegar às seguintes conclusões:

Em primeiro lugar, a educação e o ensino [escolar] do homem, num sentido amplo, não é outra coisa que a ‘apropriação’ [...] por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (‘apropriação’) são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a ‘apropriação’ e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, na medida em que se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano. (DAVÍDOV, 1988, p. 57)¹⁸.

Neste sentido, entendemos que a Educação Infantil não pode se esquivar de um trabalho pedagógico que objetive a apropriação do humano. Na medida em que a reprodução de nossa cultura é garantida pelo processo de ensino, de socialização de conhecimentos sistematizados, defendemos como um direito da infância o acesso a tais conhecimentos pelo ensino, tendo como eixo central as capacidades construídas histórica e socialmente, e o adulto como mediador entre a criança e os produtos da atividade social. Conforme examina Davídov (1988, p. 41),

As gerações anteriores transmitem às suas sucessoras não somente as condições materiais de produção, mas também as capacidades para produzir e suas condicionantes. As capacidades constituem-se na memória ativa que a sociedade possui de suas forças produtivas universais.

Segundo o autor, é por intermédio da atividade de estudo que a criança inicia o domínio sobre estes conhecimentos e capacidades. Esse processo consiste na formação das bases da *relação teórica para com a realidade circundante*, que permite ao homem se distanciar dos limites da vida cotidiana observada diretamente. A assimilação do conteúdo e de capacidades relacionadas às formas mais desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, o direito, etc.), leva ao desenvolvimento do *pensamento teórico*. Assim, os conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas, etc., são produtos teóricos do pensamento organizado, que dessa forma medeiam toda a relação do homem para com a realidade e, conseqüentemente, possibilitam a transformação consciente desta última. É sobre a base dos estudos, da assimilação do conhecimento sistematizado, que surgem a *consciência* e o *pensamento teórico*, e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de *reflexão, análise e planificação mental* (DAVÍDOV, 1988).

De todo o exposto até aqui, inferimos a pertinência de pesquisas que envolvam o papel dos processos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil. De nossa parte, procuraremos investigar, por meio de uma pesquisa teórico-conceitual, *o modo com que o*

¹⁸ A tradução para o português dos textos em língua estrangeira é de responsabilidade da autora.

ensino do desenho pode interferir no desenvolvimento das formas mais abstratas de pensamento na criança. Nosso estudo parte da seguinte questão: enquanto produto de uma forma desenvolvida da consciência social, qual o papel do ensino da arte na formação das bases da relação teórica para com a realidade? Mais especificamente, como a atividade de desenho, enquanto atividade de estudo ligada ao conhecimento artístico, pode levar ao desenvolvimento do pensamento abstrato ou teórico?

Nas instituições de Educação Infantil, as atividades de desenho integram, juntamente com outras atividades, o rol de propostas com finalidade lúdica como eixo central do trabalho com esta faixa etária. Em geral, acredita-se que o caráter lúdico e prazeroso das atividades se torna importante para satisfazer as necessidades de ações espontâneas das crianças. Nesta perspectiva, o prazer da brincadeira espontânea, sem a intervenção do adulto, deve ocorrer naturalmente, num ambiente adequado e com os recursos necessários para que as crianças elaborem suas brincadeiras de forma independente (ARCE, 2007).

Arce (2004b) ressalta o papel indispensável da brincadeira como um importante mecanismo de aprendizagem da criança. No entanto, defende que tomar o brincar apenas como sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização:

Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil. (ARCE, 2004b, p. 159).

Em sendo assim, acreditamos que as atividades lúdicas na Educação Infantil, como a atividade de desenho, não podem se restringir enquanto fonte de prazer e divertimento à criança. De acordo com Martins (2007b, p. 67),

Essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem é imprescindível a participação do adulto; no âmbito escolar, do professor, elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras para que, aí sim, elas se coloquem a serviço do desenvolvimento infantil.

Neste sentido, acreditamos que a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre as questões concernentes à infância, seu desenvolvimento e necessidades educativas, é possível na medida em que se compreenda o desenvolvimento humano

fortemente conectado com a educação e a sociedade em que a criança está inserida. Entendemos que os conhecimentos fornecidos pela Psicologia Histórico-Cultural contribuem de forma inestimável para a compreensão da infância em sua relação com a sociedade construída historicamente, considerando a diversidade de aspectos que compõem a organização social, num determinado espaço e tempo.

Conforme afirma Kostiuk (2007), a busca por uma efetiva condução do desenvolvimento torna indispensável o estudo das relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes etapas do trabalho escolar, em relação às diversas esferas do conhecimento humano. A importância destas investigações diz respeito tanto à proposição de conteúdos quanto à definição dos métodos de ensino que garantam o caráter ativo da aquisição de conhecimentos e a efetiva formação das funções psicológicas mais complexas. A análise da especificidade da aprendizagem, do ensino e do desenvolvimento é fundamental para o entendimento posterior das inter-relações destes processos, o que permite estabelecer uma sólida base psicológica para a eficaz condução educativa do desenvolvimento.

Só uma educação eficiente leva ao desenvolvimento da personalidade da criança, e a educação apenas é eficiente quando toma em consideração as leis e as características do processo de desenvolvimento. Quanto mais conduzida por estas leis é a educação, quanto mais consciente está delas, mais capaz será de guiar com êxito o desenvolvimento da personalidade de acordo com as metas educativas. É necessário reconhecer a natureza específica do desenvolvimento mental, a fim de que os psicólogos dediquem grande atenção ao estudo deste processo, consigam que a pedagogia conheça as suas características, e proporcionem assim os fundamentos psicológicos de métodos ativos para conduzir a educação das novas gerações [...]. (KOSTIUK, 2007, p. 61-62).

Tendo em vista estas considerações, nossas afirmações não pretendem esgotar o amplo alcance dos desdobramentos teóricos e práticos da defesa da educação escolar na infância. Entendemos que se trata de uma nova proposição dentro da área, e deste modo, intentamos somar esforços para esta construção, dentro dos limites daquilo que cabe à ciência psicológica, reconhecendo a importância desta investigação para posterior definição de procedimentos pedagógicos coerentes com a especificidade do desenvolvimento na infância.

Reiterando os argumentos em favor da Educação Infantil como educação escolar, a fim de contribuir para uma visão histórica e crítica do desenvolvimento infantil, bem como para a ampliação das expectativas educativas em relação a esta faixa etária, buscaremos a seguir analisar os principais pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a

compreensão da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, seguindo com a análise de sua peculiaridade no período da infância.

Capítulo 2

Psicologia Histórico-Cultural: pressupostos teóricos e metodológicos

Capítulo 2 – Psicologia Histórico-Cultural: pressupostos teóricos e metodológicos

Embasada nos pressupostos filosóficos e metodológicos tal como propostos por Marx e Engels, a Psicologia Histórico-Cultural nasce na então União Soviética, como fruto da intensa agitação no âmbito cultural e científico que acompanhava as transformações sociais e políticas do país após a Revolução Russa de 1917. Buscando respostas aos problemas que se colocavam à prática social, esta vertente da psicologia surge como um esforço de aplicação do método materialista histórico dialético ao entendimento do psiquismo humano.

Nesta conjuntura de intensas transformações, Vigotski, Leontiev e Luria (pesquisadores que integravam a chamada *Troika*) iniciavam a construção de uma psicologia sobre novas bases, contrapondo-se aos demais sistemas explicativos vigentes dentro desta ciência. Também conhecida como Teoria da Atividade, Escola de Vigotski e Teoria Histórico-Cultural, a compreensão de seus determinantes históricos se faz imprescindível na medida em que seus pressupostos psicológicos foram formulados em estreita relação com as questões econômicas, políticas e sociais então postas. O surgimento da Psicologia Histórico-Cultural demarca, deste modo, a crítica à psicologia tradicional, revendo radicalmente seus principais postulados, como veremos adiante.

Conforme apontam Duarte (2001), Eidt (2010b) e Pasqualini (2006), tem sido frequente a referência a esta teoria psicológica sem a devida aproximação com suas implicações sociais mais amplas, que apontam para um comprometimento ético e político desde seu surgimento, direcionado à superação das relações que caracterizam o modo de produção capitalista¹⁹. Consequentemente, seus fundamentos teóricos têm sido abordados ao lado de outras proposições que diferem essencialmente das formulações da psicologia russa, dando margem a ecletismos teóricos que tomam seus pressupostos de forma abstrata e descontextualizada.

Sendo assim, o presente capítulo tratará, inicialmente, do contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, cujo percurso nos revelará a dimensão ética e política subjacente aos seus preceitos teóricos, em estreita relação com as demandas sociais

¹⁹ Podemos destacar algumas destas características, quais sejam: organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção; formas de divisão social do trabalho em circunstâncias de alienação, que se expressam na transformação do trabalho em mercadoria, na exploração do homem pelo homem, na existência efetiva de alguns homens em detrimento de outros, etc. (MARTINS, 2007).

existentes. Apresentaremos suas proposições enquanto um esforço no sentido da aplicação do método materialista histórico e dialético ao entendimento da psique, por intermédio da análise dos princípios filosóficos e metodológicos do modelo concebido por Marx que fundamentam as formulações psicológicas de Vigotski e seguidores, e que constituem, portanto, os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam o percurso de nossa investigação.

Seguiremos com a apresentação dos princípios gerais que regem a Teoria Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento humano, analisando: os processos de apropriação e objetivação que caracterizam a dinâmica própria da atividade vital humana (o trabalho); o psiquismo enquanto reflexo psíquico da realidade; as categorias centrais de atividade e consciência, que estabelecem as mediações entre o psiquismo e a realidade objetiva e a formação das funções psicológicas superiores enquanto expressão máxima desses processos. Conforme será verificado, tal investigação irá subsidiar nossas análises do papel do ensino no desenvolvimento infantil, por intermédio das questões colocadas pela Psicologia Histórico-Cultural referentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

2.1 Fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural: o método materialista histórico dialético e o estudo da psique

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no contexto da Rússia pós-revolucionária, no início do século XX, como produto das condições histórico-sociais peculiares predominantes no país.

No período pré-revolucionário, a então União Soviética ainda sofria os efeitos devastadores da Primeira Guerra Mundial. Marcado pelo lento desenvolvimento de suas forças produtivas e pela luta de classes, o país vivia uma intensa crise social, quando o descontentamento geral de diversas camadas da população culminou na Revolução de 1917. Entretanto, as reivindicações por melhores condições de vida, que traziam a crítica ao modo de produção capitalista, conviveram, simultaneamente, com o processo revolucionário burguês, que persistia no fortalecimento do desenvolvimento capitalista ainda incipiente no país. As contradições postas por estes elementos, junto ao fracasso da pretendida expansão da

revolução em nível mundial, condenaram a Rússia ao isolamento e inviabilizaram a instituição imediata de relações de produção socialistas (PASQUALINI, 2006).

A coexistência da abolição jurídica da propriedade privada e da manutenção de relações burguesas de produção esteve intrinsecamente ligada à luta de classes no interior do país e à necessidade de reconstrução da sociedade, que intensificava o processo de industrialização (PASQUALINI, 2006).

Tuleski²⁰ (2002, p. 55 apud PASQUALINI, 2006, p. 64) resume as condições peculiares em que a Rússia se encontrava:

A história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie.

Segundo Shuare (1990), tais condições impulsionaram uma intensa produção científica e cultural, como resposta à necessidade de soluções para os problemas enfrentados no processo de construção da sociedade socialista. A profunda agitação no âmbito cultural da sociedade russa proporcionou um espírito transformador em diversas áreas, como na poesia, no teatro, no cinema, bem como ocasionou um amplo debate nas diversas ciências, inclusive na psicologia.

Neste sentido, Shuare (1990) ressalta que as proposições de Vigotski apresentam, em essência, uma forte preocupação com as necessidades sociais de sua época, retirando a ciência psicológica dos marcos acadêmicos tradicionais, que se caracterizavam pela pretensa neutralidade de suas investigações laboratoriais.

Tomando como base as relações objetivas concretas para a construção de uma teoria psicológica vinculada à prática social, Vigotski constrói os alicerces da psicologia de base marxista, preocupada com a aplicabilidade de suas proposições num contexto de profundas mudanças sociais.

Ao posicionar-se no sentido da superação da velha psicologia, que explicaria o homem burguês, Vigotski afirma a necessidade da superação das relações sociais burguesas, as quais dão base material àquele conhecimento psicológico. Para Vigotski, a construção de uma nova psicologia significaria a construção de uma psicologia capaz de explicar a subjetividade

²⁰ TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

constituída sob novas relações sociais, com o propósito de compreender os sentimentos, as ações, o funcionamento mental deste novo homem (TULESKI, 2002 apud PASQUALINI, 2006).

De acordo com o psicólogo russo, o processo de transformação social traria mudanças na personalidade humana, impulsionadas pela mudança nas formas de organização e produção da vida social, bem como pela alteração das relações sociais entre as pessoas. Em suas palavras:

Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i. e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem. (VYGOTSKY, 1930).

Torna-se evidente, portanto, que os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural não podem ser compreendidos se dissociados de suas implicações éticas e políticas, que apontam para a superação das relações de produção capitalistas.

Shuare (1990) destaca que, desde seus marcos iniciais, a Psicologia Histórico-Cultural se propõe a buscar dentro de uma concepção filosófica determinada – o materialismo histórico dialético – o alicerce sobre o qual deve ser desenvolvida a investigação científica. Para a autora, esta característica distingue sobremaneira a psicologia russa de outras perspectivas, ao pressupor, como ponto de partida, a estreita relação entre a ciência psicológica e a filosofia. A importância deste posicionamento reside no fato de que os resultados concretos e os princípios básicos de qualquer teoria científica não pode deixar de expressar uma determinada concepção filosófica. Sendo assim, trata-se de explicitar ao máximo as relações estabelecidas entre a filosofia e o conhecimento científico, visando garantir a objetividade necessária à construção das proposições científicas.

Segundo Vigotski (1995), qualquer investigação científica começa indispensavelmente pela busca e elaboração do método. Sua tese geral é de que toda proposição fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz a novos métodos e técnicas de investigação. Verifica-se, pois, que o autor pressupõe a indissociabilidade entre o objeto e o

método de investigação, porquanto afirma ser necessária a adequação do método ao problema investigado.

Assim, a partir de sua análise crítica do conhecimento psicológico produzido até então (ancorado nos preceitos das ciências naturais e da lógica formal), Vigotski traz à tona a necessidade da formulação de uma teoria psicológica sob pressupostos filosóficos e metodológicos inteiramente novos.

Luria (2008) aponta que durante muito tempo evitou-se a ideia de que os processos mentais seriam formados diretamente pela atividade humana e cultura existentes, ou seja, sócio-históricos em sua origem.

Em meados do século XIX, a Psicologia aspirava sua autonomia enquanto disciplina científica, propondo-se ao estudo objetivo dos mecanismos fisiológicos envolvidos no comportamento. Basicamente, de acordo com Luria (2008), nessa trajetória à busca de tornar a Psicologia uma ciência exata, as análises se resumiam a uma compreensão subjetivista do desenvolvimento cognitivo, em que as leis fundantes da atividade mental se encontrariam internas ao sujeito.

Desse modo, apesar dos avanços científicos produzidos, que contribuíram para o progressivo conhecimento da atividade mental humana, a complexidade deste campo não encontrou correspondência nas tentativas de interpretação causal até então propostas.

Segundo Luria, muitas das formas superiores do funcionamento cognitivo não foram devidamente aprofundadas nas investigações, permanecendo distantes ao conhecimento científico. Relegando à obscuridade as leis do pensamento lógico, da memória ativa, da atenção seletiva e atos volitivos em geral, a psicologia do século XIX se apoiou em explicações dualistas, em que os fenômenos cognitivos mais complexos poderiam se resumir a leis da “memória do espírito” em complemento à “memória do corpo”, ou leis das “formas simbólicas” como expressão do “mundo espiritual”, que podiam ser descritas, mas não explicadas (LURIA, 2008, p.19).

Este panorama exigiu, portanto, um passo decisivo ao reconhecimento da Psicologia como disciplina científica e objetiva: o abandono do dualismo, do subjetivismo, estendendo a análise aos fenômenos mentais mais complexos, em direção ao entendimento da consciência humana como produto da história social (LURIA, 2008).

Nestas circunstâncias, intentando elaborar um sistema explicativo capaz de compreender a complexidade dos processos psíquicos superiores tipicamente humanos em sua essência, Vigotski apreende nas concepções de Marx o método a partir do qual se constrói o conhecimento científico, enfocando, por sua vez, a análise dos fenômenos psíquicos

(VYGOTSKY, 1991). Neste sentido, de acordo com Shuare (1990), Vigotski teria sido o responsável por uma revolução copernicana na ciência psicológica, ao ser o primeiro a aplicar coerente e criativamente o materialismo histórico e dialético à psicologia.

Conforme aponta Martins (2007a), o pensamento marxiano se afasta das concepções idealistas que embasam determinados sistemas filosóficos. Na relação entre a realidade e a consciência, entendida sob uma perspectiva idealista, postula-se que a realidade existe somente numa e para a consciência, isto é, subordina-se a realidade às ideias produzidas pelos homens, afastando-se assim qualquer afirmação em direção à verdade em seus aspectos essenciais. Opondo-se ao entendimento da realidade na dependência da consciência que a examina, Marx afirma que o real existe externa e objetivamente à atividade consciente, ou seja, ele existe independentemente da consciência. Destarte, o conhecimento da realidade não se dá diretamente à consciência, exigindo intermediações no processo de construção do conhecimento, que busca a sucessiva aproximação com a objetividade dada.

Dito de outra forma, o método materialista histórico dialético toma como tese básica a *materialidade dos fenômenos*. O reconhecimento dessa materialidade permite apreender as peculiaridades dos fenômenos psíquicos em seu vínculo com o mundo material, superando o idealismo e o introspeccionismo em psicologia. O psiquismo passa a ser explicado “em sua concretude como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e reflexo psíquico da realidade” (MARTINS, 2007a, p. 60).

A teoria do *reflexo psíquico da realidade* é outro princípio que norteia o embasamento filosófico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural.

O reflexo psíquico desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a sustenta. [...] parte da tese materialista da existência dos fenômenos fora e independentemente da consciência humana, pressupondo a apreensão criativa da realidade objetiva que é então refletida, isto é, (re)constituída no plano da subjetividade. (KOPNIN²¹, 1978 apud MARTINS, 2007a, p. 62-63).

Contudo, tomar o princípio do reflexo enquanto um mecanismo que implica em passividade do sujeito perante a realidade é um equívoco:

O reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade, pois nem o reflexo é a realidade, nem ela é o seu reflexo, existindo entre eles certa forma de ligação pela qual, e ao mesmo tempo,

²¹ KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

ambos se opõem e coincidem. (KOPNIN, 1978 apud MARTINS, 2007a, p. 63).

Observa-se, portanto, a necessidade de apreender tal relação em seu movimento dialético.

A análise de Duarte (2000) acerca das relações entre a dialética em Vigotski e em Marx, revela que a adoção do princípio do conhecimento enquanto reflexo não significa que Vigotski concebe o pensamento como algo passivo perante a realidade objetiva. Inversamente, admite-se que nesta realidade está incluída a ação do próprio sujeito pensante. Ademais, segundo Duarte (2000), a admissão deste pressuposto indica o reconhecimento, por Vigotski, da objetividade do conhecimento, o que em última instância, reforça a proposição de uma pedagogia na qual o papel central da escola é o de possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

Ao presumir não haver correspondência direta entre a objetividade e a consciência que a capta, Vigotski reitera que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes dos fenômenos. Em suas palavras,

[...] resulta necessário, à análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato de que a essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 104).

Esta ideia é sintetizada no *princípio da abstração*, formulado por Marx, pelo qual se afirma que a análise abstrata é uma mediação indispensável ao alcance da essência da realidade concreta pela ciência. Em síntese, trata-se do princípio de apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato (DUARTE, 2000).

Vigotski distingue, dentro das diferentes abordagens psicológicas o que chama de análise descritiva e, de outro lado, a análise explicativa dos fenômenos psíquicos. O autor tece críticas em relação aos pesquisadores em psicologia que recorrem ao isolamento dos

elementos mais simples constituintes do objeto investigado, buscando a análise desses elementos em si e por si mesmos (DUARTE, 2000). Em oposição a este tipo de análise atomística dos fenômenos, Vigotski defende a *análise por unidades*, que visa revelar os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos mesmos. Entende-se por unidade “o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VIGOTSKI, 1993, p. 19-20). Assim, insiste em que a verdadeira compreensão da complexidade psíquica não se dá pela soma de elementos mais simples: a explicação científica pela unidade de análise desvela a essência das relações entre as coisas, superando a mera descrição do ponto de vista fenomênico, ou seja, ultrapassa a descrição de suas manifestações externas (VIGOTSKI, 1995).

Entretanto, Duarte (2000, p. 89) observa que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade: “a unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade [...] é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento”.

A unidade constitui nada mais que um dos momentos que levarão à compreensão do todo em sua riqueza de determinações. A percepção direta dos fenômenos, isto é, a apreensão do concreto pelo pensamento de forma imediata e direta, produz uma representação caótica do todo, que será superada pela análise das unidades mais simples que o constituem e refletem suas propriedades.

Em suma, nas palavras de Marx, de início

[...] teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. (MARX²², 1978, p. 116 apud DUARTE, 2000, p. 91).

A partir deste ponto, faz-se necessário o caminho inverso: o pensamento deve ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica (DUARTE, 2000, p. 92). O trabalho analítico realizado a partir das unidades mais simples de análise permitirá neste momento o retorno à realidade tomada

²² MARX, K. O método da Economia Política. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

como ponto de partida, conferindo-lhe, todavia, uma condição qualitativamente nova, expressa por uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Marx explica que

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (1978, p. 116 apud DUARTE, 2000, p. 93).

Deste modo, acrescentamos que embora o conhecimento caminhe da parte para o todo, e que, para tanto, o pensamento deve se deter em uma parte dessa totalidade (sua abstração mais simples), é indispensável considerar que as partes não têm existência em si e por si mesmas, e assumem, portanto, características distintas a depender de qual todo elas pertençam. A análise das partes só faz sentido tendo como referência o todo de que fazem parte.

Esta ideia se reflete no modo com que Vigotski (1996; 2001a) concebe a análise das funções e faculdades psíquicas, sugerindo que o desenvolvimento de cada função não se dá de forma autônoma ou isolada, como se as distintas funções evoluíssem por linhas paralelas sem conexão umas com as outras. Para Vigotski (1996, 2001a), os diferentes processos psíquicos dependem do todo do qual fazem parte. O *princípio da totalidade* explicita, portanto, a interdependência das relações elementares constituintes do todo. Disso decorre que, ao compreender o desenvolvimento das funções psíquicas, Vigotski as concebe em sua interfuncionalidade, isto é, como processos que se influenciam mutuamente.

Segundo Pasqualini (2006), Vigotski se contrapunha à compreensão dos processos psíquicos superiores como mera soma de processos elementares, criticando a fragmentação dos referidos processos em elementos estudados isoladamente. Para o autor, “a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores” (VIGOTSKI, 2001a, p. 1).

Outra formulação psicológica que demonstra a apreensão de Vigotski da dialética de Marx se refere ao conceito de saltos qualitativos pelos quais entende a progressão do desenvolvimento humano. Ao analisar a passagem de uma etapa a outra no desenvolvimento, considera-se que esta transição não se dá por via evolutiva, mas revolucionária, isto é, não há uma progressão linear, senão por saltos qualitativos a funções mais complexas. A lei dialética

da *transformação de quantidade em qualidade* implica entender que o acúmulo de mudanças “microscópicas” na personalidade resulta em uma mudança qualitativa no desenvolvimento. Ocorre aqui o movimento dialético da *superação por incorporação* das faculdades psicológicas mais elementares pelas faculdades mais complexas (VIGOSKI, 1996; ARCE, 2004a).

Chegamos, assim, a outro pressuposto filosófico-metodológico, que corresponde ao princípio da *análise da forma mais desenvolvida*: partindo da metáfora de Marx de que a *anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*, Vigotski entende que o estudo das formas mais desenvolvidas alcançadas por determinado fenômeno desvela aspectos igualmente válidos para o entendimento das formas menos desenvolvidas, sendo impossível a relação inversa. Assim, a pesquisa psicológica deve

[...] partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. (DUARTE, 2000, p. 102).

A *historicidade* constitui um pressuposto importante, na medida em que

a explicitação da dimensão histórica do psiquismo humano refuta explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil, situando a apropriação da cultura – um processo educativo por excelência [...] – como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos. (PASQUALINI, 2006, p.77).

Neste sentido, de acordo com Shuare (1990, p. 99), Luria destaca a tarefa da psicologia marxista: “compreender os processos psíquicos superiores como produtos do desenvolvimento histórico, como produto da história do trabalho e das relações sociais”. A historicidade é considerada, conseqüentemente, o eixo em torno do qual se desenvolvem os demais conceitos da psicologia russa.

É importante ressaltar que ao introduzir o psiquismo no tempo, Vigotski refuta as explicações psicológicas superficiais e mecanicistas, e contribui não somente para a renovação da ciência psicológica de sua época, mas produz também formulações de valor inestimável para a psicologia atual.

Para o autor, o tempo não constitui meramente um elemento externo que age sobre o curso dos fenômenos atemporais por natureza. Mais que isso, o tempo é o vetor que define a essência do psiquismo. Shuare esclarece:

Isso significa que os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo desvelando suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas implícitas se manifestem; não é o tempo da maturação [...]. Para Vigotski, o tempo como forma de existência da matéria é algo mais que um postulado filosófico abstrato. Aplicando-o para criar uma psicologia do homem, interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico: o tempo humano é história, quer dizer, é processo de desenvolvimento da sociedade; para entendê-lo, o conceito de atividade e, sobretudo, de atividade produtiva das pessoas é fundamental. (SHUARE, 1990, p. 59-60).

Ou seja, a noção do tempo como expressão da historicidade nos termos do materialismo histórico-dialético se refere tanto à história individual como social. A história do desenvolvimento social implica, por sua vez, o reconhecimento da atividade transformadora do homem na produção do mundo e de si mesmo, pela mediação dos instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. Pelo *trabalho*, a atividade vital humana, constrói-se o mundo humano, isto é, o mundo construído pelo homem, transpondo os limites naturais (primeira natureza) por meio da criação dos objetos culturais que constituem a segunda natureza, a natureza social do homem (SHUARE, 1990).

O que se verifica, sob estas considerações, é que o processo pelo qual o homem se torna humano²³, não é resultante de uma sobreposição ou soma de aspectos que determinam, um a cada vez, o desenvolvimento das faculdades humanas mais complexas. Não se trata, portanto, de uma justaposição de “camadas” biológicas e culturais, por assim dizer. O social não se soma, não se superpõe ao biológico, mas constitui essencialmente a psique humana desde a idade mais tenra, conforme continuaremos a analisar mais adiante.

Em outras palavras:

O social não condiciona o psíquico no sentido de agregar-lhe uma determinação a mais, sobreposta ao propriamente psíquico (ou ao fisiológico, se se considera que o psíquico é um epifenômeno), mas constitui sua essência: a história da psique humana é a história social de sua *constituição*. (SHUARE, 1990, p. 61, grifo do autor).

²³ Conforme verificaremos posteriormente, de acordo com Martins (2007), o processo de *hominização* se refere às particularidades biológicas que caracterizam o homem como um ser pertencente a uma espécie animal. São formas resultantes de uma história evolutiva, regida exclusivamente por leis biológicas, que compreende as relações naturais e adaptativas do ser à natureza. No decurso evolutivo, o desenvolvimento embrionário de vida social irá culminar no surgimento de funções qualitativamente novas, próprias da vida em sociedade, conformando o processo de *humanização*, que garante ao homem a formação de capacidades especificamente humanas mediante sua ação transformadora sobre a natureza e sobre si mesmo. Este processo é a expressão da atuação de leis sócio-históricas na formação do homem.

Em vista disso, a psicologia tem diante de si um objeto histórico-social por essência, o que envolve reconhecer as funções psíquicas superiores como capacidades que têm sua origem na atividade social, bem como reconhecer o caráter mediatizado das mesmas. O psiquismo é fruto da complexa interação do indivíduo com o mundo, interação esta mediada pelos produtos – materiais e intelectuais – da atividade humana (SHUARE, 1990).

Em síntese, podemos concluir que:

A *socialidade* do homem guarda também a sua historicidade, e, neste sentido, a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas, sim, aquele que tem criado o próprio ser humano. Desta relação homem-sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivação, apreende-se que este não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas, acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade aquele que a produz. (MARTINS, 2007a, p. 49).

2.2 Pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: a natureza social do desenvolvimento humano

Por todo o exposto, podemos afirmar que a psicologia materialista se destaca por prescindir de uma concepção idealista da consciência como uma propriedade intrínseca e imutável da vida mental. Pelo contrário, a consciência é entendida não como um dado *a priori* da existência humana; entende-se que a existência se constitui como condição ao surgimento da consciência, que se estabelece na dependência das formas ativas de vida em determinado tempo e espaço (LURIA, 2008).

De acordo com Luria (2008), a Teoria Histórico-Cultural sustenta como princípio básico psicológico o fato de que a vida mental humana surge como produto das atividades continuamente renovadas da prática social, permitindo ao homem não apenas uma operação adaptativa no mundo, como também promovendo condições para sua própria reestruturação.

Parte-se do pressuposto de que o homem se constrói sob o predomínio de leis sócio-históricas, as quais possibilitam, inclusive, transformações em seu aparato biológico. Este é então entendido como fator influente no processo de humanização, mas não determinante, uma vez que o aspecto biológico é também regido pelas experiências sociais vivenciadas pelo sujeito. As particularidades estruturais orgânicas próprias do homem são resultantes de uma

evolução *histórica* que parte inicialmente de um processo evolutivo exclusivamente biológico (marcado pelas relações naturais e pela adaptação do ser à natureza), cujo progressivo desenvolvimento dá lugar a formas embrionárias de vida social. Assim, o surgimento da espécie *Homo sapiens* indica um momento em que “o desenvolvimento humano já não é condicionado ou determinado pela evolução biológica mas, sim, pelo estabelecimento de funções novas, próprias da vida em sociedade.” (MARTINS, 2007a, p. 41). Portanto,

O desenvolvimento humano pressupõe a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma *natureza dada* (plano biológico) que lhe garante uma organização *hominizada*, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma *natureza adquirida* (plano histórico) que se pode chamar de *natureza humanizada*. (MARTINS, 2007a, p. 41, grifo nosso).

É importante salientar que não se nega o homem como produto da evolução biológica, mas considera-se que, para além disso, a própria constituição biológica é resultado de um processo (filogênese) historicamente condicionado. Assim, a formação do homem é compreendida a partir dos determinantes históricos e sociais: ela é mutável nas diversas etapas do desenvolvimento da sociedade e dependente da qualidade dos vínculos estabelecidos para com esta.

Vigotski e Luria (1996) esclarecem que, com o surgimento do trabalho, que demarca o desenvolvimento histórico do homem, a formação enquanto espécie biológica atinge seu grau máximo. Todavia, isto não significa afirmar que a biologia humana cessa seu desenvolvimento a partir de então, mas que sua mudança torna-se dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele se subordina.

Segundo Leontiev (1978, p. 264), “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas”. Mais adiante, ressalta que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Martins (2007a, p. 58) explica que apreender a natureza social da formação humana não significa compreender o homem “como um ser meramente integrante da sociedade”. Mais que isso, significa compreendê-lo enquanto um ser “construído e criado por este mundo social”. Nas palavras da autora, “em sua essência, o homem é a totalidade das condições sociais” (MARTINS, 2007a, p. 58). Nesta mesma direção, Shuare (1990) acrescenta que

afirmar a natureza social do homem significa compreender a sociedade não como uma força externa e estranha à qual o homem deve se adaptar, mas reconhecê-la como aquilo que cria o próprio ser humano.

Shuare (1990) demonstra, assim, que a partir dessas premissas, a Psicologia Histórico-Cultural reformulou questões centrais da ciência psicológica, como o problema das funções psíquicas e capacidades humanas, o caráter e a natureza dos fenômenos cognoscitivos, o processo de interiorização, etc. Luria (2008, p. 25) indica que a partir de tais proposições, delineou-se uma nova concepção da atividade consciente, não mais como um fenômeno a-histórico e intrínseco ao homem, mas produzida por “um sistema de agentes que existe objetivamente” e acessível por intermédio da análise histórica. Para Luria (2008), este novo estado de coisas admite a investigação das mudanças estruturais dos processos mentais nos diferentes momentos do desenvolvimento, e em suas distintas manifestações subjacentes à atividade mental, inclusive nas relações interfuncionais entre estes processos.

Logo, conforme poderemos verificar, a Psicologia Histórico-Cultural se fundamenta na convicção de que as especificidades da relação entre homem e sociedade, que definem as particularidades do desenvolvimento humano, remetem à importância nuclear do processo de trabalho e à formação de um dinamismo psíquico próprio, enraizado em formas culturais de objetivação e apropriação de conhecimentos, condutas, capacidades (DUARTE, 1993).

2.2.1 O trabalho como atividade vital humana e a dialética entre os processos de apropriação e objetivação

É por meio do *trabalho*, como atividade vital humana, fundamental à produção das diversas formas de atividade social, que ao homem é possível se relacionar ativamente com o mundo que o cerca, modificando-o e simultaneamente modificando a si mesmo (LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2004, 2007a). Pelo trabalho o homem opera mudanças na natureza, operando também na sua própria construção, “modificando sua natureza, desenvolvendo suas faculdades e constituindo-o de fato como ser humano” (MARTINS, 2007a, p. 44).

Conforme afirma Marx, o trabalho constitui

[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. (MARX²⁴, 1989, p. 149 apud MARTINS, 2007a, p.40).

O homem ultrapassa os limites da matéria natural, a fim de apropriar-se dela numa forma para sua própria vida, exercendo sobre a natureza uma ação transformadora que, alterando o mundo externo, modifica também seu próprio psiquismo e seu comportamento.

O trabalho é considerado uma categoria ontológica do ser social, isto é, um aspecto da formação humana que, no decurso da história, se torna característica irreversível e permanente do gênero humano e, como tal, constitui o ponto de partida do processo de humanização. De acordo com Eidt (2010a, p. 158),

Deste modo, a partir de uma perspectiva marxista, por ontologia do ser social pode-se caracterizar uma reflexão filosófica sobre a sociedade e o ser humano. A atividade vital humana, o trabalho, é a categoria central dessa ontologia, bem como a categoria central da psicologia histórico-cultural, definida essencialmente pela capacidade de reproduzir no indivíduo as características fundamentais do gênero humano.

Paulatinamente, a fabricação e uso de instrumentos, o aperfeiçoamento das funções psicomotoras e o emprego da linguagem, tornam-se condições para o desenvolvimento da consciência humana. De acordo com Luria (2008), muitos fatores concorrem para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência: a utilização de instrumentos, as produções de gerações anteriores, as primeiras interações sociais e o contato com o sistema linguístico, o surgimento de novos motivos para a ação e, por conseguinte, novos comportamentos e modos de refletir a realidade. Isso se dá, portanto, por intermédio da contínua complexificação das práticas sociais e a permanente correlação da atividade mental historicamente estabelecida com a realidade.

Os produtos da atividade humana constituem o resultado de uma ampla prática social ao longo da história da humanidade, pela qual o homem compõe e enriquece sua própria história. Em sendo assim, a apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas é a apropriação sintética da atividade histórica, pela qual se torna possível a reprodução, pelo indivíduo, das características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente (LEONTIEV, 1978).

²⁴ MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

É pela dinâmica entre os processos de *apropriação* e *objetivação* que o homem se insere na história e se constitui enquanto ser genérico, isto é, enquanto um ser pertencente ao gênero humano.

Duarte (1993) explica que com o surgimento da história social, o processo de hominização se dá por completo, o que significa dizer que as mudanças essenciais na organização física do homem, resultante do processo de seleção de espécies, são de certa forma interrompidas. No entanto, o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento humano, se desenrola a partir da incorporação da natureza à atividade social humana. Sendo assim, o autor estabelece a distinção entre espécie humana, enquanto uma categoria biológica, e gênero humano, enquanto uma categoria histórica, cujas determinações não se encontram na transmissão via herança genética. O ser humano deixa para trás o estágio no qual sua sobrevivência dependia de uma relação adaptativa com o meio. A partir de então, seu desenvolvimento não é mais determinado pelo surgimento de novas espécies, que revelariam melhor capacidade adaptativa às características do meio-ambiente, mas torna-se dependente das relações estabelecidas pelos seres humanos entre si para garantir sua sobrevivência. Desse modo, as relações sociais passam a ser mediadoras na relação homem-natureza. Conforme Duarte,

A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características encontram-se materializadas no organismo humano, da mesma forma como qualquer espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela herança genética. [...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica. (DUARTE, 1993, p.102-103).

Nestas condições, afirmar a formação do homem enquanto ser genérico pressupõe considerar a necessária mediação do outro na relação entre o indivíduo e as objetivações humanas, que por sua vez, são produzidas pela atividade social. A vida individual e a vida genérica se encontram imbricadas uma na outra, o que nos permite afirmar que a formação do homem como um ser humano é sua formação como um ser que pertence ao gênero humano. Segundo Marx (1989, p. 165 apud MARTINS, 2007a, p. 44),

[...] a construção prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como ser genérico consciente, isto é, ser que considera o gênero como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico.

Vemos, portanto, que a relação entre apropriação e objetivação representa a dinâmica fundamental da prática social e da formação dos indivíduos, caracterizando a especificidade da atividade vital humana. Em outras palavras, de acordo com Eidt (2010a), estes processos são opostos e, ao mesmo tempo, complementos de uma totalidade que é a atividade humana. Como processos indissociáveis que ocorrem dialética e ativamente na atividade humana, permitem que o homem interiorize o mundo como representação psíquica da realidade concreta, e exteriorize os conteúdos interiorizados conforme sua percepção das coisas existentes, constituindo assim seu psiquismo.

No processo de objetivação, as faculdades humanas adquirem uma existência objetiva, transferindo-se aos produtos da atividade humana, os quais adquirem uma função social, um significado socialmente estabelecido e compartilhado. O processo de objetivação é então o processo de produção e reprodução da cultura humana (DUARTE, 2004).

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2004, p. 49-50).

A objetivação da cultura humana só é possível em sua relação com a apropriação: um processo ativo pelo qual o indivíduo interioriza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto cultural. Inicialmente, a relação entre o homem e a realidade objetiva se dá com a apropriação da natureza, pela qual, através da sua atividade transformadora, o homem incorpora a materialidade natural à prática social. A partir disso, a realidade produzida pelo homem adquire características socioculturais, e o processo de apropriação passa a ser o processo de interiorização dos produtos culturais da atividade humana, ou seja, das objetivações do gênero humano. É deste modo que ao realizar uma atividade, o indivíduo se apropria de um produto da história humana e reproduz em si mesmo as funções e aptidões humanas historicamente formadas (DUARTE, 2001, 2004).

Assim, temos que o processo de apropriação é dotado de três características básicas, tal como nos mostra Leontiev (1978): trata-se de um processo ativo, mediador entre a

formação do gênero humano e a formação do indivíduo e, sendo um processo de transmissão da experiência social, constitui-se também enquanto um processo educativo.

A fim de apropriar-se da riqueza acumulada e condensada nos produtos da história humana, o indivíduo deve estabelecer em relação a estes uma atividade efetiva, que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada no objeto (LEONTIEV, 1978). Para Leontiev,

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes [...]. Esse processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. (1978, p. 323).

Nesta mesma direção, Eidt (2010a, p. 173) acrescenta que

Não basta, portanto, que a criança seja colocada diante dos objetos, é preciso que ela desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança deve agir ativamente em relação a eles. Além disso, é preciso que a criança desenvolva uma atividade adequada – se bem que não idêntica – em relação a tais objetos.

Na medida em que o indivíduo se apropria ativamente dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora, ele desenvolve novas aptidões e funções psíquicas, historicamente formadas pelo gênero humano, garantindo assim a relação entre o sujeito e a história social. À vista disso, de acordo com Leontiev (1978), as aptidões e funções especificamente humanas não podem fixar-se morfológicamente pela via da hereditariedade, senão de forma objetiva, nos produtos do processo de objetivação, que demandam a mediação do outro.

O processo de apropriação é, conseqüentemente, um processo fundamentalmente educativo, que se dá pelas relações entre os seres humanos, mediatizado pelas relações concretas entre os indivíduos. Afirma Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses 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.

Desta maneira, o autor demonstra que o conhecimento historicamente elaborado, que se encontra objetivado nas produções humanas (materiais e intelectuais), não é apropriado pelo indivíduo de forma direta, mas se deve à comunicação entre os homens, à transmissão da cultura humana a cada geração. Neste sentido é que se afirma a transmissão da herança cultural como condição necessária ao desenvolvimento psíquico.

Esta ideia se contrapõe à noção de que seja possível, à criança, o desenvolvimento de todos os processos mentais em sua forma mais complexa sem a mediação do adulto na sua relação com os objetos da cultura humana. São as relações intersubjetivas, de natureza social, que irão assegurar a transformação do conteúdo e da forma da atividade consciente da criança, permitindo o surgimento de novas funções psíquicas e seu controle voluntário, bem como o aperfeiçoamento das formas de reflexão da realidade.

Luria (2005) ressalta que o desenvolvimento infantil, se relegado às experiências individuais dadas de forma imediata na interação com as produções humanas, permanece restrito e limitado. O autor destaca o papel da educação escolar neste processo:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. (LURIA, 2005, p. 79-80).

Essas considerações já nos permitem tecer algumas conclusões a respeito do papel do ensino na Educação Infantil. Ao que vimos, o ensino pautado na e pela experiência prática acaba por limitar o desenvolvimento infantil a níveis elementares de suas possibilidades de apropriação da cultura humana. Para que a criança usufrua otimamente dos bens materiais e intelectuais existentes, não basta que ela atue por si mesma sobre suas propriedades. Ela só poderá apropriar-se dos produtos do desenvolvimento social a partir de uma ação ativa em relação a eles, pela mediação do outro.

2.2.2 O psiquismo como reflexo psíquico da realidade e a unidade entre atividade e consciência

Conforme examinamos nos pressupostos filosóficos e metodológicos que sustentam a Psicologia Histórico-Cultural, a noção de representação psíquica ou *reflexo psíquico da realidade* objetiva, parte do pressuposto materialista de que os fenômenos existem externa e independentemente da consciência humana. Todavia, a interiorização das objetivações humanas não ocorre de forma mecânica e unilateral.

A assimilação da realidade pela consciência pressupõe a sua apreensão criativa, isto é, a (re)construção ou (re)constituição da objetividade no plano da subjetividade. Como manifestação da relação entre sujeito e objeto, trata-se do movimento dialético entre a “expressão do sujeito na construção dos reflexos do objeto” e a “expressão do objeto na construção da consciência” (MARTINS, 2007a, p. 65). Essa unidade é garantida pela atividade, que é ao mesmo tempo mediatizada e mediatizadora do reflexo psíquico (MARTINS, 2007a), ou seja, para a Psicologia Histórico-Cultural, a imagem subjetiva do mundo objetivo resulta da relação ativa entre o homem e a natureza.

Martins (2007a) explica que o psiquismo se constitui em seu duplo caráter, qual seja, material e ideal. O reflexo psíquico é um dado experienciado diretamente pelo sujeito, como imagem ideal. A idealidade constitui uma propriedade básica do psiquismo, visto que se trata da imagem do fenômeno e não o fenômeno mesmo. No entanto, tal aspecto não caracteriza o psiquismo de forma única e completa, pois não lhe é equivalente, não o substitui por inteiro. Conforme Rubinstein²⁵ (1978, p.14 apud MARTINS, 2007a, p. 63),

A atividade psíquica é ideal enquanto atividade cognoscitiva do homem, dado que sua expressão resultante é a imagem, o reflexo da realidade objetiva (o ideal é, na realidade, a imagem, a ideia); enquanto atividade reflexa de um órgão material, do cérebro, a atividade psíquica constitui a atividade nervosa mais elevada; não é só atividade psíquica, senão que é, outrossim, atividade nervosa.

Porém, faz-se necessário esclarecer que não se trata de dois aspectos que ocorrem paralelamente, senão dois aspectos de uma mesma totalidade. A particularidade do psiquismo reside no fato de que ele revela simultaneamente uma parte da realidade e um reflexo da mesma. Isso significa que reconhecer a idealidade do fato psíquico não é situá-lo como algo universal, estático e abstrato, pois se sustenta pela materialidade com a qual o homem estabelece uma relação essencialmente ativa.

²⁵ RUBINSTEIN, S. L. *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

É a partir da complexificação da *atividade* dos organismos vivos que nasce a aptidão para refletir as ações da realidade objetiva. De acordo com Leontiev (1978, p. 78-79),

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana.

A análise das mudanças estruturais que ocorrem na atividade humana no decurso de sua coletivização pela divisão técnica do trabalho, permite examinar as condições nas quais surge a atividade consciente, cuja complexificação, por sua vez, sustentará novas formas de atividade. A constatação da indissociabilidade entre a atividade e a consciência caracteriza, portanto, a unidade dialética que constitui o eixo da compreensão da natureza do psiquismo pela psicologia soviética.

Leontiev (1978) afirma que a peculiaridade da atividade animal se baseia em uma relação direta, determinada biologicamente, entre sua ação e a natureza circundante. Disso decorre que sua atividade é sempre movida por uma necessidade de natureza biológica e diretamente orientada para o objeto que a satisfaz. Podemos dizer que o motivo biológico da atividade animal coincide diretamente com o objeto a que se dirige.

Entretanto, pela mediação das relações sociais e pela produção e uso de instrumentos especializados, o homem rompe a relação imediata entre necessidade e objeto, interpondo entre eles a atividade cognitiva, pela qual o mundo e o próprio homem se tornam objetos de análise. De acordo com Marx,

O homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. (MARX, 1989, p. 164-165 apud MARTINS, 2007a, p. 47).

Conforme explica Leontiev (1978), as primeiras formas de atividade social se caracterizam pelo desdobramento da atividade inicialmente individual à sua forma coletiva. Isso implica que a atividade realizada para a satisfação da necessidade de um indivíduo se torna um conjunto de ações desempenhadas pelos diversos membros da coletividade visando à sobrevivência do grupo. Como decorrência disso, a ação individual nas condições do trabalho coletivo não está diretamente orientada ao motivo da atividade, mas é parte de uma cadeia de ações que conduzem à posse do objeto de satisfação da necessidade. Assim, a ação

individual não é biologicamente determinada; ela só se torna possível e ganha sentido na relação com a ação do outro.

Leontiev sintetiza este processo:

Historicamente, o aparecimento na atividade de processos de ação orientados para um fim foi o resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho. A atividade das pessoas trabalhando em conjunto é estimulada pelo seu produto, que inicialmente corresponde diretamente às necessidades de todos os participantes. Mas a mais simples divisão técnica do trabalho que surge neste processo leva necessariamente à emergência de resultados intermediários, parciais, que são alcançados pela participação individual na atividade laboral coletiva, mas que em si mesmos não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Esta necessidade é satisfeita não pelos resultados ‘intermediários’, mas pela partilha do produto da atividade total que cada um recebe graças às relações entre os participantes resultantes do processo de trabalho, isto é, as relações sociais. (LEONTIEV²⁶, 1980, p. 55 apud PASQUALINI, 2006, p. 90).

É dessa forma que, diferentemente do animal, as ações humanas não coincidem diretamente com o motivo da atividade, de modo que a decomposição da atividade em unidades menores – as ações – exige do sujeito que age a capacidade de refletir psiquicamente a relação existente entre a finalidade de sua ação e o objeto da atividade coletiva. Portanto, é necessário que o homem torne-se *consciente* do resultado imediato de sua ação e das relações entre este resultado intermediário e a atividade como um todo. Em outras palavras, “a consciência da significação de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto *fim consciente*” (LEONTIEV, 1978, p. 80, grifo nosso).

Prosseguindo com a análise da estrutura da atividade, conforme abordada por Leontiev (1978), observamos que é o objeto que confere à atividade humana uma determinada orientação. Isto é, o objeto constitui aquilo que incita o sujeito a agir, dirigindo sua atuação à satisfação de uma necessidade. Neste ponto, é importante destacar que o objeto que suprirá determinada necessidade precisa ser descoberto pelo sujeito, o que se dá pela interação com outras pessoas e pela sua própria atuação, possibilitando vínculos cada vez mais dinâmicos entre os objetos e as necessidades a que atendem. Isso indica que aos poucos a necessidade vai adquirir sua objetividade, e deste modo o objeto passa a ter função estimuladora e orientadora da atividade. O objeto se converte, portanto, em motivo da atividade do sujeito.

²⁶ LEONTIEV, A. Atividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (Org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

Da mesma maneira que o motivo está para a atividade, o fim está para a ação. Conforme sinalizado anteriormente, a atividade humana existe como cadeia de ações, que são processos orientados por fins específicos, cujos resultados estão subordinados ao objetivo final da atividade. Podemos dizer que os fins se referem ao resultado imediato e parcial a que se chega pela efetivação de cada uma das ações que compõem a atividade. Assim, os fins específicos das ações não coincidem com o resultado final da atividade, o que significa que o motivo a que a ação se subordina não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela faz parte.

As ações, por sua vez, não podem ser compreendidas senão pelas relações com as operações que as suportam. A ação só pode ocorrer por meio dos processos operacionais, que se dão em conformidade com as condições objetivas nas quais ela acontece. Em outras palavras, as operações constituem o conteúdo prático da ação; elas representam as formas pelas quais a ação se efetiva sob determinadas condições específicas. Martins (2007a) esclarece que os componentes operacionais da ação são condicionados pelas determinações objetivas que se põem ao sujeito enquanto possibilidades reais de sua atividade.

Em síntese, Leontiev (1978) conceitua a atividade como um sistema dinâmico e em contínua transformação, em que o motivo, as ações e os fins, bem como as operações, constituem seus elementos fundamentais. Ao apropriar-se de forma consciente de cada uma dessas etapas, o homem amplifica sua atuação no mundo, regulando a atividade por meio de um conteúdo controlado conscientemente. São estabelecidas, assim, novas conexões entre os motivos da atividade, as relações entre as ações e seus fins específicos, e as bases operacionais objetivas que lhes dão sustentação.

Deste modo, inicialmente, as operações sobre a natureza ocorrem de forma fortuita, isto é, pela mera adaptação dos instrumentos primitivos às condições naturais. A produção de instrumentos especializados indica, contudo, a tomada de consciência das operações, ou seja, torna-se necessário refletir sobre cada momento do fabrico e do uso do instrumento – a forma com que ele deve ser manipulado para o alcance do objetivo, o efeito esperado pelo seu uso, em que condições isso se dará, etc.

Observamos então que a formação das operações conscientes ocorre primeiramente como um processo que visa a um fim, isto é, como uma ação. As ações inicialmente independentes, que compõem cada etapa da fabricação ou uso do instrumento, por exemplo, irão se converter em operações, de forma que os momentos que deviam ser conscientizados no princípio, deixam de o ser necessariamente. Automatizadas na atuação do sujeito, as ações convertem-se em operações. Estas, por sua vez, podem se complexificar, convertendo-se em

ações que, eventualmente tornando-se mais complexas, convertem-se em atividade. Do mesmo modo, uma atividade pode se converter em ação, a qual se subordinará a outro sistema de atividade, e assim por diante.

Ademais, ainda que a atividade humana esteja a princípio dirigida a satisfazer necessidades vitais, sua complexificação nos revela que aquilo que se colocava anteriormente como condição, converte-se em resultado. Ou seja, a atividade produz, deste modo, novas necessidades, novos motivos para a atuação do sujeito. Se antes o homem atuava para satisfazê-las, no processo histórico do desenvolvimento da atividade humana esta relação se inverte, e o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar. Neste sentido, conforme esclarece Martins (2007a, p. 72),

[...] a atividade que encerra apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas não distingue o homem dos demais animais no que se refere à expressão dos efeitos dessas necessidades (a fome é para ambos um estado carencial de alimentos), mas mesmo estas os diferem se considerados os conteúdos e formas capazes de atendê-las.

Somente o homem pode se distanciar de sua atividade, fazendo dela objeto de sua própria análise. Ele se torna capaz de distinguir a atividade, os objetos e as relações que estabelecem entre si, o que, para Leontiev, significa que a própria natureza se destaca à consciência humana pela sua relação estável com as necessidades da coletividade e com sua atividade.

Assim, o homem recebe o alimento, por exemplo, como objeto de uma atividade particular – procura, caça, preparação – e ao mesmo tempo, como objeto que satisfaz determinadas necessidades humanas, independentemente do fato do homem considerado sentir ou não a necessidade imediata ou de ela ser ou não atualmente o objeto da sua atividade própria. Consequentemente o alimento pode ser distinguido, entre outros objetos de atividade, não apenas ‘praticamente’ mas também ‘teoricamente’, isto quer dizer que ele pode ser conservado na consciência e tornar-se ‘ideia’. (LEONTIEV, 1978, p. 80-81).

Vemos assim que o trabalho engendra a estruturação da *consciência*, e ao superar os limites da realidade imediata, o homem se torna capaz de representar cognitivamente os fenômenos da realidade, possibilitando o desenvolvimento de novas funções cognitivas, como o *pensamento*. Neste processo, a linguagem tem papel fundamental, na medida em que a consciência das coisas pelo homem se concretiza pela formação de conceitos e significados.

De acordo com Martins (2007a, p. 46), “pela linguagem, passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio entre objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos”.

Shuare (1990), ao avaliar a importância do princípio dialético da unidade entre atividade e consciência, conclui que o psiquismo se forma na atividade, inicialmente atividade prática. A atividade prática humana é a base da formação da percepção e das tarefas cognitivas, motivo pelo qual se afirma a atividade socialmente significativa como o princípio explicativo da consciência.

Segundo Martins (2007a), as imagens psíquicas sensoriais são gestadas na e pela atividade, conferindo-lhe um caráter objetivo. O surgimento das condições para a pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente, se dá na dependência da atividade externa com os objetos da realidade material, e da comunicação pela linguagem. Por conseguinte, as imagens psíquicas mais elementares vão adquirindo para o sujeito uma nova qualidade, seu caráter significativo.

Leontiev (1978, p. 85) elucida que

A imagem consciente, a representação, o conceito têm uma base sensível. Todavia, o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor etc., mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada, como, por exemplo, alimento, instrumento, etc. Por consequência, deve existir uma forma particular de reflexo consciente da realidade, qualitativamente diferente da forma sensível imediata do reflexo psíquico próprio dos animais.

A utilização de um instrumento, por exemplo, pressupõe que se tenha consciência do fim da ação e das propriedades concretas do objeto para o qual se orienta a ação. O instrumento reflete, dessa maneira, uma análise prática das relações que permeiam sua aplicação, implicando assim em uma “generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Nestas condições, considera-se o instrumento o primeiro portador da generalização consciente e racional, revelando as formas iniciais de abstração (LEONTIEV, 1978). Estas primeiras condições para a generalização, como vimos, geradas na e pela atividade prática humana, encontrarão correspondência nas generalizações dos conceitos verbais, na medida em que a linguagem se constitui como meio de comunicação entre os homens e, sobretudo, como uma forma de sua consciência e de seu pensamento.

Observamos deste modo que os processos de surgimento da linguagem e da consciência estão imbricados, em sua origem, à atividade produtiva, à “comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 97). É no processo de trabalho que o homem passa a significar os objetos, distinguindo e generalizando através da palavra os produtos da atividade coletiva para a consciência individual.

Leontiev (1978) irá afirmar que a consciência humana é a forma histórica concreta do seu psiquismo, adquirindo particularidades diversas conforme as condições sociais da vida dos homens e de qual sejam suas posições nas relações sociais, transformando-se na sequência do desenvolvimento destas relações²⁷. Em sendo assim, nas palavras de Leontiev (1978, p. 88, grifo do autor), “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente”.

A correlação com a realidade objetiva que se encontra fora da consciência constitui sua característica primária, o que nos leva a considerar que, embora os processos psicológicos se revelem enquanto atos psíquicos dados diretamente à consciência, experienciados pelo indivíduo, são também expressão de suas relações com outros homens e com o mundo, incluindo conexões para além do mundo interno da consciência, mediante o estabelecimento de relações entre os *significados* e os *sentidos*.

Os significados remetem ao reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado na linguagem. O indivíduo, enquanto membro de uma sociedade, assimila o conteúdo da consciência social, isto é, as formas comuns de refletir a realidade procedidas das próprias condições da vida social. Contudo, à medida em que o homem apreende a realidade, ele põe em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem. Assim, temos que:

A *significação* é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade;

²⁷ Segundo Leontiev (1978), do mesmo modo em que as condições sociais de existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano se transforma de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico social. A consciência humana é considerada na dependência essencial de como sejam as relações sociais existentes e do lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações.

este último elemento depende do *sentido* subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978, p. 96, grifo nosso).

É importante destacar neste momento que a relação entre a dimensão social e individual da consciência não se dá pela simples projeção de uma sobre a outra. O indivíduo elabora as significações sociais de maneira própria, atribuindo a estas um sentido pessoal, ou seja, implicando suas necessidades, motivos e sentimentos (MARTINS, 2007a).

O sentido pessoal traduz, precisamente, uma relação particular do sujeito com a universalidade dos fenômenos objetivos conscientizados, dados primeiramente nas relações sociais. Porém, a apropriação pelo indivíduo das significações sociais não perde, por isso, seu caráter objetivo.

Leontiev explica que a distinção do significado social e do sentido pessoal não está na diferenciação entre o lógico e o psicológico. Em seu exemplo, o conceito de triângulo não perde seu conteúdo objetivo ao ser apropriado pelo sujeito, embora o que este último compreenda sobre o conceito possa não coincidir perfeitamente com a significação admitida pela geometria: “um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo” (LEONTIEV, 1978, p. 95). A base para referida distinção está, outrossim, na diferença entre o geral e o particular.

Afirmar o caráter objetivo do conteúdo apropriado pelo indivíduo não significa pressupor a inexistência de uma dimensão subjetiva, mas entendê-la sobre as bases da realidade objetiva:

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra. (LEONTIEV, 1978, p. 95).

A riqueza da consciência individual não se reduz unicamente, portanto, à riqueza da experiência do sujeito tomado isoladamente. A aquisição das significações sociais permite que, no decurso de sua vida, o sujeito assimile as experiências das gerações precedentes, as representações e conhecimentos de sua época e de sua sociedade.

Em seu trabalho acerca da natureza histórico-social da personalidade, Martins (2004) sintetiza o processo pelo qual se dá a relação entre a consciência social e a consciência individual, analisando-a dialeticamente:

É fato existir no indivíduo uma singularidade irreduzível às coordenadas sociais, mas a existência, o ser dessa singularidade, é exatamente sua construção genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza por meio do processo histórico-social, posto que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente na medida em que é um ser social genérico. [...] A compreensão da personalidade [...] determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas. *Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva, mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e*, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles. Entendemos que a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade. (MARTINS, 2004, p. 84-85, grifo nosso).

Em síntese, os significados resultam da assimilação pelos homens da experiência humana generalizada, ou seja, derivam da apropriação das objetivações elaboradas historicamente. Pertencem, portanto, à esfera das relações objetivas e da atividade prática humana. Mediante a inserção do homem no mundo dos fenômenos objetivamente históricos, os significados irão adquirir um sentido subjetivo, na medida em que atuarão como mediadores entre o pensamento do indivíduo e sua expressão verbalizada, objetiva. O conteúdo da consciência social se converterá, desse modo, em dado do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, desempenhando em sua vida um papel específico. O sentido se relaciona, assim, à parcialidade da experiência individual diante do caráter social geral das significações.

A unidade formada pela relação entre significados e sentidos revela, assim, a indissociabilidade dos aspectos cognitivos e afetivos na atividade humana e, mais que isso, a indissociabilidade entre atividade e consciência. Para Leontiev (1978), o significado da ação corresponde ao que o indivíduo faz, remete, portanto, à relação entre a ação e seu fim imediato. O conteúdo da ação adquire então um significado, de caráter objetivo e socialmente estabelecido. Porém, inseparável de seu significado está o sentido da ação, que liga o objeto da ação, seu conteúdo, ao motivo da mesma na consciência do indivíduo. Sendo assim, o sentido pessoal é dado pelo motivo que lhe corresponde, o que implica identificar a atividade da qual a ação é parte integrante. É deste modo que se encontram conectados os fins e os motivos, pelo que se pode compreender *o que* o sujeito faz, e *por quê* o faz.

Nas condições da propriedade coletiva, característica das comunidades primitivas, as relações perante os meios e os resultados da produção eram refletidas de maneira idêntica na consciência individual e coletiva. Os homens se encontravam numa posição de igualdade diante de tais condições, permitindo assim a identificação entre sentido e significado, pois o sentido de um fenômeno para o indivíduo coincidia com o sentido do mesmo para a coletividade. A divisão social do trabalho, que se dará com o desenvolvimento histórico da atividade humana, proporcionará as condições para a separação entre o sentido e a significação. Isto representa, para Leontiev (1978), um inegável avanço no processo de desenvolvimento da consciência, mas, ao mesmo tempo, a ruptura entre o significado e o sentido indica também a fragmentação dos processos conscientes. A estrutura da atividade social na sociedade capitalista pressupõe que a atividade do trabalhador esteja voltada à obtenção do salário, não havendo portanto uma relação necessária entre o que o sujeito faz e por que o faz, isto é, entre o conteúdo da atividade e seu sentido. Conforme explica Martins (2004, p. 89),

A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por este processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada consequentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, outrora garantida pela compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles.

Ou ainda, de acordo com Duarte,

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. (2004, p. 59).

Conforme pudemos observar, a ideia de unidade entre consciência e atividade conduzirá à compreensão de que ao mesmo tempo em que a atividade constitui o nexo entre a consciência e a realidade objetiva, a consciência mediatiza, ou regula, a relação entre a atividade prática e a realidade. A análise da estrutura da atividade em sua ligação com a formação dos processos conscientes terá importância fundamental para compreendermos o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. Como veremos, a complexificação da atividade da criança comportará o desenvolvimento de suas funções psicológicas, demonstrando assim que a formação da consciência e do pensamento tem, inicialmente, a forma de processos externos. A mediação do adulto possui fundamental importância neste processo e será o foco de nossa análise a seguir.

2.2.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem: o papel do ensino na formação das funções psicológicas superiores

Ao que vimos, a apropriação dos produtos culturais, sejam eles materiais ou intelectuais, é necessária para que o desenvolvimento humano ocorra. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram dessa mesma cultura (DUARTE, 2004). Para Leontiev (1978) as experiências que proporcionam a apropriação do mundo existente, em contínua transformação pelo homem através do conhecimento construído ao longo da história, são aquelas que irão promover o desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas.

Vemos então o modo com que a apropriação e objetivação do conhecimento são processos indispensáveis ao desenvolvimento psíquico, na medida em que a aquisição dos saberes produzidos é peça fundamental na transformação do mundo pelo homem e na transformação de si mesmo (LEONTIEV, 1978).

Neste sentido, Martins (2007a) acrescenta que a relação entre o indivíduo e os conhecimentos construídos historicamente ocorre no cerne das relações sociais, indicando assim que esta apropriação não se dá sem a mediação do outro:

As objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê entre o

indivíduo e as objetivações. Essa relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade dessa mediação. (p. 43).

As funções psicológicas tipicamente humanas são produtos de condições específicas do desenvolvimento social, resultantes de um processo histórico pelo qual o homem supera os limites das funções psicológicas impostas pela natureza e evolui para uma organização culturalmente elaborada de seu comportamento.

Para Vigotski (1998), as funções psicológicas elementares, de origem biológica, se caracterizam fundamentalmente pelo fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. Diversamente, a maior complexidade das funções psicológicas superiores se caracteriza essencialmente pela estimulação autogerada, ou seja, pela criação e uso de estímulos artificiais que cumprem o papel de causa imediata do comportamento. Possuem, portanto, uma origem sócio-cultural.

O surgimento das *funções psíquicas superiores* como produto do desenvolvimento social da conduta, requer a introdução de estímulos-meios artificiais que passam a mediar a relação do homem para com o que o cerca. Os signos, como estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, cumprem a função de autoestimulação como meio para o controle e domínio da conduta própria e alheia. Seu uso marca distintivamente o agir humano por presumir a relação essencialmente *ativa* do homem para com o meio, através do que estabelece o domínio sobre seu próprio comportamento, regulando sua atividade interna e reestruturando a operação psíquica (VYGOTSKY, 1998).

A análise da criação e uso de signos como meios auxiliares da atividade psicológica humana leva Vigotski à formulação do conceito de *interiorização*. Analogamente à invenção e uso de instrumentos no trabalho, os signos detêm a mesma função mediadora, mas agora no campo psicológico, havendo simultaneamente, portanto, diferenças fundamentais entre o uso do signo e o uso do instrumento. Tais diferenças devem ser consideradas na medida em que não se podem igualar fenômenos psicológicos e não-psicológicos, ignorando a essência de cada forma de atividade, bem como as diferenças de natureza e papéis históricos destas. Isto nos leva a entender que a base de divergência entre o instrumento e o signo está nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano: o primeiro é orientado *externamente*, por levar a mudanças nos objetos, constituindo o meio pelo qual a atividade humana externa se dirige à transformação da natureza; o signo, por sua vez, não modifica o objeto da operação psicológica, sendo orientado *internamente* (VYGOTSKY, 1998).

Apesar destas diferenças, pode-se dizer que a transição para a atividade mediada, ou seja, o uso de meios artificiais, muda fundamentalmente todas as operações psicológicas, da mesma forma que o uso de instrumentos amplia ilimitadamente o conjunto de atividades dentro das quais as novas funções psicológicas podem operar. Vigotski (1998) se refere então ao termo “função psicológica superior” enquanto resultante da combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (p. 63).

Em sua fase inicial, as operações com uso de signos dependem crucialmente dos signos dados externamente. É como resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento que a operação da atividade mediada passa a ocorrer como um processo interno: uma operação que antes representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Vigotski (1998) explica que a criança “exige” de si própria as mesmas formas de comportamento que outros “exigiam” dela a princípio, dessa maneira assimilando formas sociais de conduta. Em síntese, chama-se de interiorização “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 63), de modo que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p. 65).

Neste sentido, conclui-se que todas as funções psíquicas superiores aparecem primeiramente no plano social, nas interrelações entre os homens, e posteriormente no plano psicológico, como categoria intrapsíquica. Ainda assim, é importante destacar que, conforme afirma Martins,

[...] para Vigotski, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação dessa tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem contém, desde sua gênese, componentes psíquicos por meio dos quais é regulada, ou seja, a interiorização não é resultado mecânico da atividade externa em detrimento de seus componentes psíquicos internos. Trata-se de apreender a dialética do fenômeno, pela qual processos psicológicos em níveis diferentes operam com qualidades e propriedades cada vez mais complexas em razão das etapas do desenvolvimento. (MARTINS, 2007a, p. 70).

As operações mediadas pelos signos não se manifestam como resultado de uma lógica pura, mas como decorrência de um processo prolongado e complexo sujeito a uma série de transformações qualitativas. Em sendo assim, de acordo com Vigotski (1998), a formação das funções psicológicas tipicamente humanas está submetida à lei geral do desenvolvimento, que

não se dá por algo que é introduzido de fora ou que emerge de dentro, mas resultante de um processo de caráter dialético.

Vigotski (1998) esclarece que entre o nível inicial – caracterizado pelo comportamento elementar – e os níveis superiores – que correspondem às formas mediadas de comportamento – existem muitos sistemas psicológicos de transição, situados entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. É a partir do entrelaçamento entre estas duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento que se origina a história do comportamento da criança.

Desde os estágios mais precoces do desenvolvimento individual pode-se observar a potencialidade para as operações complexas com signos. Vigotski (1998, p. 52) considera a infância como o “centro da pré-história do desenvolvimento cultural”, já que é neste momento que se encontram as raízes do desenvolvimento do uso de instrumentos e da fala, que constituem formas fundamentais, culturais, de comportamento.

De acordo com o autor,

[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. (VYGOTSKY, 1998, p. 21).

Vigotski se opunha, portanto, aos estudos que consideravam os estágios futuros do desenvolvimento infantil como formas já existentes na mente da criança. Nestas pesquisas, o uso de signos era compreendido como expressão do intelecto puro e não como produto do desenvolvimento social. Aferiam a descoberta espontânea pela criança dos significados dos signos como produto de sua atividade mental, e tratavam as atividades que envolviam o uso de signos como independentes da atividade prática da criança.

Do mesmo modo, o uso de instrumentos e a fala eram considerados processos separados e independentes, sem o reconhecimento do imbricamento dessas funções. Para Vigotski (1998), embora na criança pequena estes processos se mostrem ainda independentes, no adulto há a unidade dialética desses sistemas, em que a atividade simbólica assume função organizadora no processo de uso de instrumentos e na formação do comportamento humano complexo.

É importante destacar que a convergência entre a fala e a atividade prática constitui a origem das formas humanas de inteligência prática e abstrata, e é considerada a etapa de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual. As pesquisas efetivadas por

Vigotski e seguidores demonstram que tão logo a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se dá por bases inteiramente novas. Esse fenômeno tem seu início ainda na infância, motivo pelo qual merece uma atenção especial do adulto na orientação deste processo, por se tratar de um momento crucial do surgimento das funções psíquicas mais complexas.

A criança, pela fala, controla o seu ambiente, e posteriormente se torna capaz de controlar seu próprio comportamento. Essas formas tipicamente humanas de comportamento produzem mais tarde o intelecto, e são base para o trabalho produtivo – a forma humana de uso dos instrumentos. As crianças *agem e falam* na situação de solução de um problema. A fala surge espontaneamente como parte do esforço ativo da criança, aos poucos adquire função planejadora, e enfim é incluída como parte da própria solução. Ou seja, a fala não só acompanha a atividade prática da criança, como adquire um papel específico na sua realização. Vigotski (1998) esclarece que na resolução de tarefas práticas a criança se guia pela ajuda da fala, dos olhos e das mãos, do que se conclui que a percepção, a fala e a ação se fundem no curso do desenvolvimento infantil, provocando a internalização do campo visual. A unidade percepção-fala-ação é considerada, portanto, a origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Neste momento, a criança adquire maior independência em relação à situação visual concreta. A fala lhe permite criar mais possibilidades, uma variedade muito maior de atividades, por incluir estímulos ausentes no campo visual imediato, usando-os também como instrumentos úteis para solução de problemas e para o planejamento de ações futuras. A ação da criança se torna menos impulsiva, espontânea, sendo dividida em dois momentos: a fala planejadora e a execução da tarefa. Surge então uma nova estrutura psicológica, onde a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo (VYGOTSKY, 1998).

As funções emocionais e comunicativas da fala ampliam-se com o surgimento de sua função planejadora, e assim o campo psicológico da criança muda radicalmente, já que ao desprender-se de seu ambiente visual imediato, integra à sua ação um caráter prospectivo no tempo. Controlando seu próprio comportamento, através da fala a criança se torna sujeito e objeto de sua conduta. De início, para a criança, signos e palavras constituem sobretudo um meio de contato social com os outros. Posteriormente, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem proporcionarão a base do desenvolvimento de um comportamento complexo tipicamente humano (VYGOTSKY, 1998).

Nesta mesma direção, Kostiuk (2007) afirma que o domínio da linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento psicointelectual da primeira infância, visto que os processos verbais adquiridos e dominados pela criança inicialmente como atos sociais – que tendem à satisfação imediata de suas necessidades – se convertem progressivamente

[...] na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e da imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (p. 45).

Vigotski (1998) evidencia, à vista disso, que a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta outras funções psicológicas, como a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento. O autor demonstra, assim, a existência de uma interfuncionalidade correspondente às conexões e relações que se estabelecem entre as diferentes funções psíquicas, constituindo sistemas que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança, tão radicalmente quanto as próprias funções individuais. Em outras palavras, com uma mudança no nível de desenvolvimento, ocorre a transformação não tanto na estrutura de uma função isolada, mas no caráter daquelas funções com a ajuda das quais ocorre a primeira. Enfatiza-se, deste modo, as mudanças nas relações interfuncionais que conectam uma função psicológica às demais.

Em sendo assim, observamos que a característica básica do comportamento humano em geral se refere à capacidade de influenciar sua relação com o ambiente, e neste processo, modificar seu próprio comportamento, colocando-o sob o seu comando. O aspecto que distingue as formas superiores de comportamento das formas inferiores é o estabelecimento deliberado de estímulos extrínsecos, demonstrando a relação necessariamente ativa do sujeito na transformação do mundo e de si mesmo. A atividade mediada modifica qualitativamente a estrutura interna das funções psicológicas e pressupõe que o indivíduo esteja ativamente engajado no estabelecimento do elo entre a situação concreta e sua ação.

A inserção do signo nesta relação significa a incorporação de um estímulo externo auxiliar que complementa, através de meios indiretos, a operação simples entre estímulo e resposta – que indica uma reação direta diante da situação-problema. Todavia, não se trata de uma simples adição à estrutura desta cadeia, visto que o signo possui a característica de ação reversa, agindo sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, permitindo domínio sobre a própria conduta (VYGOTSKY, 1998). Isso torna a ação humana qualitativamente mais complexa, não por tornar mais eficiente uma operação pré-existente mais simples, mas porque provoca

uma transformação na estrutura interna dos processos psicológicos, constituindo uma forma especificamente humana de comportamento.

Assim sendo,

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VIGOTSKI, 1998, p. 45, grifo do autor).

De acordo com Vigotski (1998), no processo de solução de um problema pela criança, ao lado de uma série complexa de atitudes – fala que acompanha a ação dirigida ao objeto, tentativas diretas de alcançá-lo, uso de instrumentos, etc. – o alcance do objetivo implicará outra pessoa. A capacidade de controlar o comportamento do outro também faz parte da atividade prática da criança, e desde os momentos iniciais de seu desenvolvimento, suas atividades adquirirão um significado próprio num sistema de comportamento social. Isso marca distintivamente a gênese do desenvolvimento infantil, enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

A noção de que os processos psicológicos se dão primeiramente na forma de processos externos para depois se firmarem no plano subjetivo, caracterizando assim o processo de interiorização, conforma a base para o entendimento do psiquismo humano em seu caráter essencialmente social, localizando a importância do papel do outro na mediação entre a criança e o mundo que a cerca. A Psicologia Histórico-Cultural, ao presumir a necessária vinculação dos objetos culturais à formação do indivíduo, inaugura uma nova perspectiva acerca da relação entre os processos de *desenvolvimento* e *aprendizagem*. De acordo com Facci (2004), na abordagem histórico-cultural, a aprendizagem é considerada um aspecto imprescindível para que a formação das funções psicológicas superiores ocorra.

Conforme pudemos verificar no primeiro capítulo desta dissertação, o panorama traçado sobre os objetivos atribuídos à educação infantil nos mostra que permanece ainda uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, que concebe a infância em termos da maturação de funções e capacidades inerentes à formação humana, relegando a aprendizagem ao mero acompanhamento do estágio do desenvolvimento alcançado pela criança. Proponentes de uma visão anti-escolar de EI, muitos dos modelos pedagógicos vigentes

secundarizam o papel da aprendizagem na primeira infância, alegando o caráter normativo e inflexível intrínseco a práticas de ensino nessa faixa etária.

Na contramão destas concepções, Vigotski (1998, 2007) conceberá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem sob uma dinâmica inteiramente nova, contrapondo-se às teorias que afirmam a identidade entre ambos os processos, tomando-os pela mesma coisa, bem como às teorias que subordinam a aprendizagem a um estágio de desenvolvimento dado. Assim, contesta-se a posição teórica que postula a identificação entre esses dois processos, para a qual ambos coincidem em todos os pontos, ocorrendo simultaneamente. Igualmente, o autor refuta a posição segundo a qual os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado, de modo que a maturação deve preceder o aprendizado e o processo educativo deve seguir o crescimento mental. Para a psicologia russa, o desenvolvimento não se reduz à aquisição de reações mais complexas, que se acumulam substituindo as reações inatas. Tampouco as leis do desenvolvimento são consideradas naturais, imutáveis diante dos procedimentos de ensino.

Superando tais perspectivas, a teoria de Vigotski (2007) acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem elucida a importância do ensino enquanto fator fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano. Ele explica que, tradicionalmente, o desenvolvimento mental da criança é aferido por meio de testes que indicam o estado momentâneo das capacidades e funções internalizadas. Distingue-se assim o desenvolvimento efetivo alcançado até o momento, por meio da avaliação das tarefas realizadas de forma independente pela criança. Entretanto, esta análise não abrange por completo a totalidade de seu desenvolvimento.

Para tanto, Vigotski (2007) afirma ser necessária a distinção de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro indica as funções psicológicas já efetivadas pela criança, isto é, as capacidades e conhecimentos já adquiridos, por meio dos quais a criança consegue solucionar tarefas por si mesma, sem ajuda de outros. O nível de desenvolvimento potencial é definido pelas funções ainda em vias de amadurecer, ou seja, por processos psicológicos ainda não completamente estabelecidos, mas em desenvolvimento. Tais processos são postos em movimento na criança por meio de sua interação com outras pessoas, sem o que seriam impossíveis de ocorrer. Deste modo, o nível de desenvolvimento potencial é identificado pela solução de tarefas com ajuda do adulto ou outras crianças mais experientes.

Em sendo assim, Vigotski (2007) atribui ao conceito de *zona de desenvolvimento potencial* a diferença existente entre o nível de desenvolvimento potencial – o que a criança

consegue realizar com ajuda – e o nível de desenvolvimento real – o que ela consegue realizar sozinha.

Estas considerações mostram que a função imitativa da atividade da criança possui tanta importância na avaliação de seu desenvolvimento quanto a sua atividade independente. A imitação indica que a criança é capaz de realizar muito mais do que revela sua ação de forma autônoma. Por meio da imitação guiada pelos adultos na atividade coletiva, a criança supera os limites de sua capacidade atual. Isso significa que seu desenvolvimento psíquico se mostra além daquilo que ela consegue realizar por si mesma, ao contrário do que propõe a visão tradicional (VYGOTSKY, 2007).

A teoria vigotskiana sobre a zona de desenvolvimento potencial ou proximal demonstra as complexas relações existentes entre o desenvolvimento e a aprendizagem, concebendo-os em sua interdependência, extremamente complexa e dinâmica. Vigotski (2007) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados desde os primeiros anos de vida da criança. Conforme Kostiuk (2007), mesmo nas interações iniciais com o ambiente social ocorre a aprendizagem espontânea de conhecimentos pela criança, conformando, segundo Vigotski, a pré-história do conhecimento adquirido na etapa escolar.

Por esta perspectiva, o desenvolvimento mental passa a ser entendido não mais retrospectivamente, mas prospectivamente. Isto significa dizer que a definição da capacidade mental da criança envolve não apenas o que já se encontra desenvolvido, mas também o que se encontra em processo de desenvolvimento. Desta forma, Vigotski demonstra que o ensino que incide sobre a zona de desenvolvimento potencial tem mais valor sobre o desenvolvimento humano que aquele que se restringe ao nível atual das capacidades adquiridas.

O ensino que se limita ao desenvolvimento já efetivado não é capaz de orientar e conduzir este processo, sendo ineficaz na promoção de saltos qualitativos na conduta infantil, já que neste caso a aprendizagem segue o desenvolvimento. Contradizendo a orientação tradicional, Vigotski (2007, p.38) esclarece que o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Somente uma correta organização da aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento mental da criança, ativando processos de desenvolvimento que não poderiam se efetivar sem a aprendizagem. Em suas palavras, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas

características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 40).

Vigotski (2007, p. 39) sintetiza este processo no trecho a seguir:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Estas observações nos colocam sobre um novo paradigma no entendimento das relações entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento, levando-nos ao reconhecimento de que a apropriação dos produtos culturais, com as consequentes transformações no desenvolvimento da criança, não se constitui como um processo simples. De acordo com Kostiuk (2007, p. 48), tudo dependerá “da complexidade do conteúdo que tem de ser dominado, e da receptividade do estudante”. O domínio sobre os conhecimentos específicos não leva sempre e imediatamente ao desenvolvimento mental, pois este processo é subordinado ao que se adquire e como se adquire. Ou seja, devem ser considerados os aspectos subjetivos influentes. As características individuais constituem um elemento importante, na medida em que os componentes motivacionais da atividade mental, que incluem as características emotivas e volitivas do sujeito, não podem ser prescindidos na compreensão do desenvolvimento intelectual. A educação, neste sentido, deve incidir sobre o desenvolvimento como um processo unitário, e não simplesmente como uma somatória de mudanças parciais ocasionadas por ações educativas isoladas.

O trabalho educativo está fadado ao fracasso se desconsiderar as condições subjetivas a partir das quais se dará, se não levar em conta a história precedente de cada aluno, sua relação com ambiente em que vive, suas capacidades, interesses, peculiaridades e atitudes perante a realidade (KOSTIUK, 2007). Contudo, é importante ressaltar que mesmo tais condições e atitudes podem (e devem!) ser alvo do processo educativo:

Durante a vida e a atividade da criança, organizada pela educação, apresentam-se não só novos conhecimentos que refletem a realidade objetiva, mas também novas necessidades, exigências, interesses, aspirações (em especial a aspiração a aperfeiçoar-se), meios gerais para as ações intelectuais e práticas, novas formas de pensamento, novas sensações, novos aspectos de caráter, novas aptidões. Estas qualidades não se afirmam imediatamente, mas desenvolvem-se no decorrer da atividade da criança [...], sob a condução da educação. (KOSTIUK, 2007, p. 58).

Destacamos também que, segundo Kostiuk (2007), muitas destas atitudes se definem no período pré-escolar, ou seja, já nos primeiros anos podemos observar a formação de tendências gerais de comportamento em formas simples, como por exemplo, uma atitude positiva perante a escola, perante as atividades coletivas, etc. Num primeiro momento, a consciência das crianças acerca do significado das tarefas propostas e de sua relação com a coletividade ocorrerá a partir das instruções do adulto e das exigências das atividades em grupo. Posteriormente, a experiência acumulada da criança permitirá sua autonomia, e o desenvolvimento de uma atitude interior positiva em relação ao trabalho escolar passa a adquirir com o tempo o caráter de generalidade.

Vemos, portanto, que a etapa dita pré-escolar do desenvolvimento infantil nos permite considerá-la como um importante momento para a construção das bases em que se dará a aquisição das funções superiores mais complexas, como o pensamento, por meio da orientação do adulto nesta formação.

Apoiando-nos nas afirmações de Kostiuk (2007), consideramos que a condução do desenvolvimento pela educação deve se dar pela organização deste processo, dirigindo a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio do saber e da cultura da humanidade, das concepções sociais e convicções morais. Conforme Zaporózhets (1987), pesquisas realizadas apontam significativas mudanças no desenvolvimento psicofisiológico de crianças em função de determinadas condições de *ensino*. O desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos pela criança apresentam um salto qualitativo, considerado inacessível aos pares de sua idade que se encontram desprovidos das mesmas condições educativas. Isto demonstra que o planejamento e sistematização do ensino permitem ampliar e potencializar o desenvolvimento psicofisiológico, em comparação com o desenvolvimento cognitivo considerado normal de crianças privadas destes recursos (ZAPORÓZHETS, 1987).

Para a compreensão deste processo, é de fundamental importância analisar as circunstâncias concretas em que o desenvolvimento ocorre, ou seja, em estreita relação com a atividade da criança, no seu sentido aferido por Leontiev (1978) no conceito de atividade principal – a que nos reportaremos no terceiro capítulo. Esta atividade, em síntese, é definida pelo autor como aquela que direciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços da personalidade da criança nas diferentes etapas do desenvolvimento.

Assim, é necessário que as funções psicológicas superiores sejam alvo de um processo dirigido, orientado; seu desenvolvimento deve ser intencionalmente buscado, como condição para a realização da atividade pela criança (LEONTIEV, 1978). Tal princípio de que os

processos psicológicos devam ser cultivados na criança, requeridos por atividades – planejadas pelo adulto – nas quais esteja colocada, de alguma forma, a intencionalidade, a busca por determinado objetivo pela criança, nos oferece implicações diretas para a organização do trabalho educativo na infância, incluindo o período pré-escolar²⁸ de sua formação. Coloca-se, então, a pertinência da intervenção do educador no desenvolvimento infantil, não bastando simplesmente disponibilizar estímulos, mas efetivamente organizar e orientar sua atividade, como finalidades do ensino (PASQUALINI, 2006). É desse modo que o trabalho educativo deve se direcionar ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, tipicamente humanos, como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento, etc. (VYGOTSKY, 1998).

Estas considerações nos permitem compreender mais profundamente a condicionabilidade social do desenvolvimento psicointelectual da criança, revelando os mecanismos pelos quais o que é objetivo – ou social – se converte em subjetivo – individual – no decorrer do processo de aquisição das experiências sociais pela criança. Ou seja, nos mostra de que modo as apropriações efetivadas pela criança nas relações com os adultos e com os seus pares possibilitam o sucessivo controle de sua própria atividade e o surgimento de novas características psíquicas.

A partir dessas formulações, buscaremos entender o desenvolvimento infantil, bem como os mecanismos pelos quais se desenvolvem o pensamento abstrato nesta etapa da formação. Analisaremos também as interconexões entre estes processos e as atividades criativas, em estreita relação com a capacidade de imaginação.

²⁸ Cumpre esclarecer que, ao nosso entender, o uso comum do termo “pré-escolar” indica muitas vezes a ausência de identidade do ensino infantil como educação *escolar*. Dessa forma, apesar de optarmos, no decorrer do texto, pela referida expressão como indicadora das crianças entre 0 e 6 anos, acreditamos que este período deva se constituir efetivamente enquanto segmento educacional, como propriamente um “período escolar”, pela adoção de procedimentos educativos com intencionalidade político-pedagógica desde os momentos iniciais do desenvolvimento infantil.

Capítulo 3

O desenvolvimento infantil: quem é a criança de 0 a 6 anos?

Capítulo 3 – O desenvolvimento infantil: quem é a criança de 0 a 6 anos?

A partir dos princípios da psicologia histórico-cultural sobre a formação do psiquismo abordados até aqui, podemos apreender as leis gerais que perpassam o desenvolvimento da criança.

Em linhas gerais, vimos que a complexidade do aparelho psíquico humano deve-se à internalização de relações de ordem social. De acordo com os autores investigados, as novas aptidões e funções psicológicas formam-se no indivíduo por meio da apropriação da cultura, objetivada nos produtos materiais e intelectuais da atividade humana. Assim, as características específicas do psiquismo humano não são transmitidas pela via da hereditariedade, mas encontram-se, primeiramente, fixadas sob uma forma objetiva, externa ao indivíduo, que deve torná-las parte de sua constituição singular por meio das relações estabelecidas socialmente.

Observamos que a introdução dos signos na conduta humana, criados pelo próprio homem, torna-se meio para o controle de sua ação, que passa a ser regida pelo princípio regulador da significação. A atividade mediada possibilita a passagem de formas psíquicas determinadas pela estimulação e pelo funcionamento involuntário, a funções superiores que dependem da criação e emprego dos signos, isto é, da autoestimulação, que permitirá o controle voluntário das funções psíquicas. Deste modo, a atenção involuntária, a memória imediata, e demais processos elementares, modificam-se estruturalmente dando lugar às formas tipicamente humanas da atenção voluntária, da memória mediada, do pensamento conceitual, do desenvolvimento da vontade, etc. A inserção do signo como mediador da conduta humana não decorre de um simples processo aditivo em sua ação, mas muda radicalmente as bases em que esta se dará, modificando a estrutura interna das funções psicológicas.

Assim, considerando as análises percorridas até aqui, buscaremos neste capítulo prosseguir com a investigação das contribuições da abordagem histórico-cultural para o entendimento do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, abarcando suas leis gerais e aprofundando o estudo dos momentos iniciais da formação do pensamento abstrato ou teórico. Apresentaremos ainda as relações existentes entre o pensamento e os processos criativos na infância, bem como o papel da imaginação neste contexto.

3.1 Desenvolvimento infantil: bases da formação do pensamento abstrato

A compreensão do desenvolvimento humano a partir da lógica dialética, a que nos referimos em passagens anteriores, permite-nos considerar que as formas inferiores de funcionamento psíquico não se aniquilam com o surgimento das formas superiores, porém permanecem conservadas de forma oculta na conduta humana. Pelo princípio dialético da superação, o homem subordina ao seu controle suas próprias reações, dominando o sistema de estímulos que influem em sua atuação no mundo (VYGOTSKI, 1995).

Sendo assim, na formação das funções psíquicas superiores, destaca-se a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Toda função psíquica superior ocorre primeiramente no plano social, e só depois no plano psicológico. A assimilação dos procedimentos da atividade social e dos meios para realizá-la ocorrerá na forma de processos interpsíquicos – no caso da criança, por intermédio da colaboração com adultos e outras crianças. Assimilados a princípio em sua forma externa, tais procedimentos se converterão em processos mentais internos, ou intrapsíquicos. É precisamente nesta passagem de formas externas de atividade para formas internas que se realiza o desenvolvimento psíquico da criança (DAVÍDOV, 1988).

A transição das funções psíquicas elementares para suas formas mais complexas se constitui como uma operação cultural organizada pelo adulto. Trata-se, portanto, de um processo de origem eminentemente social e histórica, e não natural. Como visto, as análises realizadas por Vigotski a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, nos permitem constatar que o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica. Neste sentido, esta formação deve se respaldar em um ensino que promova seu desenvolvimento, a despeito das propostas educativas que se baseiam na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores como condição prévia para as aprendizagens.

Podemos verificar, tomando por base todo o exposto até aqui, que o desenvolvimento infantil se caracteriza enquanto um processo *histórico* e *dialético*. As características essenciais humanas são formadas historicamente, como resultado de um longo processo de desenvolvimento do gênero humano, a partir das contínuas transformações das condições objetivas sobre as quais se organiza a atividade social. O desenvolvimento infantil deve ser

apreendido, portanto, dentro de todo o conjunto de aspectos que compõem a forma de organização social historicamente construída pelos homens.

De acordo com Vigotski (1995, p. 67-68),

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência. [...] Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui seu fundamento.

Ainda acerca dos princípios para o entendimento do desenvolvimento da criança, Vigotski (2001a, p. 96) atesta que o papel da psicologia “consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil”.

Como visto, a perspectiva histórico-cultural edifica suas bases a partir das leis da lógica dialética e demarca, desta maneira, uma nova abordagem sobre o processo de desenvolvimento infantil. Tal processo não será considerado em uma continuidade linear ou por mecanismos evolutivos quantitativos, mas por uma alternância entre períodos estáveis e críticos, contemplando momentos de evolução e revolução na conduta da criança.

Vigotski define o desenvolvimento infantil como um processo dialético em que se distingue uma complexa periodicidade, possuindo características tais como:

[...] a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141).

Considerado em suas rupturas e saltos qualitativos, o desenvolvimento infantil não ocorre por mudanças lentas e graduais, pelo acúmulo de pequenas alterações que ao final integram em seu conjunto uma transformação importante. Segundo Vigotski (1995), observa-se a existência de mudanças bruscas e essenciais nas forças motrizes desse processo. Igualmente, Elkonin (1987, p. 107) explica que o desenvolvimento deve ser entendido como um processo dialético e contraditório, “que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações”.

A abordagem historicizadora do desenvolvimento infantil pressupõe também que a definição de estágios e períodos deve ser considerada a partir de sua contextualização

histórica, levando em conta as alterações do lugar que a criança ocupa nas relações sociais a depender de como estas se dão em determinado tempo e espaço. Apoiando-se nas afirmações de Elkonin²⁹ (1998), Pasqualini (2006) esclarece que nas comunidades primitivas, o vínculo entre criança e sociedade correspondia a uma relação direta e imediata, de modo que as crianças eram incluídas nas atividades dos adultos sem a necessidade de um período preparatório. Com a complexificação histórica das forças produtivas, o trabalho dos adultos se torna inexecutável à criança, o que demandará uma preparação especial para que ela possa desempenhá-lo. Vemos, dessa maneira, que na sociedade contemporânea modifica-se o lugar ocupado pela criança na atividade social, e sua relação com a sociedade passa a ser mediada pela educação e pelo ensino.

Em sendo assim, podemos afirmar que, dentro da perspectiva histórico-cultural, não é possível o estabelecimento de estágios que se sucedam de forma fixa e universal.

Conforme analisa Leontiev (2006), o conteúdo dos estágios, bem como sua sequência no tempo, não são imutáveis, mas mantêm um estreito vínculo com as condições objetivas postas. Em suas palavras,

Embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Por estarem intimamente atrelados às formas da vida social, a duração e o conteúdo de um período de desenvolvimento não permanecem os mesmos no decurso da história. Ainda de acordo com Leontiev (2006, p. 65-66),

Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer. Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.

²⁹ ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A importância conferida às condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento infantil, demanda a análise do conteúdo da atividade da criança e de como ela é constituída dentro das circunstâncias objetivas. Leontiev (2006) considera assim que, para entendermos os fatores que determinam a transição para novos estágios do desenvolvimento, não somente a posição real ocupada pela criança nas relações sociais deve ser analisada, como também sua atividade deve ser alvo de uma análise mais minuciosa, ao que nos debruçaremos mais adiante.

A atividade da criança, em suas principais formas de produção de mudanças na conduta infantil, será o eixo em torno do qual irão se organizar as diferentes etapas do desenvolvimento. O estabelecimento de períodos ao desenvolvimento infantil se faz necessário na medida em que as ações educativas devem ter em conta as particularidades de cada etapa da formação da criança. A influência pedagógica sobre a criança deve reconhecer as condições em que seu desenvolvimento se encontra em determinado momento, já que as diferenças entre cada período são de caráter qualitativo, e não meramente quantitativo (ELKONIN³⁰, 1960a apud PASQUALINI, 2006). Conforme indica Vigotski (1995, p. 155),

Cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra.

No entanto, é importante destacar que a abordagem histórico-cultural reconhece a necessidade de se respeitar o ritmo, as formas de pensamento e percepção próprios da criança, enfim, as peculiaridades que definem este momento do desenvolvimento para a proposição da ação pedagógica, mas o faz somente na medida em que tais características se constituem como um apoio ao *ensino de novas formas de comportamento*.

Nesta direção, Vigotski (1995) afirma que as formas elementares das funções psíquicas, conforme as encontramos na criança, devem ser consideradas em suas idiosincrasias no trabalho educativo. Contudo, não se deve desconsiderar que tais formas elementares constituem tão somente um momento transitório às formas superiores, e que para tal mudança, os processos educativos são imprescindíveis. Vigotski (1995, p. 307) esclarece:

³⁰ ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960a.

[...] seria uma loucura se nas classes escolares não se tivesse em conta a índole concreta e imaginativa da memória infantil: ela é o que deve servir de suporte; mas seria também uma loucura cultivar este tipo de memória, pois significaria reter a criança em uma etapa inferior do desenvolvimento e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior, que a memória concreta deve ser superada no processo educativo.

Em sendo assim, o papel diretor do ensino e da educação no desenvolvimento psíquico da criança não deve ser subestimado, e a partir da análise da periodização deste processo, “se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral” (ELKONIN, 1960a, p. 499 apud PASQUALINI, 2006, p. 143).

3.1.1 A periodização do desenvolvimento infantil

Conforme indica Elkonin (1987), a periodização do desenvolvimento infantil tem como eixo central a categoria de atividade principal, extensamente desenvolvida por Leontiev (2006). Segundo Elkonin, este conceito modificou radicalmente as ideias sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico e os princípios de classificação dos estágios que o compõe.

A *atividade principal* se refere a um tipo específico de atividade, ou seja, não nos referimos à atividade em geral, tampouco àquela em que a criança despense a maior parte do tempo. Leontiev (2006) destaca que o desenvolvimento dessa atividade determina as principais transformações nos processos psíquicos da criança e nas particularidades da personalidade em formação. É no interior da atividade principal que se diferenciam outros tipos de atividade. Através dela se desenvolvem também processos psíquicos particulares, em que a atividade se constitui como meio tanto para o surgimento quanto para a reorganização dos mesmos.

Cada período do desenvolvimento humano é condicionado por uma atividade principal, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2006). Assim, em cada estágio do desenvolvimento da criança formam-se necessidades específicas, que correspondem à atividade predominante em

cada etapa. Elkonin (1987) explica que o surgimento da atividade principal, a despeito das diversas atividades em que se engaja a criança, não elimina as existentes anteriormente, havendo apenas uma mudança do seu lugar no sistema geral das relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas.

De acordo com Leontiev (2006), os momentos críticos do desenvolvimento, caracterizados por rupturas e mudanças qualitativas em seu curso, decorrem de um processo de reorganização da atividade infantil. A transição entre estágios se dá pela mudança do tipo principal de atividade. Davídov (1988) indica que no decorrer destas transformações, o que era uma atividade principal, na passagem de um estágio a outro torna-se latente, exercendo uma influência subterrânea, em seus termos. Neste sentido, Facci (2004, p. 75) nos esclarece que

As necessidades internas e externas levam a criança a mudar de interesse, a formarem-se novas atividades dominantes, num processo dialético entre o ‘velho’ e o ‘novo’ em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas.

Conforme Leontiev (2006, p. 66),

[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Sendo assim, na transição para uma nova atividade principal, é necessário que o motivo da atividade nascente corresponda às possibilidades reais da criança. Respalhada na análise de Leontiev acerca da formação de novas atividades, Pasqualini (2006, p. 124) pondera que “a construção de novos motivos não ocorre espontaneamente, mas em estreita relação com a atuação do adulto/educador, que cria as condições para a transição para tipos mais elevados de motivos que dirigem a atividade da criança”. Somente a atividade cujo motivo corresponda às potencialidades da criança pode se converter em uma atividade principal. Do contrário, segue seu curso como uma atividade secundária dentro de determinado estágio do desenvolvimento. Isto significa que a atividade principal ultrapassa o desenvolvimento de outros tipos de atividade (LEONTIEV, 2006).

A partir de suas investigações sobre as atividades principais que regem cada etapa do desenvolvimento, Elkonin (1987) estabelece seus diferentes estágios, quais sejam:

comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Tendo em vista os objetivos da presente dissertação, nos debruçaremos sobre a análise das etapas correspondentes à faixa etária de 0 a 6 anos, excluindo de nossa apreciação os dois últimos estágios propostos pelo autor.

Como etapa inicial, a *comunicação emocional direta* dos bebês com os adultos é sua atividade principal até aproximadamente o primeiro ano. O afeto constitui o aspecto central das transformações no processo evolutivo da criança, que incluem as mudanças nas ações sensório-motoras de manipulação e orientação. Deste modo, a comunicação é baseada nas manifestações emocionais, motivadas pelas vivências que acenam positiva ou negativamente à satisfação das necessidades primárias, bem como pelas sensações e percepções diante da realidade circundante. As mínimas possibilidades de comunicação com o meio social contrastam, portanto, com a completa dependência do bebê em relação aos adultos que lhe fornecem os meios para satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. Os processos de comportamento da criança aos poucos serão enriquecidos na relação com outras crianças e adultos, de forma que as condições sociais, a influência educativa das pessoas que a rodeiam e as ações da própria criança, formarão as bases para o surgimento de sentimentos mais complexos e para a assimilação das formas de atividade social e normas de relacionamento estabelecidas na coletividade. Essas características conformam uma situação social de desenvolvimento única, que fundamenta a sociabilidade peculiar e específica da criança nesta etapa. Toda a atividade da criança é necessariamente mediada pelo adulto, que provê as condições para sua sobrevivência e organiza seu contato com a realidade. Daí a importância da comunicação máxima entre o bebê e as outras pessoas (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996). Conforme indica Facci (2004), todo o seu comportamento está inserido e entrelaçado com o fator social.

Ainda na primeira infância, verifica-se o surgimento da *atividade objetal manipulatória*, em que as ações da criança estarão voltadas à apropriação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. A comunicação emocional dá lugar, então, à colaboração prática entre a criança e o adulto, pois é em contato com o outro que ela aprende a agir com os objetos criados pelos homens. Concomitantemente, a comunicação com os adultos se enriquece e a linguagem apresenta uma grande evolução por volta dos dois anos. Assim, o domínio dos meios sociais do pensamento dá início à formação da consciência e da diferenciação do “eu” infantil. Isto indica que a criança passa a adquirir a função simbólica da

linguagem, manifestando uma operação intelectual mais complexa. No entanto, Elkonin ressalta que embora as formas verbais de comunicação sejam um aspecto de grande notoriedade nesta etapa, a linguagem não constitui a atividade principal deste momento do desenvolvimento infantil, uma vez que serve como auxílio à compreensão da ação dos adultos, organizando a colaboração na atividade objetual conjunta entre a criança e o outro. Verifica-se que mesmo a comunicação se encontra mediada pelas ações objetais da criança neste período (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004). Conforme veremos posteriormente, a percepção e a linguagem estão estreitamente vinculadas entre si na primeira infância.

Em seguida, a atividade principal no período pré-escolar passa a ser o *jogo de papéis*. Nesta etapa, podemos observar uma modificação na relação da criança com seus próprios afetos: seu comportamento não é mais dominado pela reação afetiva imediata, e sua ação pode ser motivada por circunstâncias sociais que não se restringem ao desejo da criança. Ou seja, ela mostra que pode ir contra sua própria vontade como forma de insubordinação à exigência do adulto, revelando assim uma reestruturação interna da personalidade infantil, que passa pelo anseio por maior independência e autonomia. Através do jogo ou da brincadeira, a criança se insere nas relações interpessoais, e o conteúdo de sua ação se dirige ao entendimento da atividade dos homens e das relações com os adultos. A brincadeira das crianças revela, portanto, sua percepção sobre os objetos do mundo humano, modelando no jogo as relações sociais por intermédio de procedimentos peculiares, como a representação de papéis sociais desempenhados pelos adultos, a transferência de significado de um objeto a outro, etc. Pela atividade lúdica, a criança resolve a contradição entre o desejo de realizar as ações dos adultos e a impossibilidade de executar as operações exigidas para tanto. Ela não pode, por exemplo, pilotar um avião ou dirigir um carro, mas na brincadeira, mantém uma relação ativa não somente com as coisas que lhe são diretamente acessíveis, mas também com o mundo mais amplo da atividade humana. Por se caracterizar como uma atividade não produtiva, o jogo se desenrola em torno da ação em si mesma, não visando seu resultado objetivo. Assim, não há prejuízo do conteúdo da ação da criança quando as operações exigidas e as condições do objeto são substituídas por outras (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004; PASQUALINI, 2006).

A criança apropria-se desta maneira do sentido social das atividades humanas, a partir do que se formará nela a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, constituindo sua preparação para a aprendizagem escolar. Com a inserção da criança no círculo das relações escolares, a atividade principal passa a ser o *estudo*. O lugar ocupado pela criança no contexto social é modificado, pois o sistema de

relações da criança com os adultos se torna mediatizado pela atividade de estudo. Incentivada por outros, a criança sente que realiza uma atividade importante, indicando que neste momento se torna capaz de julgar a si mesma e de valorar sua posição nas relações sociais (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004; PASQUALINI, 2006). A atividade de estudo possibilita à criança a assimilação de conhecimentos socialmente construídos, e o ensino tem papel fundamental na direção deste processo. O trabalho escolar introduz o aluno na esfera dos conhecimentos científicos – assim como filosóficos e artísticos – e a partir de sua apropriação se dá o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planificação mental (DAVÍDOV, 1988; FACCI, 2004).

É importante ressaltar que, para Elkonin (1960a apud PASQUALINI, 2006), a atividade de estudo se inicia já na idade pré-escolar, ainda que como uma atividade secundária nesta etapa do desenvolvimento, tornando-se atividade principal no estágio seguinte. Além do jogo e da brincadeira, atividades produtivas/criativas integram também o período pré-escolar, pelas quais a criança aprende novas habilidades. Assim, o ensino do desenho, da modelagem, da construção, podem se constituir enquanto formas importantes da educação infantil. Para tanto, Elkonin sugere a formação de classes especiais, como um início para aprendizagem de conhecimentos e habilidades acessíveis à criança neste momento, em um grau que antecede o período escolar seguinte. Nesta mesma direção, Leontiev (2006) considera que a instrução na primeira infância deve se realizar inicialmente por intermédio da atividade lúdica – a atividade principal deste estágio do desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem se inicia na brincadeira.

Depreendemos disso que o brincar exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil quando destinado a processos de aprendizagem pertinentes a esta faixa etária. Destacamos ainda que o desenho, neste contexto, pode adquirir grande relevância na aquisição de novas capacidades perceptivas, motoras e intelectuais em desenvolvimento na infância. Cabe ao educador identificar as potencialidades do desenhar na promoção do desenvolvimento infantil, além das especificidades deste ensino em correspondência com as possibilidades da criança.

A direção consciente do adulto no estabelecimento dos temas e conteúdos dos jogos e brincadeiras, como forma de organização e estímulo à atividade lúdica criativa das crianças de Educação Infantil é, portanto, um importante recurso educativo para o desenvolvimento da criança. O conhecimento do educador acerca da maneira pela qual se desenvolve a atividade

lúdica é imprescindível para a passagem de um nível do jogo a outro, pois este processo se realiza sobremaneira com a intervenção dos adultos,

[...] que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas e o sentimento social da atividade humana. *O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças.* (ELKONIN³¹, 1960b, p. 513 apud PASQUALINI, 2006, p. 161, grifo do autor).

Apreendemos deste trecho que a organização da atividade lúdica infantil não implica no cerceamento da autonomia e da criatividade da criança. Pelo contrário, podemos concluir que é justamente pela ação pedagógica que se pode promover conscientemente tais características na conduta infantil. Ou seja, a direção e a intervenção racional sobre o processo de desenvolvimento infantil de modo algum se caracteriza como impedimento da liberdade e da iniciativa da criança, mesmo porque tais aspectos não são dados de antemão na criança, mas são promovidos pelo processo educativo. A aquisição dessas práticas criativas pela criança deve, portanto, ser alvo dos procedimentos de ensino.

A análise do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança nos permite afirmar que em sua ação se reflete toda a diversidade da realidade que a circunda. Daí a importância do trabalho pedagógico junto à criança de Educação Infantil, pois todo o conhecimento da criança sobre sua realidade provém da mediação efetivada pelo adulto neste processo. Cabe ao educador a ampliação dos meios de contato da criança com a realidade circundante.

Conforme esclarece Elkonin,

Quanto mais estreito é o círculo da realidade com a qual a criança tem contato, mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos. [...] O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência de vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos. (1960b, p. 513 apud PASQUALINI, 2006, p. 160).

Acrescentamos ainda que no jogo de papéis ocorre a transição de uma ação dependente das circunstâncias que afetam a criança diretamente, conforme observadas nos primeiros anos de vida, para a ação mediada pela significação. A criança precisa controlar

³¹ ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960b.

seus impulsos imediatos para representar no jogo as funções sociais dos adultos, para cumprir as regras estabelecidas na brincadeira. Desta forma, ela chega a uma compreensão consciente e generalizada acerca da realidade social, tornando sua própria conduta objeto de sua análise, de seu controle (ELKONIN, 1987).

Em sendo assim, podemos inferir que o entendimento sobre a atividade lúdica na infância, e seu uso pelo educador como recurso para a formação de conhecimentos e capacidades na criança, têm grande importância para o desenvolvimento psíquico, especialmente dos processos perceptivos que darão lugar a formas mais complexas de reflexo da realidade, como o pensamento abstrato.

Davídov (1988) afirma que pela organização da atividade de estudo deve-se formar na criança as bases iniciais do desenvolvimento da consciência e do pensamento teóricos. Considerando, como visto acima, que esta atividade integra o período da educação infantil – ainda que não constitua nesta etapa a atividade principal – podemos deduzir que o ensino pode promover, já nesse momento, a formação das bases do pensamento teórico na criança.

A educação na infância cumpre um importante papel na formação da criança que ingressará nas etapas educativas posteriores. O trabalho pedagógico nos primeiros anos de vida deve se respaldar nas especificidades do desenvolvimento infantil, e assim garantir as premissas para as futuras exigências que serão feitas às crianças nas etapas seguintes. Sem isto, pode-se restringir o desenvolvimento infantil às formas elementares de seu funcionamento psíquico, uma vez que as funções psicológicas superiores não resultam da maturação orgânica, isto é, não se desenvolvem natural e espontaneamente na criança.

Nesta direção, Pasqualini (2006) sustenta que uma das tarefas fundamentais da educação das crianças de 0 a 6 anos é o ensino da capacidade de pensar. A educação restrita a atividades livres calcadas no prazer, e que assim não exige da criança esforços mentais, reitera a mudança abrupta existente entre o que se espera dela na Educação Infantil e o que é exigido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao que nos referimos no primeiro capítulo desta dissertação. Interessa-nos, portanto, compreender a especificidade do desenvolvimento do pensamento na infância.

3.1.2 Desenvolvimento do pensamento na infância

Segundo Luria (2008), os primeiros contatos sociais com o mundo circundante e as primeiras exposições a um sistema linguístico significativo são decisivos na formação da atividade mental da criança em desenvolvimento. Assim, desde o início, as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento cognitivo, já que a partir do nascimento as crianças passam a viver imersas num mundo de objetos e produtos históricos do trabalho social.

Mukhina (1996) afirma que o desenvolvimento mental da criança se apoia no surgimento de novos tipos de ações perceptivas e mentais resultantes, a princípio, das primeiras ações em relação aos objetos (atividade objetiva), que posteriormente darão lugar às formas elementares do jogo e do desenho.

Assim, nos momentos iniciais do desenvolvimento, a consciência das coisas pela criança emerge sob a forma de *ação*. Segundo Leontiev (2006), a criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para *agir* nesse mundo. Para o autor, o que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é que ele se constrói pela apropriação das aquisições (capacidades e conhecimentos) das gerações precedentes. A fim de se apropriar da experiência humana acumulada nos objetos da cultura, a criança precisa viver e atuar sobre o mundo criado pela atividade dos homens, através da relação ativa que ela estabelece com os objetos e fenômenos nos quais se concretizam os legados da humanidade. Em sendo assim, não basta que os objetos sejam simplesmente disponibilizados à criança, é preciso que ela desenvolva uma atividade efetiva, uma relação propriamente ativa para com estes objetos.

Este processo culminará no aperfeiçoamento do reflexo da realidade e na criação de formas inteiramente novas de percepção, atenção, memória, pensamento, ação e imaginação, caracterizadas pelo caráter voluntário do funcionamento destas funções.

3.1.2.1 As conexões entre funções psíquicas em desenvolvimento na infância: percepção, memória, pensamento e linguagem

Vigotski (2003a) esclarece que a diferenciação das funções psicológicas específicas transcorre aos poucos, pois no princípio do desenvolvimento infantil se observa a forte interconexão entre estes processos:

[...] no início do desenvolvimento não podemos constatar funções psíquicas isoladas, suficientemente diferenciadas, e observamos unidades não-diferenciadas muito mais complexas, das quais, por meio do desenvolvimento, surgem paulatinamente funções isoladas. (VIGOTSKI, 2003a, p. 27).

De acordo com o que pudemos verificar na ocasião de nosso estudo sobre a periodização do desenvolvimento infantil, predomina na primeira infância a união entre ação, afeto e percepção. Vigotski (2003a) ressalta que nas fases iniciais, o desenvolvimento da percepção é inseparável do processo sensório-motor e da reação emocional. No decorrer do tempo, a percepção se desliga da conexão parcial com a motricidade e com o afeto imediato da criança. Somente a partir da diferenciação em relação à integralidade destes processos é que a percepção infantil adquirirá uma expressão dinâmica entre uma série de funções internas, tornando possível sua conexão futura com o pensamento visual.

Na análise do desenvolvimento da percepção, Vigotski (2003a) assegura que um dos pontos cruciais para sua compreensão é o caráter ortoscópico da ação perceptiva, que indica a constância da percepção das propriedades dos objetos independente de estados circunstanciais. Em sua definição,

Ortoscópico (por analogia com ortográfico) significa que vemos os objetos corretamente. Apesar da dependência das condições de percepção, vemos o objeto do tamanho, da forma e da cor que tem. Graças à ortoscopia, torna-se possível a percepção de traços estáveis do objeto, que não dependam de circunstâncias casuais, do ângulo de visão, dos movimentos que realiza. Em outras palavras, o quadro estável, mais ou menos estável e independente de observações subjetivas e casuais, torna-se possível graças à percepção ortoscópica. (VIGOTSKI, 2003a, p. 11-12).

É a função ortoscópica da percepção que garante a constância do tamanho do objeto à medida que nos afastamos dele, do mesmo modo que a forma do objeto se mantém não importando se o vemos de cima para baixo. No entanto, Vigotski (2003a) destaca que a constância da percepção do tamanho, da forma, da cor, etc., não está dada desde o princípio, mas surge durante o desenvolvimento da criança. O conteúdo principal do desenvolvimento da percepção infantil é justamente o “quadro estável” adquirido gradativamente, que permite perceber a propriedade permanente de um objeto.

Mukhina (1996) explica que na primeira infância, a criança percebe as propriedades dos objetos que a rodeiam e as relações mais simples entre eles. A manipulação de objetos permite a aquisição de ações visuais que, aparentemente, indicam que a criança já pode se

orientar bem no ambiente e reconhecer objetos e pessoas. No entanto, esta percepção é ainda muito imperfeita, na medida em que sua atenção está voltada a determinadas propriedades e características dos objetos que manipula: ela se detém em propriedades isoladas, em um detalhe ou aspecto mais chamativo a partir do qual os reconhecerá, não sendo capaz de uma exploração sistemática que lhe permita descobrir todas as propriedades. Sua percepção, portanto, não é ainda ortoscópica.

Posteriormente, estas condições levarão a criança à capacidade de identificar familiares em fotos, bem como reconhecer objetos em desenho, a partir de alguns detalhes característicos. Contudo, este reconhecimento não implica, ainda, na capacidade de perceber a foto ou desenho como representação de alguma coisa. Ao contrário, indica que a criança toma a foto ou o desenho como outro objeto semelhante, ao perceber uma característica marcante em comum. De acordo com Mukhina,

A criança no segundo ano de vida não considera o desenho ou a fotografia como a representação de um objeto ou de uma pessoa. Para ela, os objetos representados são totalmente independentes. A criança dá ao objeto e à sua imagem o mesmo nome porque o toma pela mesma coisa. Essa identificação se faz possível porque no objeto e em sua imagem ela destacou um detalhe que chamou sua atenção. Para ela, o restante não existe. (MUKHINA, 1996, p. 129).³²

Aos poucos, a manipulação dos objetos permitirá à criança a percepção de formas e tamanhos. A princípio, em relação às cores, ela pode distingui-las e manifestar preferências, mas tal propriedade, por hora, não tem importância para a identificação dos objetos. Conforme assimila a atividade objetual, a criança passa a percebê-los de forma mais completa e multilateral, por meio de ações correlativas e instrumentais, formando então sua percepção ortoscópica. Estas novas ações perceptivas permitem a seleção e agrupamento de objetos ou suas partes a partir da forma, tamanho e cor, bem como o estabelecimento de relações espaciais para a resolução de problemas simples. Num primeiro momento, a criança não será capaz de comparar visualmente os objetos de acordo com suas propriedades, tendo êxito somente através de várias tentativas ou imitando a ação do adulto. Ou seja, ela obterá um

³² Salientamos que as indicações de idade devem ser consideradas como parâmetros aproximativos, levando em conta os períodos do desenvolvimento. Fixar uma idade específica demandaria considerar as condições objetivas específicas, sociais e históricas, em que a criança está inserida. Em conformidade com o que vimos acerca da periodização do desenvolvimento infantil, a perspectiva histórico-cultural considera que a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades, as especificidades de cada idade, também são historicamente transformadas.

resultado prático correto por intermédio de *ações orientadoras externas*, assimiladas a partir da manipulação de objetos e da ajuda do adulto (MUKHINA, 1996).

Um novo tipo de percepção se formará quando a comparação de objetos por meio de ações orientadoras externas for substituída pela *correlação visual de suas propriedades*. De acordo com Mukhina (1996), aproximadamente entre 2 a 3 anos de idade a criança poderá selecionar visualmente com base em um modelo. É interessante notar que estas “novas propriedades perceptivas se formam primeiro para as propriedades das quais depende a manipulação prática do objeto e só depois se transpõem para outras propriedades” (MUKHINA, 1996, p. 132). Assim, a criança se orienta primeiramente pela forma, depois pelo tamanho, e finalmente pela cor. Mukhina (1996) ressalta que:

A escolha visual de acordo com um modelo é muito mais difícil do que o simples reconhecimento de um objeto conhecido, pois a criança já compreende que existem muitos objetos com *propriedades iguais*. Ao comparar um objeto com outro através da análise pormenorizada, a criança não se conforma com um certo detalhe que salta à vista. (p. 132, grifo do autor).

Podemos verificar, portanto, que a percepção ortoscópica não está garantida ao sujeito no momento do nascimento. As relações entre as diferentes propriedades dos objetos são apreendidas pela criança na manipulação dos mesmos e na interação com o outro. Em vista disso, Vigotski afirma que uma correta compreensão do desenvolvimento dos processos perceptivos na infância, demanda

[...] não considerar o caráter ortoscópico da percepção como algo dado desde o princípio, mas em considerá-lo, em primeiro lugar, como produto do desenvolvimento. Em segundo lugar, é preciso saber compreender: a constância da percepção nasce não da variação da composição e das propriedades internas da própria percepção, mas do fato de esta começar a atuar no sistema de outras funções. (VIGOTSKI, 2003a, p. 13).

O desenvolvimento da percepção, como também de outros processos conforme veremos adiante, se inicia em completa fusão com outras funções psíquicas em desenvolvimento, e assim a transição da percepção para outros níveis se dá pela mudança em relação ao sistema de funções a que ela pertence. O autor sustenta que, a partir de um determinado momento do desenvolvimento, os processos da percepção e do *pensamento visual* se tornam interdependentes, como funções inseparáveis e que se integram mutuamente. À característica ortoscópica da percepção soma-se outro aspecto de suma importância,

resultante do processo de desenvolvimento: o fato de que nossas percepções adquirem sentido. Assim, “*na mesma medida em que a percepção em estado desenvolvido é uma percepção estável, permanente, ela é significativa ou categorial*” (VIGOTSKI, 2003a, p. 17, grifo nosso).

Este processo é esclarecido pormenorizadamente por Mukhina (1996). A autora explica que aproximadamente a partir do terceiro ano a criança começa a acumular ideias acerca das propriedades dos objetos. Ela toma alguns objetos, ou a ideia que formou sobre eles, como modelos permanentes a partir dos quais ela compara as propriedades de quaisquer outros objetos. Assim, uma casinha ou um telhado podem servir como modelos comparativos para a definição de quaisquer objetos triangulares; uma cereja pode ser referência a um objeto qualquer de cor vermelha, a grama pode servir como referência à cor verde, etc.

A formação de ideias sobre os objetos, muito importante para o desenvolvimento mental, requer que a criança opere com as principais propriedades destes, como formas, cores, relações de tamanho, aspectos espaciais. Neste sentido, podemos afirmar, em conformidade com Mukhina (1996), que o adulto deve oportunizar a familiarização da criança com as propriedades dos objetos, pois a qualidade de suas ações perceptivas depende da motivação e interesse da criança na manipulação dos objetos, promovidos através da disposição de ações novas e mais complexas pelo adulto, garantindo assim o surgimento do pensamento visual.

Para Mukhina (1996), a relação existente entre o desenvolvimento da percepção e o da ideia sobre as propriedades dos objetos se apoia na aquisição da *linguagem*. A designação, pelas palavras, de ações, objetos e propriedades de objetos tem fundamental importância para o desenvolvimento dos processos mentais na primeira infância. Vigotski (1998) explica que a criança passa a perceber o mundo não só através dos olhos, mas também através da fala. Luria (2008) afirma que neste processo, a linguagem, enquanto produto histórico-social da atividade humana, cumpre importante papel na análise, generalização e codificação da realidade pela criança. Assimilando nomes e expressões produzidas historicamente, a criança tem sua percepção mediada pela linguagem e vai progressivamente estabelecendo análises e sínteses das informações que recebe, tornando possível a realização de operações mentais cada vez mais complexas. Podemos, então, notar a unidade existente entre a percepção, a linguagem e o pensamento em suas formas iniciais.

Vigotski (2003a) nos mostra que a denominação do objeto torna-se concomitante à sua percepção. Ressalta ainda que a atribuição de sentido à percepção permitirá com que mesmo os aspectos isolados de um objeto sejam percebidos na dependência do significado que

acompanha a percepção. O autor explicita a relevância da *percepção categorial* ao desenvolvimento:

Vejo agora diante de mim não uma série de formas exteriores, isoladas, de um objeto, que percebo diretamente como tal, com todo o seu sentido e significado. Vejo uma lâmpada, uma mesa, gente, uma porta. Em todos esses casos, segundo expressão de Bühler, *minha percepção é parte integrante de meu pensamento visual*. Simultaneamente com o que vejo, me é dada a ordenação categorial da situação visual que constitui agora o objeto da percepção. (VIGOTSKI, 2003a, p. 17, grifo nosso).

A estreita colaboração que se dá entre a percepção e o pensamento visual ocorre, em sua forma mais desenvolvida, na fase adulta. Ela não está dada desde o princípio na criança, porquanto se forma no decurso do seu desenvolvimento, e representa uma verdadeira complexificação do desenvolvimento intelectual.

Deste modo, Mukhina (1996) enfatiza a importância da ação com objetos como primeiro passo na aquisição da linguagem. A autora explica que para a criança é muito mais fácil aprender o nome de objetos e ações em relação à aprendizagem dos nomes de cores e formas, ou seja, suas propriedades. Isto porque enquanto a denominação dos objetos tem relação estreita com a atividade prática, a denominação das propriedades demanda uma ação mental mais complexa, envolvendo a abstração de relações.

A palavra, o nome do objeto, expressa antes de mais nada sua função, que perdura mesmo quando as propriedades externas mudam. [...] Ao mesmo tempo que aprende o nome desse objeto, a criança aprende a reconhecê-lo e empregá-lo, ainda que ele sofra transformações externas. É diferente com as palavras que definem as propriedades; nesse caso, a criança deve abstrair o objeto e agrupar objetos muito distintos de acordo com traços que na maioria dos casos não importam para sua utilização. Surge uma contradição muito difícil de resolver. (MUKHINA, 1996, p.134).

A partir das indicações do adulto, a criança aprende que objetos com distintas propriedades externas, mas com a mesma função, podem ter algo em comum, sendo denominados por uma mesma palavra. Assim se dá a *generalização* dos objetos segundo sua função, possível somente com as operações objetais antecedentes, pelas quais as crianças aprendem a usar os objetos de acordo com sua designação.

Em sendo assim, Mukhina (1996) atesta que a capacidade de generalização surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. Ou seja, “os primeiros portadores da generalização são os objetos” (MUKHINA, 1996, p. 138). As palavras que o adulto ensina à

criança a compreender e a utilizar sempre contêm uma generalização, do que se conclui que a generalização se baseia na linguagem, mas a criança só poderá assimilá-la a partir das conquistas provenientes de sua atividade objetal.

Uma vez tendo aprendido a manejar um instrumento (o pau, a colher, a pá, o lápis), a criança tentará utilizar esse instrumento em diversas situações, destacará seu *significado generalizado*, com a particularidade de que extrairá os aspectos do instrumento que são importantes para sua utilização; todos os demais passarão para segundo plano. Uma vez tendo aprendido a aproximar os objetos com um pau, a criança utilizará para esse mesmo fim qualquer objeto comprido (a régua, o guarda-chuva, a colher). Tudo isso muda o significado das palavras que a criança assimila; essas refletem de maneira cada vez mais generalizada a função do objeto. A importância da generalização obtida por meio da ação para a generalização na linguagem aparece claramente quando se compara como a criança assimila a denominação do objeto por meio de uma simples demonstração e como ocorre a assimilação quando ela manuseia o objeto. (MUKHINA, 1996, p. 138, grifo do autor).

Isto fica mais claro se considerarmos a afirmação de Leontiev (1978) acerca do papel da *atividade* cognoscitiva – o conhecimento das operações executadas com o instrumento – como condição para o aparecimento da consciência humana, processo no qual a ação com os instrumentos é portadora da primeira generalização consciente e racional:

O fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação correta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual se orienta a ação. O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza *uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado*, objetivado no próprio instrumento. Assim é o instrumento o portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. (LEONTIEV, 1978, p. 82, grifo nosso).

Vê-se, deste modo, como as operações orientadoras externas servem de ponto de partida para as operações internas, psíquicas. Inicialmente, a criança consegue tirar proveito da relação entre objetos em situações mais simples, como por exemplo, quando puxa uma almofada para alcançar o relógio sobre ela. Neste momento, sua ação não considera as propriedades dos objetos, pois procura alcançar determinado resultado a partir da relação direta entre objetos e operações em situações preestabelecidas (no caso do exemplo, o relógio já se encontra sobre a almofada). Ainda assim, de acordo com Mukhina (1996), estas ações

podem ser consideradas as primeiras manifestações da mente, e expressam o chamado *pensamento ativo* da criança. Ou seja, a criança recorre à inteligência ativa para investigar as diversas relações do mundo circundante.

Ainda na primeira infância a criança já começa a realizar operações sem testá-las exteriormente. As ações passam a se subordinar às operações perceptivas que levam em conta as propriedades dos objetos, momento em que a linguagem assume importante papel na formação das ideias sobre eles. Assim, aos poucos, as tentativas exteriores passam a ser antecedidas pelas tentativas mentais, marcando o desenvolvimento do *pensamento imaginativo*:

[...] depois de descobrir certa vez que o pedaço de pau podia servir para alcançar um objeto, a criança utiliza-o para retirar a bola que rolou para baixo do sofá. Essa ação é precedida de uma tentativa mental. Ao realizá-la, a criança não atua com objetos reais, mas com *imagens* referentes aos objetos e à forma de utilizá-los. *O pensamento da criança, que serve de imagens para a solução de um problema de operações internas chama-se imaginativo*. Na primeira infância, a criança só pode utilizar esse método para resolver problemas muito simples. Ela não resolve os problemas mais complexos, ou, se o faz, precisa recorrer ao método ativo. (MUKHINA, 1996, p. 137, grifo do autor).

Este avanço permitirá um progresso importante no desenvolvimento intelectual da criança, já que aproximadamente no terceiro ano de vida, segundo Mukhina (1996), a criança poderá apresentar formas de pensamento mais complexas, como a chamada *função semiótica (ou simbólica) da consciência*. Tal função surge primeiramente em relação à atividade prática com objetos, e depois passa a influenciar a linguagem, possibilitando à criança pensar com palavras.

Para que a criança chegue a dominar a função semiótica, ela precisa assimilar as operações objetais e posteriormente separar a operação do objeto. Quando a operação é levada a cabo na ausência do objeto, ou com um objeto impróprio para essa operação, essa operação perde seu significado prático e se converte em imagem, em denotação da ação real. Quando a criança ‘bebe’ do bloco de madeira, não bebe, mas denota o processo de beber. (MUKHINA, 1996, p. 140-141).

Mukhina (1996) realça que o emprego de signos, como uma das particularidades mais características do ser humano, lhe permite substituir objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros de caráter simbólico. A linguagem, como “o sistema de signos

mais importante e universal” (MUKHINA, 1996, p. 140), permite que o homem recorra ao raciocínio verbal para a resolução de problemas, descartando a necessidade de ações com objetos reais ou suas imagens. Nos primeiros anos a criança não domina ainda essa forma de pensamento, sendo incapaz de expressar verbalmente o que se propõe a fazer. Para ela “a palavra não é um signo que substitui o objeto ou a ação”, mas uma das “propriedades do objeto (ou de objetos semelhantes) e é inseparável dele” (MUKHINA, 1996, p. 140).

Deste modo, a *denotação da ação* surge antes da *denotação do objeto*. De início, quando a criança substitui a xícara pelo bloco de madeira, ela não tem consciência desta substituição, pois não dá ao objeto substituto o nome do objeto substituído. Não obstante, é através destas primeiras ações com objetos substitutos que a criança irá se apropriar da função semiótica da consciência. Portanto, a consciência de que é possível substituir um objeto por outro, e posteriormente por um signo verbal ou gráfico, não é fruto de uma descoberta espontânea pela criança, e sim produto da aprendizagem, conforme explica Mukhina:

A tomada de consciência não é uma premissa, mas o resultado de assimilar as ações com objetos-substitutos. Seu surgimento revela que a criança não descobre a função semiótica, mas que a assimila. O adulto proporciona os modelos de substituição e os modelos para a mudança lúdica do nome dos objetos. Mas a criança somente assimila isso quando está preparada, graças a suas próprias atividades (que também são dirigidas pelo adulto). (MUKHINA, 1996, p. 141, grifo nosso).

A qualidade da atividade prática da criança, de sua ação objetual, e o papel do adulto na direção dos processos de aprendizagem são considerados, conseqüentemente, fatores fundamentais na promoção do desenvolvimento intelectual da criança.

A apropriação da função semiótica ou simbólica da consciência, como um passo de suma importância na compreensão do mundo, será expressa em diversas atividades empreendidas pela criança, como no jogo, em seu comportamento cotidiano e *no desenho*. Inicialmente, o desenho é fortemente associado ao jogo e seu conteúdo é muitas vezes complementado pela atividade lúdica da criança. Com o desenvolvimento da função semiótica, o desenho se transforma, a partir do momento em que a criança apreende a representação dos objetos por intermédio de sua ação gráfica. Esta assimilação se deve ao fato de que a criança passa a notar a representação de certos objetos em suas figuras rudimentares. Para Mukhina (1996, p. 142), “no período em que surge a função semiótica a criança se vale da mais mínima sugestão para ver em tudo a representação, ou mais precisamente, a denotação de objetos conhecidos.”.

Cabe aqui reiterar as considerações de Vigotski (2003a) acerca do desenvolvimento da *percepção categorial*, isto é, da percepção com sentido. Segundo o autor, quando pedimos para que a criança descreva o que desenhou, seu *relato verbal* indicará objetos isolados e, sucessivamente em seu desenvolvimento, passará a se referir à ação com os objetos, depois, à qualidade dos objetos e, finalmente, à relação entre objetos. Vigotski (2003a) afirma que esta progressão corresponde aos estágios da percepção, definidos a partir dos desenhos infantis, conforme proposto por Stern e outros autores: estágio dos objetos; estágio da ação; estágio da qualidade ou traços; estágio das relações. A percepção de desenhos representava, a esses pesquisadores, a chave para a compreensão do desenvolvimento da percepção com sentido na criança. De acordo com esta perspectiva, a percepção com sentido se daria primeiramente com a percepção de objetos isolados, passando à nomeação dos mesmos e à indicação dos atos que se realizam com esses objetos. Em seguida, a criança começaria a assinalar os traços do objeto que percebe, e por fim começaria a descrever o desenho como um conjunto, como uma totalidade das partes. Esta sucessão de fases era considerada imutável e constituía uma das leis principais da percepção infantil para seus propositores.

Porém, de acordo com o que vimos em Mukhina (1996) a respeito do emprego das palavras na designação da realidade pela criança, inicialmente, ela denota a ação, as relações, o movimento, e depois os objetos isolados. A noção presente nos estágios concebidos por Stern contradiz o fato de que, segundo Vigotski (2003a), a percepção infantil apresenta a princípio um caráter sincrético, prevalecendo a visão do conjunto e não de aspectos isolados que se relacionam. Isto só será possível a partir do momento em que a criança passe a designar os objetos, revelando o desenvolvimento de seus significados. É com o domínio do pensamento verbal e da função semiótica que virá a possibilidade de representar uma coisa por outra, distanciando a criança das formas iniciais de apreensão da realidade, em que a palavra não substituíra o objeto, mas constituía uma de suas propriedades, em que o desenho não era tomado pela representação do objeto, mas pelo objeto mesmo, enfim, em que a criança tomava diferentes aspectos do mundo circundante em conjunto, como uma coisa só.

Em sendo assim, quando se pede à criança para que descreva o que está desenhando, obtém-se, de fato, a sequência de estágios tal como apresentada por Stern, revelando o caminho que vai das partes isoladas ao todo articulado. Entretanto, ao solicitarmos à criança para que reproduza pelo jogo o conteúdo correspondente ao desenho, verificamos que o caminho se inverte, de forma que ela não transmitirá em sua ação as partes desconexas, ou seja, ela não brincará com os objetos isolados desenhados. De acordo com Vigotski (2003a),

suas investigações apontam que a criança sempre brinca com o desenho como um conjunto, e desta maneira, a sucessão do jogo real com o desenho é diversa em relação ao relato verbal da criança. À vista disso, o autor conclui que

[...] a criança segue na descrição dos desenhos o caminho oposto ao caminho real de desenvolvimento de suas outras percepções. [...] De fato, uma simples observação mostra que, embora tal sucessão de fases (fase do objeto, da ação, da qualidade, das relações) não sirva para descrever o processo de desenvolvimento da percepção infantil, ela coincide, em contrapartida, por completo com as fases de desenvolvimento da linguagem infantil. A criança sempre começa pronunciando palavras isoladas; no princípio do desenvolvimento, estas palavras são substantivos; depois, aos substantivos são incorporados verbos, surgindo as chamadas orações de dois termos. No terceiro período, aparecem os adjetivos e finalmente, quando a criança já adquiriu uma determinada reserva de frases, surge o relato com a descrição de desenhos. Ou seja, esta sequência de fases não se refere a uma sucessão no desenvolvimento da percepção, mas a uma sucessão de fases no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2003a, p. 22-23, grifo nosso).

Podemos concluir disso que a percepção da criança se inicia pela observação de movimentos e atos, sendo que a percepção de uma situação global é primária em relação à percepção de objetos isolados. Em conformidade com os processos descritos por Mukhina anteriormente, vemos que a criança torna-se capaz de reconhecer objetos, suas propriedades e a dinâmica estabelecida entre eles, como resultado da ação desenvolvida junto aos mesmos, isto é, como produto da manipulação de objetos organizada por intermédio da interação com o adulto, aparecendo, portanto, em estágios posteriores do desenvolvimento da percepção. Vigotski (1998) afirma que os processos perceptivos da criança são inicialmente fundidos e só mais tarde se tornam diferenciados. É a designação dos objetos que capacita a criança a escolher um objeto específico, ou seja, isolá-lo de uma situação global por ela percebida simultaneamente. Em suas palavras,

Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica. (VYGOTSKY, 1998, p. 37).³³

³³ Podemos acrescentar neste processo a influência de outra função em desenvolvimento na criança: a *atenção*. Vigotski (1998) esclarece que com o auxílio da fala, a criança começa a dominar a sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida. Assim, controlando verbalmente sua ação, ela conseqüentemente tem seu campo perceptivo reorganizado. Trata-se da transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção.

As considerações a seguir nos permitirão compreender melhor os motivos pelos quais a criança passa do todo às partes em sua percepção, e das partes ao todo na descrição dos desenhos.

Mukhina (1996) evidencia que o desenvolvimento dos processos mentais na primeira infância se dá de forma peculiar, uma vez que seus vários aspectos se formam por diferentes linhas de desenvolvimento. Assim, os desenvolvimentos do pensamento ativo e imaginativo, da generalização e da função semiótica da consciência, se fundirão apenas na idade escolar, alcançando formas mais complexas de inteligência. Acerca destas conexões que surgem no decurso do desenvolvimento infantil, Vigotski (2003a) atesta que a interdependência entre diferentes processos psíquicos é o alicerce da formação de novas qualidades do psiquismo humano:

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou o da percepção com sentido ou o da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: *no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais*. No processo do desenvolvimento infantil, surge uma conexão entre as funções de percepção e de memória eidética³⁴, e com isso um novo conjunto único, em cuja composição a percepção age como parte interna. Surge uma fusão imediata entre as funções do pensamento visual e as da percepção, e essa fusão é tal *que não podemos separar a percepção categorial da imediata*, ou seja, a percepção do objeto enquanto tal do sentido, do significado, desse objeto. (VIGOTSKI, 2003a, p. 25-26, grifo do autor).

O papel da linguagem é ressaltado pelo autor no curso das principais mudanças na inter-relação das funções psíquicas em desenvolvimento:

A experiência mostra que aqui *surge uma conexão entre a linguagem ou a palavra e a percepção*, que o curso normal da percepção na criança muda se olharmos para essa percepção através do prisma da linguagem, se a criança não se limita a perceber, mas conta sua percepção. Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que *graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade*. (VIGOTSKI, 2003a, p. 26, grifo nosso).

³⁴ Segundo Mukhina (1996, p. 290), “a memória eidética é capaz de criar imagens que por sua precisão e vivacidade se assemelham às imagens perceptivas: ao evocar algo, a criança volta a ver, poderíamos dizer, o que viu antes e consegue descrever com todos os detalhes”. A criança perde essa capacidade, geralmente, ao fim da primeira infância.

Partindo das considerações de Vigotski sobre a percepção, podemos afirmar que o surgimento das funções psíquicas em suas formas superiores, tais como observadas no adulto em condições máximas de desenvolvimento, só pode ser compreendido em suas mútuas relações. A apreensão adequada do desenvolvimento de uma função psíquica só tem sentido em sua relação com outras funções, que não se formam separadamente, mas dentro de formações complexas do funcionamento mental. Vigotski (2003a, p. 26) se refere, portanto, ao surgimento de novas unidades, a que chama de “*sistemas psicológicos*”. Cada função psicológica se diferencia, no transcurso do tempo, necessariamente no interior destes sistemas, adquirindo novas características. O desenvolvimento infantil é considerado nas sucessivas transformações dos sistemas psicológicos, do que se depreende que a complexificação dos processos psíquicos não ocorre na dependência de características inerentes a cada função tomada isoladamente, considerada à margem do sistema integral de desenvolvimento. As funções psíquicas se emancipam da série de conexões interfuncionais das quais fazem parte no processo de desenvolvimento, distanciando-se assim daquilo que as caracterizava nas fases iniciais de sua formação.

Isto pode ficar mais claro ao examinarmos as considerações de Vigotski (2003a) em relação a não coincidência dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que reafirmam as análises concebidas anteriormente acerca da discrepância entre a descrição dos desenhos e o real desenvolvimento da percepção infantil. O autor sustenta que

[...] os aspectos fonético e semântico do pensamento através da linguagem, apesar de estarem muito estreitamente ligados entre si e de representarem, propriamente falando, dois momentos de uma complicadíssima atividade única, não coincidem, contudo, um com o outro. Esses aspectos não são homogêneos quanto à sua natureza psíquica e têm curvas de desenvolvimento singulares, cuja *correlação* é a única que pode oferecer a explicação correta do estado de evolução da linguagem e do pensamento infantis, em cada uma de suas fases. (VIGOTSKI, 2003a, p. 72, grifo nosso).

Vigotski (2003a, p. 68) questiona a tese piagetiana de que “é precisamente a linguagem que implanta as categorias lógicas no pensamento da criança”, onde se subentende que se não existisse a linguagem, o pensamento infantil permaneceria num estado ilógico, a criança nunca chegaria à lógica. Para o autor russo, estas formas já estariam em processo de desenvolvimento antes mesmo da aquisição da linguagem. Isto vai ao encontro do que afirma Mukhina (1996) acerca do surgimento do pensamento ativo na infância, que precede a formação do pensamento imaginativo. Como visto, a inteligência prática surge primeiramente em relação às operações internas que a criança passa a empregar na resolução de problemas.

A função semiótica ou simbólica da consciência tem início na atividade com objetos, e depois se relaciona ao pensamento com palavras. Vigotski (1998), igualmente, discorre sobre o raciocínio técnico na criança, revelando que formas de inteligência prática estão presentes antes do aparecimento da linguagem. O raciocínio técnico é considerado o início do desenvolvimento cognitivo. No entanto, é importante destacar que a inserção dos signos, das palavras, na mediação da conduta humana, leva ao desenvolvimento de uma nova organização estrutural da atividade prática. Demonstra-se, assim, que a integração entre a fala e o raciocínio prático ao longo do desenvolvimento tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores.

O aspecto significativo das primeiras palavras da criança, segundo Vigotski, não representa o conhecimento do objeto isoladamente – como para o adulto – mas corresponde a toda uma oração ou uma cadeia de orações. Assim, “é preciso empregar uma frase extensa, composta por várias orações, para encontrar no pensamento do adulto o equivalente da oração simples, formada por uma só palavra, da criança” (VIGOTSKI, 2003a, p. 69). Isto se deve ao fato de que quando se considera o aspecto fonético ou verbal da linguagem, é possível verificar que a criança passa da palavra à frase, e da frase simples à combinação de frases. Por outro lado, se considerarmos o aspecto semântico ou significativo, vemos que o sentido segue um caminho inverso: a criança passa de uma combinação de frases ao destaque de uma frase solta, da frase solta ao destaque de uma combinação de palavras, até destacar, finalmente, palavras soltas. Em outras palavras, *“a linguagem infantil se desenvolve da palavra à frase, ao passo que, nas expressões infantis, o desenvolvimento do sentido vai da frase inteira a palavras soltas”* (VIGOTSKI, 2003a, p. 71, grifo nosso).

Deste modo, considera-se que os caminhos de desenvolvimento dos aspectos semióticos e fonéticos da linguagem infantil não são idênticos e, mais que isso, são opostos entre si. Vigotski esclarece:

Na pesquisa experimental sobre o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem infantil, tal como se manifesta no teste da descrição de desenhos, pudemos estabelecer que todos os estágios previstos de relações com objetos, ações, etc., não são, propriamente falando, estádios percorridos pelo processo de desenvolvimento da percepção racional da realidade por parte da criança, mas fases pelas quais se dá o desenvolvimento da linguagem. Seguindo o processo de desenvolvimento da dramatização, conseguimos demonstrar que o desenvolvimento se produz no sentido oposto, e *a criança que se acha na fase de denominação dos objetos transmite nas ações o conjunto do conteúdo*. Experimentos análogos [...] demonstraram que, quando a criança se depara com a necessidade de sistematizar o significado

de sua primeira palavra, transmite-o de maneira coerente e de forma alguma aponta para um objeto isolado qualquer. (VIGOTSKI, 2003a, p. 69-70, grifo nosso).

Por todo o exposto até aqui, depreendemos que a percepção racional da criança é mais abrangente do que aquilo que ela designa pela fala ou pelo desenho, isto é, seu pensamento está além do que ela consegue descrever verbalmente. O aspecto lógico de seu pensamento na apreensão do mundo se mostra passos adiante do que demonstra o aspecto externo ou fonético de sua linguagem. O conjunto do conteúdo que a criança busca expressar, ela o faz através de ações. O significado de sua primeira palavra não corresponde ao objeto isolado, mas à complexidade de uma combinação de orações. A denotação da ação precede a denotação do objeto.

A não correspondência entre o significado das palavras infantis e o significado das palavras expressas pelo adulto, se dá em razão de que os significados das primeiras se desenvolvem ao longo do tempo. Daí ser incoerente afirmar que por volta dos cinco anos a criança já percorreu os estágios mais decisivos do desenvolvimento da linguagem. Ao contrário, Vigotski (2003a) afirma que este momento marca não o fim, mas o início da riqueza e complexidade deste processo. Nas palavras de Vigotski (2003a):

[...] *os significados das palavras infantis se desenvolvem*. Dito de outra forma, com a assimilação do significado a uma palavra não termina o trabalho com ela. Por isso, embora em aparência tenha-se a ilusão de que a criança já compreende as palavras a ela dirigidas e ela mesma as emprega com sentido, de forma que podemos compreendê-la, embora aparentemente se tenha a impressão de que a criança alcançou no desenvolvimento do significado das palavras o mesmo que nós, a análise experimental mostra que esse é apenas o *primeiro passo* rumo ao desenvolvimento do significado das palavras infantis. (p. 73, grifo nosso).

Assim sendo, buscando elaborar respostas ao problema das relações existentes entre a palavra e seu significado, entre a atividade da linguagem e o pensamento humano, Vigotski (2003a) conclui que

[...] nem a antiga ideia de que o aspecto semântico da linguagem é o simples reflexo de sua estrutura exterior, nem a ideia defendida por Piaget de que a estrutura semântica e as categorias vão a reboque do desenvolvimento da linguagem se viram confirmadas experimentalmente. (p. 72-73).

Ademais, o autor afirma que os estudos psicológicos acerca da cognição infantil fundamentados em pesquisas experimentais, lançaram luz sobre o problema do papel das

relações e conexões entre as funções psíquicas isoladas da criança no desenvolvimento das mesmas, bem como sobre as implicações destas descobertas para a compreensão do papel do pensamento neste contexto. Acerca disso, Vigotski (2003a) pondera que a psicologia partiu de algumas teses como se fossem postulados: supunha-se que todas as funções psíquicas atuariam conjuntamente, mas sem a explicação de *como* tais funções estariam relacionadas entre si e o que nelas varia em função do suposto nexos que teriam; supunha-se também que essa relação interfuncional seria invariável ao longo de todo o desenvolvimento infantil. Tais suposições foram refutadas por pesquisas posteriores que se propuseram a explicar mais detidamente o desenvolvimento das conexões e relações interfuncionais, revelando a não coincidência e a variabilidade ao longo do desenvolvimento das diversas funções psicológicas superiores. Mais que isso, estas análises permitiram que se afirmasse a *centralidade do desenvolvimento do pensamento* em relação às demais funções psíquicas:

[...] todo o sistema de relações das funções entre si está, no fundamental, determinado pela *forma de pensamento predominante* na etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Em outras palavras, podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do *nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado* das palavras. A percepção será com sentido, ortoscópica ou sincrética, dependendo do nível de desenvolvimento do significado das palavras infantis. *Portanto, o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento.* (VIGOTSKI, 2003a, p. 75-76, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, que como eixo da formação das diversas funções psicológicas, o desenvolvimento do pensamento infantil se relaciona estreitamente à intelectualização de tais funções, uma vez que suas variações estarão na dependência de uma conduta mais racional da criança em relação à sua atividade psíquica. Assim, “toda uma série de funções que atuavam automaticamente começam a fazê-lo consciente, logicamente” (VIGOTSKI, 2003a, p. 76). Para Vigotski (2003a), “do *sistema de cognição* em que se realize toda a experiência interna e externa da criança, dependerá o aparelho psíquico que a divida, analise, conecte e elabore” (p. 76, grifo nosso).

Na infância, o pensamento se apoia fundamentalmente nas construções mentais possibilitadas pela *memorização*. O pensamento da criança, num primeiro momento, é fortemente determinado pela recordação de suas experiências precedentes. Ao descrever conceitualmente um objeto, a criança recorre ao relato breve das lembranças a que aquele objeto remete. No exemplo de Vigotski (2003a), o conceito de caracol corresponde, para a

criança, a algo pequeno, escorregadio, que pode ser esmagado com o pé. As ideias infantis que se referem a uma série de objetos se constroem pela denominação de grupos inteiros de coisas visuais, relacionadas com uma conexão visual, e não por conceitos abstratos em sua plena complexidade. Ou seja, as crianças desenvolvem um conceito visual, em que a ideia geral se depreende do *caráter concreto dos conceitos*, surgindo um conceito geral integralmente relacionado com a memória, e não com o pensamento abstrato desenvolvido.

Fica evidente, nesta análise, o caráter sincrético da memória, tanto quanto o é a percepção em sua forma inicial. O objeto do ato de pensar na criança está constituído não pela estrutura lógica dos próprios conceitos, mas pela concretude do pensamento infantil calcado na lembrança.

Vigotski (2003a) distingue, a vista disso, dois tipos de memória, cada uma com sua própria dinâmica de desenvolvimento: a memória imediata – que define o que memorizamos de forma direta – e a memória mediada – que opera com a ajuda de um estímulo complementar. Estas duas tendências no desenvolvimento da memória infantil revelam, portanto, que este não constitui um processo linear como supunham outras perspectivas dentro da psicologia. Apoiada em determinados signos ou procedimentos, o lugar da memória se modifica no sistema das funções psíquicas. Segundo Vigotski (2003a), a memória mediada se dá com a ajuda de uma série de operações psíquicas, mostrando mais uma vez a interfuncionalidade no desenvolvimento das funções psicológicas e suas mudanças qualitativas: “[...] com o desenvolvimento varia não tanto a estrutura funcional da memória, mas o caráter das funções com a ajuda das quais ocorre a memorização e varia, por sua vez, a relação interfuncional que une a memória a outras funções” (VIGOTSKI, 2003a, p. 44).

A inserção da memória nos moldes da lógica marca o momento de transição, perto da adolescência, em que as relações interfuncionais da memória variam radicalmente em sentido oposto em relação ao seu desenvolvimento na primeira infância: *enquanto para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar*. A memorização em etapas posteriores do desenvolvimento se resume, então, ao estabelecimento de relações lógicas. Na base destas transformações está a mudança da estrutura semântica que subjaz aos diferentes tipos de memória, pois a memória que opera pelo pensamento em conceitos possui uma estrutura lógica totalmente diferente do caráter sincrético do pensamento na idade precoce em sua interdependência em relação a outras funções psicológicas. Em síntese, temos que

O desenvolvimento da memória infantil deve ser estudado não tanto em relação às mudanças que se produzem dentro da própria memória, quanto em relação ao lugar desta dentro da série de outras funções. Vemos que *na*

infância precoce a memória constitui uma função dominante, que determina um certo tipo de pensamento, e que a transição ao pensamento abstrato dá lugar a um novo tipo de memorização. É evidente que a formulação do desenvolvimento da memória infantil segundo um perfil linear não esgota a questão do mesmo. [...] da mudança da correlação entre a memória e o pensamento pode-se deduzir as principais formas de pensamento, e que a mudança sucessiva dessas formas é possível bem como sua transformação em novas formas de pensamento [...]. (VIGOTSKI, 2003a, p. 47, grifo nosso).

Pelo exposto, e em conformidade com o que afirma Leontiev (2006), observamos que no nível pré-escolar do desenvolvimento não é possível ainda observar uma atividade teórica abstrata. Contudo, conforme nossas análises demonstraram até aqui, é neste período que ocorre a separação dos campos da visão e do significado, isto é, quando surge a capacidade de criação de situações imaginárias, o que permite à criança se desprender da situação imediata visual e agir mais em função de tendências e motivos internos do que pela reação à estimulação externa.

A ação numa situação concebida em nível imaginativo ensina à criança a guiar seu comportamento não somente pela percepção visual imediata dos objetos ou o que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação. Determinada então agora pelas ideias, a ação da criança, num momento de grande mudança na relação com seu meio, passa pela transição de um pensamento objetivo/concreto para outras formas mais abstratas (VIGOTSKI, 2003a). E neste processo, o desenvolvimento crescente da linguagem tem papel fundamental: a imagem sensorial do mundo passa a ser denominada pelas palavras, que vão adquirindo o status de ideias, criando a possibilidade de significações mais amplas (MARTINS, 2007b).

Vemos, portanto, como a consciência, enquanto forma mais elevada de reflexo da realidade, formada pela atividade, se desenvolve em relação orgânica com a linguagem: para Luria (2008, p. 24), “as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.”. A *mediação da linguagem* no desenvolvimento dos processos perceptivos e mnemônicos garante a assimilação das experiências comuns a toda a humanidade, bem como institui mudanças estruturais na atividade cognitiva, ampliando e complexificando a consciência (LURIA, 2008).

Vigotski (2003a) sintetiza a importância das descobertas empreendidas pela perspectiva histórico-cultural dentro do campo do desenvolvimento infantil, localizando o

papel da educação na orientação dos desdobramentos da atividade externa infantil em direção à formação dos processos psíquicos superiores, como o pensamento, sob a influência da linguagem:

Concretamente, um dos problemas centrais da nossa psicologia é o de esclarecer psicologicamente, por um lado, os caminhos que conduzem a criança à educação politécnica e, por outro, os caminhos através dos quais esta *educação age, unindo a atividade prática com a assimilação dos conhecimentos científicos*. Parece-me que em nenhum dos extensos capítulos dedicados à psicologia infantil este problema tem um ponto de contato tão próximo, a partir do qual se abrem os caminhos da pesquisa concreta e real, como na doutrina da *dependência entre toda a atividade da criança e todo o seu pensamento e a realidade externa, sua dependência para com o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem infantil*. (p. 76-77, grifo nosso).

Conforme pudemos verificar, a complexidade de todo este processo tem seu *início nos primeiros anos de vida*, em que a criança se apropria aos poucos de atividades complexas com os objetos, modificando seu comportamento através das relações sociais estabelecidas, adquirindo sistemas linguísticos e desenvolvendo assim novas motivações, novos problemas, novos processos mentais. A criança passa da manipulação inicial dos objetos à sua volta por brincadeiras envolvendo novos temas e papéis. Estas novas circunstâncias de sua atividade no mundo promovem uma atuação cada vez mais consciente (do comportamento próprio e alheio) e teleológica, estabelecendo objetivos à sua ação.

Conforme Luria, a criança

[...] repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalía o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. (LURIA, 2008, p.25).

A reestruturação a que o pensamento da criança atravessa *pari passu* à aquisição da linguagem, revela a ampliação dos limites da consciência e a criação de códigos como resultantes da vida humana em sociedade, além de esclarecer que “alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social” (LURIA, 2008, p.25).

No entanto, a esta transformação da atividade cognitiva na infância se somarão outros processos mentais, substanciados pelo domínio da linguagem e da análise das informações por meio de significados verbais, possíveis na adolescência. Enquanto a criança se relaciona com seu meio por esquemas de pensamento em certa medida ainda atrelados à sua experiência

pessoal imediata, o pensamento do adolescente pode se valer de abstrações e generalizações, presentes nas falas interna e externa.

Alinhando-se com as afirmações de Vigotski, Luria (2008) concorda com a ideia de que enquanto a criança pensa através de processos mnemônicos, o adolescente lembra através do pensamento. Isto mostra que a complexificação da atividade e dos meios de reflexo da realidade se dá juntamente com mudanças profundas nos processos mentais, que novamente afetarão tais formas de reflexo, e assim por diante, constituindo deste modo – *dialético* – o substrato do comportamento humano. Ao que vimos, estas transformações na infância decorrem das estreitas relações estabelecidas pela percepção, memória, pensamento e linguagem.

3.1.2.2 Formação de conceitos na criança pequena

Não obstante o alcance da plena complexidade dos processos mentais somente na adolescência, o salto qualitativo da experiência humana que vai de uma relação sensorial a uma relação racional para com o mundo tem seu início na primeira infância. Vimos que as operações externas de caráter prático da criança correspondem ao início do desenvolvimento do pensamento, denominado neste momento como pensamento ativo (MUKHINA, 1996) ou raciocínio técnico (VIGOTSKI, 1998). A observação destas formas iniciais de funcionamento cognitivo leva à definição de pensamento motor-vívido ou prático por Leontiev³⁵ (2005 apud EIDT, 2010a), em sua classificação das distintas formas de pensamento. O autor se refere ao intelecto prático da criança, que não mantém ainda uma estreita relação com a linguagem, e se encontra, portanto, entrelaçado com a ação prática.

Outra modalidade de pensamento descrita por Leontiev (2005 apud EIDT, 2010a) se refere ao pensamento por imagens. A criança, de posse dos conhecimentos acerca das propriedades dos objetos, já pode se utilizar de operações mentais internalizadas, dando seus primeiros passos em direção à independência em relação à situação imediatamente percebida. Equivale ao pensamento imaginativo descrito por Mukhina (1996), em que a criança se vale da formação das ideias sobre os objetos, pela representação mental da realidade sensível. O

³⁵ LEONTIEV, A. N. Lecture 35. Types of thinking. Thinking and sensory cognition. *Journal of Russian and East European Psychology*, Lecture 35 p. 25-40, 2005.

processo de criação de imagens ou ideação constitui, para Leontiev (2005 apud EIDT, 2010a), uma forma de reflexo mental, engendrada pela atividade objetiva do sujeito.

Superando estas formas primárias de pensamento, Leontiev (2005 apud EIDT, 2010a) afirma que o pensamento verbal abstrato representa a especificidade da forma humana de reflexo psíquico da realidade e encontra-se estreitamente vinculado às generalizações elaboradas socialmente, expressas pelos conceitos verbais e pelas operações lógicas também resultantes do desenvolvimento social. O pensamento lógico ou discursivo, nos termos de Leontiev (2005 apud EIDT, 2010a), amplia a percepção calcada no reflexo sensorial direto, permitindo que, através da mediação, o homem perceba a realidade ultrapassando as propriedades que lhe são diretamente acessíveis, escondidas da percepção sensorial.

Podemos afirmar que o surgimento da função simbólica da consciência e a progressiva apropriação dos signos pela criança, criam as condições para uma “duplicação” do mundo, isto é, a criação de códigos lógicos objetivos que permitem ao homem lidar com objetos “ausentes” e situações não experienciadas diretamente por ele. De acordo com Luria (2008, p. 24) “esses códigos tornam as pessoas capazes de ultrapassar a experiência direta e extrair conclusões que têm tanta objetividade quanto os dados da experiência sensorial direta”, formando as bases para o surgimento da atividade representativa simbólica, isto é, do pensamento abstrato.

A ascensão a um nível mais abstrato de pensamento revela, segundo Luria, a “transição de métodos de pensamento gráfico e funcional – concreto e prático – para modos mais teóricos e abstratos” (2008, p. 8). Conforme sua categorização, o *pensamento concreto ou situacional* se distingue por prescindir da mediação da linguagem, e portanto constitui uma operação mental ainda presa à percepção visual e a processos mnemônicos. Na investigação da capacidade de classificação de objetos, Luria constata que, pelo pensamento concreto, o sujeito agrupa objetos de acordo com um critério situacional, ligado à sua experiência prática; ele reúne objetos que sejam pertinentes a uma dada situação, e não por meio de uma categorização lógico-verbal.

A classificação abstrata, por sua vez, se caracteriza pela flexibilidade de transitar por diferentes critérios para classificar objetos em diversas categorias gerais possíveis. Independente da forma com que os objetos são apresentados (por ilustrações, brinquedos, etc.), o sujeito é capaz de isolar determinados aspectos dos objetos (o material de que é feito, a cor, a forma, tamanho ou qualquer outra propriedade) e classificá-los conforme uma categoria geral abstrata. Este processo se dá em íntima relação com a linguagem, que permite a formulação de abstrações e generalizações culminando na classificação categorial. Em

outras palavras, o sujeito pode criar diferentes categorias gerais para agrupar os objetos por suas mais diversas qualidades, de forma que esta liberdade de passagem de uma categoria a outra é o que caracteriza o *pensamento abstrato*.

Luria (2008) se reporta às análises de Vigotski em relação ao papel da linguagem na complexificação do aparato psíquico: a inserção deste construto sócio-histórico nos processos cognitivos é responsável pela reestruturação radical da atividade psicológica humana, tornando possível a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado. Toda construção de abstrações e generalizações se dá pela mediação das palavras, de modo que a classificação categorial é uma consequência das transformações conferidas ao sistema psicológico pela linguagem.

Objetivando a observação mais aprofundada deste impacto sobre os processos cognitivos, Vigotski (2001a) concentrou suas análises no processo de *formação de conceitos*³⁶.

Partindo da premissa de que no decorrer do desenvolvimento cognitivo as palavras adquirem diferentes significados nos diferentes estágios, Vigotski (2001a) afirma que esta evolução refletiria as transformações percorridas pelos processos psicológicos que orientam o uso das palavras. Sendo assim, mudanças foram observadas não somente na estrutura lógica dos conceitos formados pelas crianças, mas também nos processos psicológicos responsáveis pela capacidade de classificação dos fenômenos. Vigotski analisa a formação do conceito como um complexo ato do pensamento, que se expressa em sua forma mais desenvolvida na evolução dos significados das palavras observadas em etapas mais avançadas do desenvolvimento infantil:

Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos

³⁶ É importante destacar a seguinte ressalva de Vigotski (2001, p. 200) acerca das condições artificiais da análise experimental da formação de conceitos: “O processo de formação de conceitos, desencadeado por via experimental, nunca reflete em forma especular o processo genético real de desenvolvimento na maneira como este ocorre na realidade. Entretanto, aos nossos olhos isto não é um defeito mas um imenso mérito da análise experimental. Esta permite revelar em forma abstrata a própria essência do processo genético de formação de conceitos. Põe em nossas mãos a chave para a verdadeira compreensão do processo real de desenvolvimento de conceitos na forma como este transcorre na vida real da criança.”.

psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

Para Vigotski (2001a), a formação dos conceitos está intimamente ligada às mudanças de estruturas de generalização, que a cada estágio do desenvolvimento do pensamento adquire uma forma própria e específica:

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

Nos primeiros estágios do desenvolvimento infantil, nota-se que a linguagem ainda não se estabelece como um dispositivo organizador do pensamento e da ação, o que confere ao ato de classificação um caráter desordenado, que se verifica pelo “amontoamento” de objetos considerados isoladamente pela criança. Vigotski (2001a) explica que na fase mais precoce da infância encontram-se formações intelectuais originais que se assemelham ao verdadeiro conceito. No entanto, esta aparente semelhança decorre somente do fato de que tais formações compartilham da mesma função dos conceitos. São, portanto, equivalentes funcionais, mas cuja natureza psicológica, composição, estrutura e modo de atividade são primárias em relação ao conceito desenvolvido. Os significados das palavras proferidas pela criança correspondem apenas parcialmente aos significados estabelecidos na linguagem dos adultos, porquanto correspondem a operações psicológicas bastantes diversas. Os significados da palavra do adulto e da mesma palavra dita pela criança frequentemente se cruzam no mesmo objeto concreto, fato considerado suficiente para que suceda a comunicação entre ambos.

Esta etapa inicial da formação de conceitos é caracterizada pelo *agrupamento sincrético* e desordenado de objetos, que coincide com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. O significado da palavra resulta de um encadeamento sincrético, próprio do sincretismo específico da percepção e da ação infantil neste momento, de forma que a extensão difusa e não direcionada do significado da palavra se refere a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, que não guardam, portanto, uma relação interna entre si. Observa-se a formação de uma imagem mista constituída pela

concatenação “não enformada” de objetos particulares. Essa imagem instável se deve à tendência “a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos” (VIGOTSKI, 2001a, p. 175). Vigotski ressalta que a predominância dos vínculos subjetivos pelos quais a criança se orienta é essencial nesta fase, pois a superprodução de nexos subjetivos constitui o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos objetivos, que mantêm correspondência com a realidade e são verificados pela prática. Este dado será de suma importância para a compreensão da especificidade do desenvolvimento da imaginação na infância – objeto de nossa análise no tópico seguinte.

Na etapa seguinte, a criança já se mostra capaz de comparar objetos; é o primeiro verdadeiro estágio de classificação, segundo Luria (2008). As crianças pré-escolares mais velhas ou que se encontram nos primeiros momentos da educação escolar apresentam tipicamente um modo de classificação atrelado à percepção visual e à memória. Portanto, essa operação acontece sem que a palavra assuma um papel central na construção de uma categoria comum a vários objetos. A criança utiliza a percepção imediata para selecionar atributos simples dos objetos, comparando-os e agrupando-os, porém esta classificação não corresponde a uma categoria geral unificada baseada na qualidade lógico-verbal do pensamento maduro: ela pode isolar propriedades como a cor, a forma e o tamanho, mas o critério de classificação mudará fortuitamente. A criança neste momento do desenvolvimento recorre fundamentalmente à percepção ou recordação gráfica das diversas inter-relações entre os objetos (LURIA, 2008). Vigotski (2001a) define este estágio como *agrupamento por complexos*.

Este momento se distingue por uma forma mais objetiva e coerente de pensamento, em que a criança não mais confunde as relações entre suas impressões com as relações entre os objetos. Os agrupamentos estabelecidos se baseiam nos vínculos objetivos realmente existentes entre os objetos. A estrutura das generalizações é representada por complexos de objetos particulares concretos, unificados pelas leis dos vínculos objetivos que a criança descobre em tais objetos, distanciando-se da construção de imagens sincréticas formadas pelos vínculos subjetivos estabelecidos nas impressões infantis. A conduta da criança, neste sentido, prescinde do sincretismo e dá um passo decisivo em direção ao pensamento coerente e objetivo.

Porém, cabe salientar que tal coerência e objetividade não se configuram ainda na qualidade distintiva do pensamento conceitual. À diferença do conceito, o complexo se forma

não pelo destaque de um traço mais importante que denota um vínculo uniforme e estável entre os objetos, mas pela diversidade de vínculos concretos e fortuitos que se revelam na experiência imediata. Os significados das palavras, neste estágio, são mais bem definidos como nomes de família unificados em complexos de objetos: a generalização se dá pela unificação de objetos heterogêneos concretos, baseada nos vínculos fatuais mais diversos entre elementos particulares. Não se orientam, portanto, por vínculos de natureza lógica e abstrata. A multiplicidade de semelhanças concretas (físicas, funcionais, etc.) que sempre estão por trás do pensamento complexo, é “desordenada, pouco sistematizada e não reduzida à unidade, embora esteja baseada em vínculos objetivos” (VIGOTSKI, 2001a, p. 182). No complexo, não há relações hierárquicas entre os traços dos diversos objetos – conforme se verifica nos conceitos verdadeiros – pois todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional. Consequentemente, cada objeto concreto, ao integrar o complexo, não se funde com outros elementos desse complexo, mas conserva toda a sua autonomia. Por isso, é compreensível que uma mesma palavra possa apresentar significados diversos ou até mesmo opostos em diferentes situações, desde que haja algum elo associativo entre elas.

Mais adiante, ainda no estágio de agrupamento por complexos, surge uma característica importante do pensamento infantil: o complexo que combina por meio de vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos. O pensamento por complexos caracteriza-se agora pela impossibilidade de definir os seus contornos e pela essencial ausência de limites. A combinação de objetos se mostra em uma possibilidade infinita de ampliação e incorporação de objetos sempre novos, ainda que mantenham seu caráter objetivo e concreto. A forma tomada como traço básico pode oscilar, e as generalizações tornam-se difusas, sem contorno definido, imperando os “processos ilimitados que frequentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam” (VIGOTSKI, 2001a, p. 189). Este momento é essencial para o salto qualitativo do pensamento infantil em direção a suas formas mais complexas, visto que se caracteriza pelas:

[...] generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, noutros termos, nos campos do pensamento não-concreto e não-prático. Sabemos que aproximações inesperadas, frequentemente ininteligíveis ao adulto, que saltos no pensamento, que generalizações arriscadas e que passagens difusas a criança descobre frequentemente quando começa a raciocinar ou pensar além dos limites do seu mundinho e da sua experiência prático-eficaz. (VIGOTSKI, 2001a, p. 189).

Embora observemos o distanciamento em relação aos complexos formados pela associação de semelhanças físicas e funcionais, calcados na experiência imediata da criança, a aparente liberdade ilimitada que caracteriza o pensamento da criança nesta fase não implica, para Vigotski, no completo desprendimento do pensamento em relação à objetividade que lhe sustenta:

[...] basta uma análise suficientemente atenta para se perceber que esses complexos ilimitados são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos fatuais concretos e diretamente figurados entre os objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança. (VIGOTSKI, 2001a, p. 189).

Antes da formação do pensamento conceitual propriamente dito, encontramos mais uma forma de pensamento por complexos, que Vigotski (2001a) chama de *pseudoconceito*. Como forma mais próxima da formação dos conceitos verdadeiros, o pseudoconceito é fenotipicamente semelhante ao conceito, mas geneticamente diferente deste. Ou seja, aparentemente, em termos externos, a palavra da criança coincide em seu significado com a palavra do adulto, porém, em seu interior, diferem profundamente. A criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, porquanto pensa de maneira própria ao estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontra. Por conseguinte, o produto de seu pensamento, expresso no significado de suas palavras, é obtido por intermédio de operações psicológicas inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. Na prática, o pseudoconceito coincide com o conceito na medida em que abrange o mesmo círculo de objetos concretos; mas por outro lado, corresponde a uma generalização construída com base em leis totalmente diferentes, ainda fundamentadas em associações por vínculos diretos fatuais.

Sendo assim, Vigotski (2001a) ressalta que embora o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos ocorra em um período relativamente tardio, a compreensão mútua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo. As palavras, antes de atingirem o estágio dos conceitos plenamente desenvolvidos, constituem seus equivalentes funcionais, de forma que “a criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos” (VIGOTSKI, 2001a, p. 195). Assim é que os significados constantes e definidos presentes no discurso elaborado socialmente determinará

as vias de desenvolvimento das generalizações infantis. O discurso do ambiente adulto circundante vincula a própria atividade da criança, ao orientá-la por um curso determinado e rigorosamente esboçado. A comunicação verbal com os adultos é, portanto, considerada um importante fator de desenvolvimento dos conceitos infantis.

O terceiro grande estágio na evolução do pensamento, de acordo com Vigotski (2001a), é o estágio do *pensamento conceitual* propriamente dito, caracterizado pela formação dos conceitos em sua forma mais desenvolvida. Superando os processos psíquicos que integram as formas de pensamento anteriores, o conceito pressupõe não apenas a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas requer também a discriminação, a abstração e o isolamento de elementos, além da habilidade de examiná-los fora do vínculo concreto e fatural em que são dados.

No estágio da formação de conceitos, a operação de classificação sofre uma mudança radical devido às transformações na atividade da criança assim que ela ingressa na educação escolar. Esta mudança no tipo de atividade em que a criança se envolve relaciona-se intimamente com a transição do pensamento concreto ou situacional para o pensamento conceitual, na medida em que a partir do ensino formal, do planejamento das atividades pelo professor, a criança aprende a realizar operações teóricas. A aprendizagem de conceitos cada vez mais complexos representa uma mudança profunda nos processos lógicos que passam a ser orientados pelo uso das palavras, bem como alterações na própria natureza destas, ou melhor, no significado atribuído a elas (LURIA, 2008). Vigotski (2001a) afirma que cabe à palavra o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito. O que diferencia as estruturas de generalização próprias da formação de conceitos por complexo dos conceitos propriamente ditos reside na aplicação inteiramente diversa da palavra nestes dois contextos: a palavra é um signo que pode ser utilizado de diferentes maneiras, como meio para diferentes operações mentais, “e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito” (VIGOTSKI, 2001a, p. 227). É a palavra que permite a orientação arbitrária da atenção para determinados atributos, que permite a síntese dos mesmos, possibilitando a operação com o conceito abstrato (VIGOTSKI, 2001a).

Na adolescência ocorre a passagem decisiva do pensamento orientado pela percepção imediata – presente nos métodos gráficos de generalização – para o pensamento conceitual, com base nos produtos do conhecimento humano acumulados e compartilhados socialmente. As operações lógicas em que se baseia a classificação dos objetos se submetem à prevalência do pensamento abstrato. A categorização não se subordina mais às impressões imediatas; ela

se forma pelo agrupamento segundo um conceito abstrato construído a partir do isolamento de propriedades distintas dos objetos. Isto permitirá uma organização taxonômica complexa para a classificação, e o surgimento de um sistema hierárquico de categorização dos objetos por graus de similaridade cada vez mais abrangentes (por exemplo, homem – mamíferos – vertebrados – animais – seres vivos). É a partir deste estágio que a categorização pelo sistema linguístico – como fator determinante para a abstração – prevalecerá sobre o fator gráfico (LURIA, 2008). Em sendo assim:

[...] os elementos psicológicos que orientam a cognição taxonômica diferem completamente dos processos presentes nos métodos gráficos de generalização. Estes baseiam-se na experiência prática de um indivíduo, enquanto que o centro do pensamento ‘conceitual’ ou ‘categorial’ está na experiência compartilhada da sociedade, transmitida através de seu sistema linguístico. Essa referência a critérios sociais abrangentes transforma os processos de pensamento gráfico num esquema de operações semânticas e lógicas em que as palavras se tornam o principal instrumento de abstração e generalização. (LURIA, 2008, p. 69-70)

Verifica-se, portanto, que na transição do pensamento situacional para o pensamento abstrato, ocorrem mudanças não somente no papel das palavras no processo de codificação, mas altera-se também a própria natureza das palavras, ou seja, o significado a elas atribuído.

Como Vygotsky observou, enquanto impressões emocionais ou ideias concretas dão colorido ao significado das palavras nos estágios iniciais do desenvolvimento, um sistema semântico historicamente desenvolvido controla seu significado posteriormente, de modo que as palavras funcionam para produzir abstrações e generalizações. (LURIA, 2008, p. 70).

Vigotski (2001a) ressalta, contudo, que esta substituição de uma forma de pensamento por outra não ocorre como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. Decerto que as formas primitivas de pensamento – sincréticas e por complexos – serão gradualmente relegadas a segundo plano, e o emprego dos conceitos se tornará cada vez mais frequente. Todavia, mesmo com a aprendizagem das operações que demandam a forma superior de pensamento, não se observa o abandono total de suas formas mais elementares. Isto se verifica tanto no pensamento infantil quanto no adulto:

Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas. Mas os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana,

frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos. (VIGOTSKI, 2001a, p. 229).

Podemos observar este fato sobretudo em relação ao discurso cotidiano, em que os conceitos não se mostram em sua plena complexidade, mas na forma transitória dos pseudoconceitos, isto é, como noções gerais sobre as coisas. A operação com o verdadeiro conceito implica também no processo de tomada de consciência do próprio conceito. Mesmo em um pensamento sumamente evoluído, a formação do conceito pode não coincidir com a consciência que se tem do mesmo, pois a análise da realidade fundamentada em conceitos pode atuar independentemente da análise dos próprios. Conforme Vigotski (2001a, p. 229), “a existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento”.

Luria (2008) acrescenta que a evolução da formação de conceitos está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o sujeito está envolvido. A atividade fundamentalmente enraizada em operações gráficas dá lugar às operações teóricas promovidas pela educação escolar. Conforme esclarece o autor, essa aprendizagem resulta do ensino de *conceitos científicos*, não-cotidianos, pelo professor.

Nesta mesma direção, Vigotski (2001a) afirma que o desenvolvimento do conceito científico transcorre sob as condições do processo educacional. Com o auxílio e a participação dos adultos ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, o que se manifesta pelo crescente caráter voluntário do pensamento científico criado pelos processos de ensino. Vigotski (2001a) constata que, no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que no dos conceitos espontâneos, e deste modo, ambos seguem caminhos opostos de desenvolvimento na criança. O conceito espontâneo ou empírico se estabelece no campo da concretude da experiência da criança com os objetos, caracterizando-se pela sua riqueza de conteúdo empírico, que permite à criança a compreensão de causas e relações mais simples. A criança emprega o conceito de forma adequada, porém espontânea, sem consciência dessa compreensão, apresentando dificuldade de abstração de relações. Por meio do conceito espontâneo, ela toma consciência do objeto, a despeito da consciência em relação ao próprio conceito. Já no conceito científico, a criança pode tomar consciência do conceito em proporções bem maiores do que do objeto nele representado, pois prescinde de uma relação imediata com os objetos, e passa a aplicar os conceitos de forma consciente e voluntária. Assim, Vigotski (2001a) conclui que enquanto os

conceitos espontâneos caminham na direção da tomada de consciência do conceito, possibilitando seu emprego abstrato e voluntário, os conceitos científicos caminham na direção da incorporação e vinculação à experiência da criança. Diferem, portanto, quanto ao tipo de relação com a experiência da criança.

De acordo com Davídov (1988), os conceitos empíricos captam a repetição, semelhança e diferenciação externas. A formação destes conceitos é produto do pensamento que se realiza com a ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal, que pressupõem a possibilidade de operar com aspectos sensoriais, dados diretamente, dos objetos. O pensamento empírico classifica os objetos segundo suas propriedades externas, pela comparação dos dados sensoriais concretos. Na generalização empírica não se separam as particularidades essenciais dos objetos, isto é, a conexão interna de seus aspectos, pois toma-se a aparência pela essência: “o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se dá na percepção” (DAVÍDOV, 1988, p. 113), de modo que “o entendimento está orientado, sobretudo, à separação e comparação das propriedades dos objetos com o fim de abstrair a generalidade formal” (DAVÍDOV, 1988, p. 107). Para Davídov (1988), o pensamento empírico se constitui como forma transformada e expressa verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, derivada diretamente da atividade objeto-sensorial.

Sendo assim, as abstrações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos, mas constituem o degrau inicial do conhecimento, uma vez que a aprendizagem dos conceitos espontâneos é condição essencial para a aprendizagem das formas mais desenvolvidas de pensamento. O conhecimento racional não é totalmente apartado do conhecimento sensorial, pois o fundamento e a fonte de todo o conhecimento humano sobre a realidade são as sensações e percepções; os dados sensoriais expressos na forma verbal permitem o acúmulo da experiência social, e assim, o sensorial e o racional são dois momentos que se interpenetram nas diferentes etapas do desenvolvimento, e participam permanentemente do processo de conhecimento. Podemos afirmar, neste sentido, que o movimento do pensamento não coincide com o movimento do real, mas ambos operam em unidade. As operações mentais possibilitadas pelo pensamento empírico integram necessariamente o pensamento desenvolvido, transmitindo precisão e determinação aos conceitos verdadeiros. Conforme afirma Davídov (1988), o ensino do pensamento empírico é, portanto, uma tarefa obrigatória do processo educativo junto às crianças de menor idade, tendo em vista a assimilação do pensamento teórico. Ou seja, tão importante quanto

desenvolver o pensamento empírico, é garantir que o ensino não se limite a ele, impedindo que desempenhe um papel dominante nos processos cognitivos da criança.

O *pensamento teórico*, por sua vez, se volta à busca da essência dos fenômenos como conexão interna destes. Apoiado na lógica dialética, supera os limites do pensamento empírico, aproximando-se do objeto em sua concreticidade, isto é, como unidade de diferentes aspectos – reconhecidos pelo pensamento empírico somente em separado. Segundo Davídov (1988), o pensamento dialético põe a descoberto as passagens, o movimento, o desenvolvimento dos fenômenos, examinando-os em conformidade com a própria natureza dos mesmos, sua natureza dialética, em constante mudança. Para o autor, a tarefa geral do conhecimento consiste em abarcar a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento; nessa constante transição, as coisas não desaparecem, mas se transformam em outras, conservando sempre algum aspecto presente em suas formas iniciais. A lógica cotidiana, que corresponde à lógica formal tradicional, aceita somente os procedimentos do pensamento empírico; por outro lado, o pensamento teórico pressupõe a investigação da natureza dos próprios conceitos:

O enfoque lógico-formal de análise, síntese, abstração e outros processos de pensamento, existente na psicologia pedagógica tradicional não expressa a especificidade da formação dos conceitos, especificidade internamente relacionada com a investigação da natureza destes. (DAVÍDOV, 1988, p. 109).

A formação do conceito implica saber reproduzir mentalmente o conteúdo do objeto representado. O conceito atua simultaneamente como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental. Em outras palavras, a ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, de descobrimento de sua essência. Portanto, expressar o objeto em forma de conceito significa compreendê-lo em suas relações essenciais. A expressão simbólica da existência mediatizada das coisas não é outra coisa, segundo Davídov (1988), que a passagem à reprodução teórica da realidade.

No processo de ensino, os conceitos propriamente ditos passam a atuar como norma da atividade para o indivíduo, ou seja, o conceito se torna a escala pela qual o indivíduo avalia as coisas com as quais se depara empiricamente. Assim, o indivíduo assimila os conceitos antes de aprender a atuar com suas manifestações empíricas particulares. Ele atua e produz

coisas segundo os conceitos que já existem na sociedade anteriormente, em sua manifestação objetiva nas formas da atividade humana e nos objetos culturais³⁷.

Em síntese, enquanto o pensamento empírico se refere à repetição de similaridades externas de propriedades isoladas dos objetos, o pensamento teórico reúne coisas dessemelhantes, diferentes, multidimensionais, não coincidentes, revelando a especificidade de cada aspecto dentro do todo. As determinações internas, essenciais, não podem ser observadas diretamente, mas no processo de mediação teórica que permite desvelar o todo em sua formação. Os trânsitos entre as formas presente, passada e futura de determinado fenômeno – a compreensão do fenômeno em seu desenvolvimento – permitem que ele seja percebido como um todo a partir dos seus diferentes aspectos interatuantes, ou seja, como síntese de múltiplas determinações.

No conceito científico, dentro da lógica dialética,

[...] à diferença do empírico, não está incluído algo que seja igual em cada objeto da classificação, senão que se descobrem as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação. No materialismo dialético, esta integridade objetiva, existente por meio da conexão das coisas singulares, se chama *concreto*. O concreto, segundo C. Marx, é ‘a unidade do diverso’. [...] a tarefa consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediação, porque somente dito processo conduz à completa diversidade das manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, tornando possível descobrir as conexões internas do sistema [...]. (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Conforme visto anteriormente, baseando-se nas premissas do materialismo histórico-dialético, Vigotski considera que a apreensão da realidade objetiva pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas, que possibilitam chegar à essência do fenômeno dado: trata-se do princípio do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento através da mediação do abstrato (DUARTE, 2000, 2004). É pela abstração teórica que ao homem se torna possível reconstruir a realidade concreta internamente, com a mediação dos conceitos abstratos.

³⁷ Davídov (1988) conclui, desta maneira, que ao mesmo tempo em que para o indivíduo a apropriação do conceito seja primária em relação às particularidades de natureza sensorial que representa, no desenvolvimento histórico da humanidade o conceito aparece como formação secundária em relação à atividade produtiva.

É possível afirmar que o processo de abstração presume um certo distanciamento da realidade que pretende abarcar. A apreensão da realidade no que ela tem de essencial – em sua concreticidade – exige que o conhecimento perca temporariamente seu caráter concreto e passe ao seu oposto: sua forma abstrata. Estas determinações abstratas se tornam o meio pelo qual o pensamento alcança a realidade em sua essência, em sua plena complexidade, em sua concreticidade. Mas ainda que se distancie das manifestações da realidade em sua forma empírica, ou sensório-concreta, a abstração reflete em seu conteúdo aquilo que realmente existe, aproximando-se do objeto por captar as leis que determinam sua existência no mundo objetivo (PASQUALINI, 2010).

Sendo assim, o pensamento abstrato – também denominado pensamento categorial, conceitual ou teórico – resulta da complexificação do aparato lógico, que permite refletir o mundo externo de forma mais profunda e completa. De acordo com Luria (2008), é a formação de um aparato lógico mais complexo que permite ao homem inferir sobre os fenômenos à sua volta a partir de premissas dadas sem ter de recorrer à experiência gráfico-funcional imediata, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos de um modo discursivo e lógico-verbal. Este fato torna possível a transição da consciência sensorial para a racional. Deste modo, no processo de construção do conhecimento pelo homem, o pensamento abstrato/teórico compreende um tipo específico de pensamento, à diferença do pensamento empírico, o qual recorre a processos psicológicos calcados na experiência sensorial, e não expressa, portanto, a completude do pensamento abstrato em seu desenvolvimento pleno (DAVÍDOV, 1988).

Em conformidade com o que afirma Luria (2008), podemos concluir que a complexificação das funções psíquicas se deve ao aparecimento dos códigos verbal e lógico, os quais permitem a abstração dos objetos e a atribuição desses objetos a categorias genéricas. Deste modo, o surgimento do pensamento em suas formas mais abstratas possibilita a compreensão do mundo por intermédio destes códigos, cristalizados nos conceitos construídos pelo homem. Assim, Davídov (1988) esclarece que todo processo de conhecimento, dentro da lógica dialética, pressupõe a unidade entre abstração, generalização e conceitos teóricos.

No contexto do processo de formação de conceitos, o processo de abstração se refere à capacidade de análise ou isolamento de propriedades de determinado objeto ou fenômeno. A partir de seus experimentos com operações de classificação de objetos (decomposta nos atos de comparação e generalização), Luria (2008) afirma que a capacidade de isolar, isto é, de abstrair um atributo comum pela comparação de dois objetos, determinando uma semelhança

entre eles, constitui o tipo mais simples de abstração. O autor ressalta que, no entanto, este ato expressa certa complexidade e indica um avanço significativo em direção ao pensamento teórico desenvolvido, uma vez que a percepção de semelhanças entre objetos é uma ação muito mais difícil do que discriminar diferenças. Isto porque a observância de propriedades contrastantes entre os objetos depende de uma percepção imediata ou da memória visual, enquanto que situar a semelhança entre objetos implica a ação mais complexa de isolar e comparar características, tornando necessário o uso de instrumentos lógico-verbais (LURIA, 2008). A título de exemplo, comparando-se duas cadeiras, é fácil discriminar suas diferenças, pelo contato visual imediato. Mas para distinguir suas semelhanças, é necessário isolar suas características essenciais, o que demanda ir além da percepção sensorial. A partir do isolamento destas qualidades, é possível generalizá-las a outros objetos, o que leva à formação do conceito “cadeira”. Desta forma, a abstração de relações designa um momento do processo de construção do conhecimento, que juntamente com a generalização, permite a formação de conceitos.

Podemos adiantar que estas operações do pensamento se mostram fortemente atreladas ao desenvolvimento do desenho. *Pari passu* ao desenvolvimento da capacidade de abstrair relações e da formação dos conceitos, o desenho da criança apresentará evoluções na representação das conexões entre os elementos principais que integram a estrutura de uma imagem. O pensamento imaginativo permitirá o surgimento de imagens esquemáticas, possibilitadas pela assimilação de conhecimentos generalizados sobre a realidade (MUKHINA, 1996). A partir da apropriação destes conhecimentos, aprimorados com o desenvolvimento da linguagem como forma mais desenvolvida de generalização, a criança passa a compreender as conexões entre o todo e suas partes em relação a diferentes aspectos da realidade, o que se manifestará no caráter esquemático dos desenhos infantis, ou seja, na representação dos nexos entre as distintas partes do objeto, sintetizando nos desenhos as qualidades mais gerais daquilo que a criança percebe.

Davídov (1988) explica o processo de formação de conceitos da seguinte forma: no momento de *análise* das relações constituintes de determinado objeto em seu todo, em seu sistema integral, se dá a *redução do concreto ao abstrato*. Pelos processos de abstração e generalização chega-se a uma unidade dentre as relações internas deste todo, reduzindo o fenômeno concreto à “célula” (definição mais simples) de suas inter-relações. Ou seja, as definições abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento, e juntamente com a generalização, reduzem quaisquer objetos à sua forma universal, isto é, à

sua essência. Os conceitos teóricos elaborados como expressão dos processos de abstração e generalização possibilitam, então, um movimento de *síntese*, na direção de uma definitiva compreensão do objeto em sua riqueza de multideterminações, as quais, como unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. Tem-se assim a *ascensão do abstrato ao concreto*. Em conformidade com exposto anteriormente, isto significa compreender e explicar tal essência ao reproduzir mentalmente seu conteúdo através do conceito, num caminho que vai da superação da pseuconcreticidade – a manifestação imediata e aparente do fenômeno, sua manifestação empírica – em direção à concreticidade³⁸ do fenômeno estudado. Neste processo, Kopnin³⁹ (1978, apud PASQUALINI, 2010), nos explica que a apreensão da realidade não passa diretamente do sensorial ao concreto no pensamento, sendo necessário que o conhecimento perca temporariamente sua concreticidade em geral e passe ao seu próprio oposto, isto é, ao abstrato.

Dito de outra forma, em conjunto com a capacidade de generalização, a abstração permite estabelecer uma unidade dentre as relações constituintes de determinado objeto no processo de conhecimento, dando-se assim a “célula”, a essência, a definição mais simples das relações internas deste todo. Como resultado deste movimento de análise, os conceitos teóricos são elaborados como um momento de síntese na compreensão do objeto na complexidade dos fatores que o determinam. Conforme Davídov (1988):

A abstração e generalização substancial aparecem como dois aspectos de um processo único de ascensão do pensamento ao concreto. Graças à abstração o homem separa a relação inicial de certo sistema integral e na ascensão mental até ela conserva a especificidade da mesma. Simultaneamente esta relação inicial atua a princípio somente como relação particular. Mas no processo de generalização, o homem pode descobrir, no estabelecimento das conexões, sujeitas à lei, desta relação com os fenômenos singulares, seu caráter geral como base da unidade interna do sistema integral. (p. 151).

Uma das etapas essenciais desse processo é a captação do todo antes que suas partes, traço característico do pensamento teórico na ciência, de acordo com Davídov (1988). Ao examinar as condições de formação de novos conceitos, Arséniev⁴⁰ (apud DAVÍDOV, 1988, p. 150, grifo nosso) afirma:

O novo sempre surge como um todo que logo forma suas partes, desenvolvendo-se em sistema. Isto aparece como ‘a captação’, pelo

³⁸ Cabe ressaltar que o concreto é entendido aqui não como sinônimo do empírico, mas enquanto produto do processo de análise de determinado fenômeno.

³⁹ KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

⁴⁰ ARSÉNIEV, A. *Análisis del concepto em desarrollo*. [s.d.].

pensamento, do todo antes que suas partes e conforma o traço característico do *pensamento teórico* substancial na ciência. Na dialética é um dos momentos essenciais do movimento do abstrato ao concreto.⁴¹

Davídov (1988) sustenta que esta capacidade desenvolvida de contemplar as conexões e a integridade dos objetos é uma atividade da imaginação, como condição indispensável da reconstrução teórica da realidade. Logo, a passagem do todo às partes, do geral ao particular, é própria tanto da construção de conceitos abstratos, quanto da criação da imagem da fantasia.

[...] A construção da imagem da fantasia é possível no processo de passagem, na consciência humana, do todo às partes, do geral ao particular. Destacamos que semelhante trânsito em sua forma peculiar é inerente à *generalização substancial*, a qual por visto é *própria tanto da criação da imagem da fantasia como da construção de conceitos abstratos* (isto indica a presença de uma determinada *vinculação entre a imagem artística e o conceito científico*). (DAVÍDOV, 1998, p.220, grifo nosso).

Tal vinculação se dá na medida em que a criação da imagem artística pressupõe também articular o todo em relação às partes que o compõe, e executá-lo satisfatoriamente. Para tanto, é necessário que a criança aprenda a observar os objetos e suas partes, mas sobretudo, discriminar as relações existentes entre eles. Assim, a capacidade de imaginação – objeto de nossa investigação a seguir – se faz imprescindível para que o sujeito possa se orientar nestas relações e operar com elas e, principalmente, generalizá-las levando-as à sua integridade (DAVÍDOV, 1988).

3.2 Pensamento abstrato, imaginação e processos criativos

Luria (2008) destaca que a transição da apreensão sensorial do mundo para a sua apreensão racional guarda a potencialidade do surgimento de processos criativos altamente complexos, pelos quais é possível reproduzir objetos e relações, ou ainda reordená-los criativamente. Para Vigotski (2003b), a atividade criadora remete a toda realização humana

⁴¹ Tal ideia encontra-se em conformidade com nossas análises anteriores a respeito da forma com que se desenvolve o aspecto semântico da linguagem na criança, isto é, do todo às partes. Verificou-se que a apropriação inicial da palavra corresponde ao início do desenvolvimento de seu significado. Além disso, esclareceu-se também que a apreensão do conceito elaborado socialmente antecede o reconhecimento das relações particulares e empíricas a ele correspondentes.

criadora de algo novo, superando a mera função adaptativa e circunstancial da atividade reprodutora. Ao ultrapassar os limites da atividade reprodutora, a qual se restringe fundamentalmente à repetição com maior ou menor precisão de algo já existente, a atividade criadora supera a qualidade da ação estreitamente vinculada à memória e restrita a experiências passadas. Destacando a importância da atividade criadora do homem, Vigotski (2003b, p.9) afirma que é precisamente esta “a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente”.

Podemos considerar o trabalho – enquanto atividade vital humana – como a atividade criadora humana por excelência, posto que pelo trabalho o homem cria ativamente o mundo humano a partir do mundo natural, ou seja, transforma a primeira natureza em segunda natureza – a natureza humanizada. O processo de transformação do mundo pelo homem se dá à medida que ele toma a realidade como objeto de seu conhecimento e de sua ação transformadora. Para tanto, torna-se necessário que ele recrie essa realidade mentalmente, tornando-se consciente daquilo que o cerca e estabelecendo finalidades às suas ações, isto é, idealizando previamente os resultados da ação empreendida.

A imaginação é uma função específica humana que surgiu e se desenvolveu no processo de trabalho. Pelo trabalho, o homem influi sobre o mundo que o cerca, transforma a realidade com um objetivo determinado e segundo um plano. O homem, antes de realizar algo, representa a si mesmo o que é necessário fazer e como o fará. Antes de construir algum produto material, o homem o cria mentalmente em sua cabeça. A atividade humana se diferencia da conduta dos animais na medida em que o homem, quando trabalha, representa muito antes em sua mente o que se propõe conseguir e todos os atos necessários para tanto. Os animais, diferentemente, mudam a natureza sem nenhuma intenção de sua parte e sem representar-se previamente o resultado de sua ação. (SMIRNOV, 1960, p. 308).

Deste modo, observamos que o caráter teleológico do trabalho, que implica a mediação da consciência para que os diversos atos se articulem de acordo com a antecipação ideal do resultado que se deseja obter, está estreitamente vinculado à capacidade de imaginação. A reorganização dos elementos da realidade, conformando assim uma nova realidade, é característica de toda atividade humana criadora. De acordo com Vigotski (2003b), a *imaginação* serve como alicerce a toda atividade criadora nas diversas esferas da atuação social, manifestando-se na criação artística, científica e técnica.

Ao retomar os estudos psicológicos realizados acerca da imaginação, Vigotski (2003a) evidencia que a velha psicologia, em suas tentativas de explicar os fundamentos da capacidade da combinação de elementos que resultam na imagem construída mentalmente,

reduzia a imaginação a outras funções psíquicas. O autor se refere à psicologia associacionista, que dividia a imaginação em dois tipos: a imaginação reprodutora e a imaginação criadora. Às imagens surgidas na consciência de situações vividas anteriormente, mas que não induzidas por um motivo atual imediato, isto é, contíguo ao seu aparecimento, os psicólogos chamavam de imaginação reprodutora. Este tipo de imaginação se diferenciava da função da memória na medida em que esta última se resumia à lembrança de uma situação já vivida, mas motivada pela presença de um estímulo que a provocasse – como quando se está diante de uma paisagem que imediatamente desperta a recordação de outra paisagem antes vista.

Diante disso, Vigotski (2003a) afirma que este ponto de vista se mostra parcialmente correto, já que a atividade da imaginação, mesmo quando opera com imagens anteriores, é condicionada psiquicamente de forma distinta da atividade de memória. Contudo, o que era considerado como imaginação reprodutora corresponde, em verdade, à própria função da memória. Dessa forma, o problema da imaginação reprodutora fundia-se totalmente com o da memória.

Em relação à imaginação criadora, o problema se mantinha. O entendimento sobre este tipo de imaginação atravessava a questão da memória, uma vez que a criação de novas imagens era entendida como a combinação de elementos anteriores, mas não enquanto criação de elementos novos. Além disso, tal combinação era considerada resultado de pura casualidade. Vigotski (2003a) explica que a imaginação criativa era compreendida como uma atividade especial, como um aspecto peculiar da atividade da memória, bastante arraigada no conteúdo das memorizações.

Outra acepção psicológica da imaginação seria a intuitivista, ou idealista, que procurava demonstrar que a atividade criativa da consciência era uma propriedade primária da cognição, da qual se desenvolvem paulatinamente as demais formas da atividade psíquica. Os processos psicológicos elementares da consciência, como a memória e a percepção, seriam derivados da imaginação, como casos particulares da atividade imaginativa. A percepção, para estes pesquisadores, seria “uma imagem figurada da realidade, criada pela mente, que toma a impressão exterior como ponto de apoio e que deve sua origem e surgimento à atividade criativa da própria cognição” (VIGOTSKI, 2003a, p. 113).

Na análise de Vigotski, tal interpretação corresponde a um modo metafísico de responder à questão da atividade criativa no processo de desenvolvimento, pois toma a imaginação como atividade original da consciência, incluindo-a no círculo das atividades

cognitivas primárias consideradas próprias da consciência desde o momento de seu nascimento. Nas palavras de Vigotski (2003a, p. 114), “trata-se da atividade livre que transcorre nas condições do mundo material e por isso se entrecruza com ele, mas, em si, é autônoma”.

Seguindo estes pressupostos, a psicologia infantil entendia a forma primária da imaginação como uma atividade oposta ao pensamento realista sob diversos aspectos. Estas diferenças se caracterizam, basicamente, pelo modo com que estes processos estão subordinados à atividade consciente, pelas relações que estabelecem com a realidade e pelo caráter social ou comunicativo.

Vemos, no trecho a seguir, a forma com que Vigotski analisa os principais momentos do desenvolvimento da consciência na infância tendo em vista os preceitos desta perspectiva, atribuída às formulações teóricas de Piaget, bem como aos princípios psicológicos da teoria de Freud:

Segundo este ponto de vista, a forma primária da imaginação é constituída pela atividade subconsciente, distinta do pensamento realista, que é uma atividade consciente. Para estes autores, a diferença consiste em que no pensamento realista a pessoa se dá conta dos objetivos, das tarefas e dos motivos que põe em ação. Em contrapartida, o pensamento que rege a fantasia não tem consciência das tarefas, objetivos e motivos principais – tudo isso permanece na esfera do subconsciente. Por conseguinte, *a primeira diferença é que o pensamento realista é consciente, ao passo que a fantasia é, basicamente, subconsciente. A consciência realista desenvolvida prepara nossa atividade relacionada com a realidade. A imaginação é uma atividade que, neste sentido, manifesta por completo o princípio do prazer, ou seja, sua função é outra. A terceira diferença consiste para eles em que o pensamento realista pode ser comunicado com palavras, é social e verbal. É social no sentido de que, ao refletir a atividade externa, igual para diferentes consciências analogamente estruturadas, pode ser comunicado, transmitido; como o principal meio de comunicação, de transmissão, é a palavra, o pensamento realista é ao mesmo tempo social e verbal. O homem transmite de forma mais ou menos completa o conteúdo e o curso de seu pensamento. Ao contrário, o pensamento autista não é social, mas individual, porque está a serviço de desejos que não têm nada em comum com a atividade social da pessoa. É um pensamento sem palavras, em imagens, simbólico, que penetra na estrutura de uma série de imagens e não é comunicável.* (VIGOTSKI, 2003a, p. 117-118, grifo nosso).

Em síntese, conforme a análise de Vigotski (2003a), esta abordagem considera a imaginação, em suas formas primárias, como uma atividade subconsciente, que serve não ao conhecimento da realidade, mas à obtenção de prazer, e por fim, como uma atividade não-

social, isto é, de caráter não-comunicável⁴². Tais ideias derivam do entendimento sobre a psique infantil ancorado no conceito de egocentrismo, pelo que se explica que em níveis precoces a consciência infantil não conhece outra realidade a não ser ela mesma, e que paulatinamente, através das formas intermediárias de egocentrismo, a consciência da criança se afasta do mundo de criações próprias e passa desenvolver o pensamento lógico, realista, característico do adulto. O pensamento egocêntrico infantil representaria a transição entre o pensamento do bebê – não orientado em absoluto para a realidade – e o do adulto – o pensamento realista. Ou seja, seria uma forma de pensamento que “lembra um leve sonho, uma visão, uma ilusão, ou, como diz metaforicamente Piaget, um certo espelhismo, que vive no campo do irreal, do desejado”, não voltado para a adaptação à realidade nem influenciado por esta (VIGOTSKI, 2003a, p. 115).

Em contraposição a este ponto de vista, dentro da perspectiva biológica, outros pesquisadores realizaram uma série de experimentos pelos quais a tese do caráter primário da imaginação e do pensamento “autista” foi contestada. Demonstrou-se então que nenhum animal sobreviveria se a atividade psíquica precoce, muito intimamente ligada a toda a sua atividade vital, estivesse completamente apartada da realidade, sem que houvesse minimamente uma ideia ou reflexo da realidade circundante. Nas investigações sobre o comportamento infantil, foi observado que a obtenção do prazer na criança está ligada não à satisfação alucinatória, mas à satisfação real de necessidades: a obtenção de comida proporciona à criança satisfação e prazer; ela não experimenta uma satisfação alucinatória da comida que imagina. Concluiu-se que o pensamento orientado para a obtenção do prazer e aquele voltado para a satisfação de necessidades não seguem caminhos opostos, na medida em que o caminho da satisfação passa, na primeira infância, pela realidade, sem se desviar dela. Assim, estes dois momentos estão condicionados pelo fato de que “a satisfação das necessidades mais simples está ligada na primeira infância a um prazer imenso, que salta para primeiro plano e domina sobre os demais momentos” (VIGOTSKI, 2003a, p. 119). Por conseguinte, diante destes dados, não se pode admitir que a imaginação e o pensamento

⁴² Cabe salientar que Vigotski atribui ao aspecto social no desenvolvimento humano um sentido completamente diverso, que não se fundamenta em uma oposição necessariamente conflituosa e irreconciliável entre o indivíduo e a sociedade, tampouco considera o social como um aspecto agregado ao desenvolvimento humano de forma externa e secundária, que se articula ao aspecto individual *a posteriori*. Na perspectiva histórico-cultural, a significação das ações dos indivíduos não é apreendida como um dado estritamente individual, mas necessariamente vinculado à vida social. Por outro lado, isso não significa apreendê-la como algo restrito ao social, posto que o homem é concebido enquanto ser ativo que se apropria das significações socialmente disponíveis reelaborando-as, recriando-as, transformando-as. Assim, o homem não é mero produto ou reflexo das relações sociais, nem produto direto de uma essência humana naturalmente predeterminada, mas fruto do condicionamento recíproco das ações individuais e das práticas sociais. Esta compreensão demanda, portanto, uma análise dialética da relação indivíduo-sociedade.

estejam orientados para a obtenção do prazer, e que a estrutura de “espelhismo”, a ilusão, seja uma forma mais primária que o pensamento orientado para a realidade.

Outro aspecto ligado à imaginação que igualmente foi submetido a refutações científicas é o que trata das relações entre o desenvolvimento da linguagem da criança e o de sua imaginação. De acordo com Vigotski (2003a), do princípio de que a particularidade da fantasia infantil primária corresponde a um pensamento não-verbal e não-comunicável, depreende-se que na ausência da linguagem – quando ela não está desenvolvida ou se atrasa no desenvolvimento – criam-se condições especialmente favoráveis para que o desenvolvimento da imaginação primária ocorra. No entanto, a observação do desenvolvimento da linguagem evidenciou que o seu atraso representa um atraso também no desenvolvimento da imaginação. A dependência entre estas duas funções psíquicas indica que, em crianças cujo desenvolvimento da linguagem segue um caminho irregular, as formas de imaginação permanecem rudimentares e escassas. Para Vigotski, o surgimento da linguagem constitui um forte impulso para o desenvolvimento da imaginação, pois, como vimos, a palavra torna o pensamento infantil independente do contexto visual imediato, desprendendo os processos cognitivos da dimensão sensório-concreta que caracteriza a conduta da criança nos primeiros momentos do desenvolvimento. Em sua relação com a imaginação,

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras. (VIGOTSKI, 2003a, p. 122).

A estas considerações, Vigotski (2003a) acrescenta que outros momentos cruciais do desenvolvimento infantil se cruzam com o desenvolvimento da imaginação. Com o ingresso na escola, a criança se envolve em atividades que demandam a planificação mental, isto é, a representação mental, imaginada, daquilo que se pretende realizar posteriormente. As atividades escolares constituem as bases para o desenvolvimento de ações mentais independentes da função relacionada ao pensamento realista, como quando a criança se entrega mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais. A formação de conceitos é também um momento decisivo para a elaboração de combinações mais diversas e complexas entre diferentes elementos da experiência, que culminarão, na adolescência, em

conexões e relações mais desenvolvidas. O período da infância é considerado sumamente importante enquanto etapa de transição para estas formas mais elaboradas da capacidade de imaginação.

O desenvolvimento da imaginação se mostra, portanto, essencialmente vinculado à linguagem e, assim como outros processos psicológicos superiores, está radicalmente ligado à comunicação com outras pessoas e à atividade social. Verificamos, assim, que a imaginação infantil não constitui uma forma de pensamento não-verbal, alheio ao mundo exterior e não-dirigido; ao contrário, seu desenvolvimento decorre das relações estabelecidas socialmente e se dá por processos cada vez mais conscientes e voluntários. A atividade criativa em suas variadas formas, relacionadas com a transformação real das coisas sobre as quais se debruça, implica em uma imaginação construtiva dirigida por fins e motivos, orientada por objetivos os quais o sujeito persegue – ainda que não se possa garantir a exatidão do produto final. As atividades técnico-construtivas, científicas e artísticas são orientadas por atos que existem antes na imagem mental, concretizando-se posteriormente nos resultados reais, nos produtos da prática social.

Tendo em vista estas análises, podemos afirmar que o desenvolvimento da imaginação não pode ser considerado isoladamente em relação às outras funções psíquicas em formação, tampouco entendido como um processo que transcorre regularmente, sem mudanças, ao longo do tempo. Enquanto forma de atividade psíquica complexa, a imaginação só pode ser compreendida nas inter-relações que estabelece com o sistema psicológico em sua totalidade, ou seja, a partir das conexões com as demais funções psíquicas. Como parte do desenvolvimento infantil em sua totalidade, que caminha da total espontaneidade do pensamento e da ação para o funcionamento voluntário e consciente (PASQUALINI, 2010), a imaginação perpassa estas mesmas condições, surgindo inicialmente como um processo involuntário, em que as imagens e ideias aparecem sem que haja uma intenção especial por parte do sujeito, em direção a seu funcionamento voluntário, caracterizado pelo intuito da criação de algo novo (SMIRNOV, 1960).

Por este viés, dilui-se o antagonismo entre o pensamento realista e o pensamento fantasioso:

Se considerarmos o caráter verbal do pensamento veremos que este pode ser igualmente próprio da imaginação e do pensamento realista. Se considerarmos o denominado caráter dirigido ou consciente do pensamento, isto é, os motivos e fins, veremos que tanto o pensamento autista quanto o realista podem, em igual medida, ser processos dirigidos; pode-se também

demonstrar o contrário: no processo do pensamento realista, com frequência o indivíduo não toma consciência até o fim de seus verdadeiros motivos, objetivos e tarefas. (VIGOTSKI, 2003a, p. 127).

Ainda que consideremos as relações entre ambas as formas de pensamento pelo aspecto afetivo, ligado aos sentimentos que acompanham a atividade cognitiva, verificamos que tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem se caracterizar por uma intensa afetividade. Se por um lado podemos observar uma forte resposta emocional a respeito do pensamento realista relacionado com uma atividade de extrema importância na vida do indivíduo, tão ou mais profunda e significativa quanto às emoções relacionadas com as visões, por outro, observamos também formas de atividade imaginativa que não estão subordinadas “aos caprichos subjetivos da lógica emocional” (VIGOTSKI, 2003a, p. 126), como com as atividades relacionadas à invenção e sua influência na realidade. Para Vigotski (2003a, p. 126), “a combinação com os momentos emocionais não constitui a base exclusiva da imaginação e esta não se esgota nessa forma”, apesar das afirmações que apontam o afeto como motor principal da imaginação. De fato, a imaginação é uma atividade bastante rica em momentos emocionais, estreitamente ligada com o movimento dos sentimentos, o que inclusive pode explicar até certo ponto a peculiaridade de seu desenvolvimento na infância. Porém, apesar de ser uma atividade relacionada com o afeto, não responde somente a ele, e tal relação não é exclusiva da conduta infantil – ainda que lhe confira certa especificidade – uma vez que os impulsos emocionais não concernem unicamente ao comportamento da criança.

A concepção da atividade imaginativa em conformidade com a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento da imaginação em estreito vínculo com a realidade objetiva e social. Sob este ponto de vista, o processo de surgimento da capacidade de imaginação reflete a necessidade de uma rica experiência com o mundo das objetivações humanas. Ao contrário do que se possa comumente pensar, a imaginação da criança é muito restrita em relação à do adulto, devido aos limites históricos de sua experiência e por estar neste primeiro momento estreitamente ligada à percepção, isto é, a criança somente complementa com a imaginação aquilo que percebe diretamente. A noção – de senso comum ou mesmo de intuito científico – de que a imaginação nas crianças estaria muito mais desenvolvida e livre de restrições que nos adultos, se baseia na constatação da facilidade e da particularidade com que as crianças constroem combinações de imagens. Entretanto, tal característica é, em verdade, reflexo de uma imaginação ainda precária, que não detém condições para discernir o que seria ou não factível, pois não há conhecimento das leis objetivas da realidade. É a partir de seu contato com os adultos e com o mundo que a rodeia

que a criança adquire aos poucos experiência suficiente para as primeiras manifestações da atividade imaginativa (ainda na primeira infância), e se vale cada vez menos do desvio da realidade e de explicações fantásticas, aprendendo a julgar criticamente o que é produto da imaginação e a relacioná-lo com o real.

Similarmente, conforme vimos no tópico anterior, o início do desenvolvimento infantil se caracteriza pelo caráter sincrético de sua percepção e memória, aspecto que se estende aos primeiros significados das palavras infantis. Neste momento, a criança percebe a realidade mediante uma imagem instável, em que prevalece a superabundância de vínculos subjetivos pelos quais ela se orienta, a despeito da seleção de nexos objetivos que correspondem à verificação prática. Mais adiante no desenvolvimento dos significados das palavras, precisamente no estágio de agrupamento por complexos, de posse de um pensamento mais independente da situação imediata, a criança opera saltos no pensamento, elaborando generalizações inesperadas que impressionam os adultos pela aparente ausência de limites do raciocínio infantil, que agora se encontra para além das fronteiras de sua experiência prática. Estas características conferem ao pensamento infantil uma propriedade bastante particular, que podemos atribuir à especificidade de sua imaginação. Todavia, este aspecto não torna a conduta infantil absolutamente livre em relação às noções dos adultos, às normas sociais, à “realidade limitada do mundo adulto”. Conforme pudemos verificar, estas formas iniciais de pensamento na criança encontram-se ainda muito limitadas aos vínculos fatuais concretos da realidade prática, o que refuta a suposição da liberdade sem limites do pensamento e da imaginação infantis.

Na primeira infância, ainda submetida à percepção, a imaginação das crianças está orientada em diversas direções, sendo as imagens ainda muito inconstantes, à consequência de não saberem projetar/planejar sua atividade. Com o decorrer dos primeiros anos é que podemos notar indícios de um planejamento, em que a imaginação está mais dirigida a um fim determinado, bem como observar a procura de que o projeto esteja de acordo com a realidade. E neste ponto, ganha grande importância o papel dos jogos no desenvolvimento da imaginação, sobretudo quando se trata dos jogos de desempenho de papéis, em que a criança busca que seus atos se aproximem do real. Outro fator não menos importante é a função da atividade construtora ou produtiva, como o *desenho*, a modelação, a construção em geral (SMIRNOV, 1960).

Smirnov (1960) afirma que as possibilidades de criar algo novo e de acordo com as condições e demandas reais e práticas, serão tanto maiores quanto mais amplos forem os

conhecimentos sobre a esfera em que se cria. O autor salienta a natureza material da imaginação, uma vez que esta tem sempre a realidade objetiva como ponto de partida, e da mesma forma se manifesta, em imagens, representações, pensamentos e ideias, os quais se transformam em produtos finais (coisas e fenômenos materiais). Ainda assim, simultaneamente, a capacidade da imaginação pressupõe certa deformação/esvaziamento da realidade: imagina-se o que ainda não existe, e até mesmo o que na prática não pode existir. Contudo, ainda que se trate da criação de imagens completamente fantásticas, nelas estão incluídos elementos extraídos da realidade objetiva, da qual toda imagem é um reflexo ainda que em seu conjunto não se corresponda com ela. Daí a importância da aquisição de conhecimentos como elemento indispensável da criação imaginativa (SMIRNOV, 1960).

Para Smirnov (1960),

Tudo isso mostra que o ato de criar não é um jogo livre da imaginação, que não exige um grande trabalho, e que algumas vezes é difícil. Ao contrário, *todo o novo, de significação admirável, foi criado com grande trabalho*. Os descobrimentos da ciência e da técnica [...], as grandes obras da literatura e da arte [...] foram criados como resultado de um imenso trabalho. [...] Por isso é equivocado considerar a atividade criadora como resultado de uma inspiração, que permite ao escritor, ao artista e ao inventor criar suas obras de trabalho. Na realidade, *a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem*. É a concentração máxima destas forças para solucionar a tarefa estabelecida. [...] Toda a atividade do homem em estado de inspiração está concentrada no objeto que cria. A inspiração não se pode contrapor ao trabalho; pelo contrário, é o resultado de um grande trabalho. A inspiração é possível unicamente quando se acumula uma vasta experiência. (p. 316-317, grifo do autor).

Como uma forma especial da atividade psíquica que permite a representação mental de algo novo, Smirnov atribui à capacidade de imaginação a criação de imagens (objetos e fenômenos) e o surgimento de ideias, sem que o indivíduo os tenha vivenciado no passado:

A imaginação é a criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que posteriormente se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem. [...] é a criação de algo novo, a princípio unicamente em forma ideal (SMIRNOV, 1960, p. 308-309, grifo do autor).

Smirnov (1960) esclarece que a imaginação abarca um conjunto de operações mentais, referentes à representação mental de algo não percebido no passado, à criação de objetos e fenômenos com os quais o sujeito não se deparou em sua experiência, à aparição da ideia daquilo que ainda não foi criado. Segundo o autor, a base da imaginação está na formação de novas combinações entre conexões formadas anteriormente. A simples atualização de

conexões já existentes não é suficiente para a criação de algo novo. A imaginação pressupõe que as conexões que antes se haviam formado se combinem de uma nova maneira. Neste processo, a linguagem assume papel importante na combinação de elementos da experiência passada em uma nova configuração, ao possibilitar distinguir nos objetos novas relações entre suas propriedades e colocar em movimento conexões que antes não se haviam combinado entre si.

Mesmo a imaginação de caráter representativo pressupõe novas conexões, não se restringindo à memória de experiências vividas. Para Smirnov (1960), a imaginação representativa se baseia na descrição verbal ou em contingência com objetos, imagens e outros (desenhos, esquemas, notas musicais, etc.). Nos processos de ensino, a partir da descrição pelo professor de determinado conteúdo, por exemplo, o aluno deve representar a si mesmo aquilo que corresponde aos conceitos novos que adquire. Assim, estes conhecimentos não se movimentam somente pelo que se recorda, mas se transformam de acordo com que o sujeito apreende pela primeira vez. É importante, inclusive, que se enfatize o novo do já conhecido, pois a representação do novo depende em grande medida do como é mediado pelo professor. Na representação imaginativa do mar ou das altas montanhas, no exemplo de Smirnov (1960), não basta que o estudante se lembre de lugares que já presenciou, como um lago visto anteriormente, ou as colinas de algum outro local visitado. É indispensável, outrossim, que estas representações se transformem de acordo com o que é substancial naquilo que ele agora aprende. Neste sentido, as atividades produtivas podem ser empregadas pelo professor como um importante estímulo à representação mental de algo novo de forma clara e concreta, verificando-se assim em que medida as representações dos alunos correspondem às apresentações feitas pelo professor. A imaginação representativa se mostra necessária para a interpretação das experiências de outras pessoas e é necessária na vida cotidiana para representar o conteúdo sobre o que se fala. Por sua vez, a imaginação criadora não se apoia na descrição e não responde a uma condição imediata. A formação de novas imagens mediante a criação ou atividade criadora, conduz a produtos novos, originais, feitos pela primeira vez, e caracteriza-se pela grande significação social, ao condicionar o surgimento de ideias e projetos criativos, ao levar à criação do novo. Pode ser definida, portanto, por sua autonomia, originalidade e caráter criador (SMIRNOV, 1960).

Em sendo assim, a capacidade de imaginação – ou fantasia – é considerada universal em relação a qualquer atividade humana, indispensável para a atividade prática e teórica. Ela estaria, inclusive, “[...] *estritamente ligada a todas as particularidades da personalidade,*

aos interesses, às capacidades, aos conhecimentos, aos hábitos e costumes do sujeito.” (SMIRNOV, 1960, p. 308, grifo do autor).

Davídov (1988, p. 220) acrescenta ainda que a capacidade da imaginação está organicamente ligada aos procedimentos da atividade artística, na medida em que embora seja universal em relação a qualquer atividade humana, a imaginação “se desenvolve de modo mais complexo e exitoso justamente no processo de atividade criativa na esfera da arte”.

Ao pressupor a relação fundamental entre os procedimentos de *atividade artística* e a capacidade de imaginação, Davídov (1988) afirma o importante papel da escola no ensino das disciplinas referentes à aprendizagem da literatura, da música, das artes plásticas, etc. – que correspondem ao que o autor denomina *ciclo estético* – as quais ofereceriam então melhores condições para o desenvolvimento da imaginação que outras disciplinas do programa escolar.

O autor argumenta que, diferentemente de outras disciplinas, as disciplinas do ciclo estético convergem seus fins e meios ao objetivo principal do desenvolvimento da consciência estética, isto é, a apreensão subjetiva da realidade segundo critérios estéticos. Isso significa que a consciência estética permeia a atividade vital do homem, em todas as suas relações com o mundo e outros homens, incluindo sentimentos, valores, gostos, ideais estéticos, etc. Para Davídov, ela determina o quanto a atividade humana “se converte de utilitária e limitada em livre e universal” (DAVÍDOV, 1988, p 219). O autor afirma:

[...] Os resultados da formação da consciência estética nas crianças se manifestam não somente em como elas compreendem a especificidade das obras artísticas, mas também em como levam em consideração as leis da beleza em seus atos, desejos, etc. Por isso, a assimilação do conteúdo das disciplinas do ciclo estético assegura a unidade do ensino e educação das crianças. (DAVÍDOV, 1988, p. 219).

De acordo com Davídov (1988), este ensino se baseia nos diversos modos de relação estética para com a realidade, registrados historicamente nas obras artísticas; para assimilá-los é necessário que a criança apreenda a linguagem da arte, dominando os procedimentos do fazer artístico. E é através do ensino das diferentes formas de expressão artística na escola primária, assegurando suas propriedades gerais e específicas, que se deve introduzir as crianças nas bases da consciência estética. Ademais, à função da atividade criadora se soma a capacidade de atribuir à realidade percebida traços individuais, posto que o artista percebe a realidade de uma maneira ativa e não passivamente. Em virtude disso, a imagem artística pode ser entendida como uma síntese subjetiva da objetividade observada de forma disseminada.

Deste modo, os autores demonstram a importância dos processos de ensino na formação da capacidade de imaginação, enfatizando que seu desenvolvimento pode e deve ser dirigido no trabalho escolar (SMIRNOV, 1960; DAVÍDOV, 1988).

Por todo o exposto até aqui, podemos verificar as íntimas relações que se estabelecem entre o ensino de atividades artísticas e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a imaginação e o pensamento abstrato. Vigotski (2003a, p. 128) nos mostra as interconexões entre o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, processos que se desenrolam em “extraordinária afinidade” e se entrecruzam com o surgimento da linguagem. Este momento é considerado crucial no desenvolvimento do pensamento infantil realista e do pensamento fantasioso, porquanto a linguagem desempenha um papel decisivo na constituição de ambos os processos. Como visto, a imaginação e o pensamento lógico operam em estreita inter-relação, sendo possível afirmar que tais funções se desenvolvem em união, posto que na evolução de cada um não se observa uma absoluta autonomia ou independência em relação ao desenvolvimento do sistema psicológico como um todo. Em suma, Vigotski (2003a), sustenta que *“a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista”* (p. 128, grifo nosso).

Enquanto processos não coincidentes e que se desenvolvem mediante a interfuncionalidade característica do psiquismo humano, o pensamento lógico e a imaginação se relacionam por uma ligação de caráter contraditório e complementar. O conhecimento da realidade, conforme verificamos, não se dá sem o afastamento temporário de sua manifestação empírica por meio do processo de abstração e, acrescenta Vigotski, da capacidade de imaginação: “é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem se afastar dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência” (VIGOTSKI, 2003a, p. 129). O autor exemplifica este processo com a questão da criação artística, em que se demanda uma significativa participação do pensamento abstrato no processo da imaginação (e vice-versa), ambos atuando em conjunto. Nesta perspectiva, toda compreensão mais profunda da realidade exige uma atitude mais livre da consciência em relação aos elementos constitutivos dessa realidade, implicando em um afastamento da objetividade dada imediatamente à percepção primária. Demanda, portanto, o desenvolvimento de processos psíquicos cada vez mais complexos, em virtude dos quais o conhecimento da realidade se enriquece.

Em sendo assim, Vigotski concebe a capacidade da imaginação como um processo constituído de forma sumamente complexa e em estreito vínculo com a realidade e com o pensamento abstrato. Como vimos, este tipo de pensamento se caracteriza por ações mentais que requerem a operação com relações entre parte e todo. Os processos de abstração e generalização permitem o movimento do pensamento no isolamento e na integração de elementos dentro do processo de construção do conhecimento sobre a realidade. Verificamos ainda com Davídov que a imaginação é condição indispensável na contemplação teórica destas conexões. Neste sentido, ao analisar os mecanismos da imaginação criadora, Vigotski (2003b) a concebe como uma função cujos aspectos fundamentais são a dissociação e a associação das impressões percebidas.

Para Vigotski (2003b), toda impressão conforma uma totalidade complexa composta pela multiplicidade de partes isoladas. A divisão deste conjunto, isto é, a separação de suas partes por processos comparativos, constitui o processo de dissociação. Para agrupar posteriormente os diversos elementos é necessário, antes, modificar a vinculação natural dos mesmos tal como foram percebidos. Esta abstração de alguns traços da realidade constitui, segundo Vigotski (2003b), um processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem e serve de base ao pensamento abstrato.

Todavia, as impressões dadas externamente à percepção não se acumulam de forma passiva e imóvel na mente humana, mas sofrem mudanças no decorrer deste processo. Os elementos dissociados são transformados sob a influência de fatores internos pelos quais são reelaborados. O papel dos aspectos afetivos nesta reconstrução interna tem grande importância para a imaginação, sobretudo na infância em particular. Segundo Vigotski (2003b), o empenho das crianças em exagerar, aumentando ou diminuindo as dimensões naturais das impressões da realidade, possui uma raiz interna profunda decorrente da influência dos sentimentos sobre as impressões exteriores. A subestimação ou superestimação dos elementos da realidade se formam em correspondência com a necessidade e ânimo interno. O autor assinala que estas modificações são vivenciadas pelas crianças com magnitudes desconhecidas em sua experiência direta. Nas palavras de Vigotski, “vemos assim que o exagero, como a imaginação em geral, é necessário tanto na arte como na ciência e sem esta capacidade, [...] a humanidade não poderia criar a astronomia, a geologia ou a física” (2003b, p.35).

O agrupamento de elementos dissociados e modificados se dá pela associação, que pode ocorrer sobre bases distintas, seja pelo agrupamento puramente subjetivo de imagens ou pela construção objetiva científica. A combinação das imagens isoladas elaboradas em um

sistema complexo não representa, porém, o fim da atividade da imaginação criadora, pois este círculo se fecha somente com a materialização da imaginação em imagens externas: é quando a imaginação se volta novamente à realidade prática – a qual se constituiu anteriormente como ponto de partida (VIGOTSKY, 2003b).

Vigotski (2003b) conclui, portanto, que os fatores influentes nos processos da imaginação criadora se referem às necessidades e interesses que a motivam, à experiência, à capacidade de conformar materialmente os frutos da imaginação, aos conhecimentos técnicos necessários para tanto. O autor destaca, sobretudo, outro fator menos evidente, ainda que mais importante: o meio ambiente circundante.

Frequentemente vemos na imaginação uma função exclusivamente interna, independente das condições externas, ou em todo caso, dependente destas condições parcialmente, na medida em que elas determinam o material sobre o qual deve trabalhar a imaginação. O próprio processo de imaginação poderia a princípio parecer orientado somente a partir do interior pelos sentimentos e necessidades do homem, condicionado portanto a causas subjetivas, não objetivas. Mas de fato não é assim, a psicologia estabeleceu há muito tempo uma lei segundo a qual o anseio de criar se encontra sempre em proporção inversa à simplicidade do meio ambiente. (VIGOTSKY, 2003b, p. 37).

E ainda:

Todo inventor, por genial que seja, é sempre fruto de sua época e de seu ambiente. Sua criação partirá dos níveis alcançados com precedência e se apoiará nas possibilidades que existem também externamente. Por isso verificamos uma rigorosa sequência no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhum descobrimento ou invenção científica aparece antes de que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma estará apoiada nas precedentes. (VIGOTSKY, 2003b, p. 37-38).

Deste modo, para Vigotski, a identificação entre os processos da imaginação e os do pensamento abstrato incorrem em um equívoco, tanto quanto a não observância das contradições existentes entre ambos os processos, pelas quais se inter-relacionam:

A imaginação se caracteriza não por uma melhor conexão com o aspecto emocional, não por um grau menor de consciência, não por um grau menor ou maior de concretude; essas particularidades também se manifestam nas distintas etapas do desenvolvimento do pensamento. *Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade*, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. *Junto com as imagens que se criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo*

cria imagens que são reconhecidas como produto da imaginação. Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. A partir disso, torna-se compreensível a complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases de seu desenvolvimento. Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes conhecia. (VIGOTSKI, 2003a, p. 129, grifo nosso).

A vista disso, a complexificação da disposição da consciência para com a realidade, possibilitada pela atividade da imaginação, permite ao homem agir de forma cada vez mais consciente em relação ao que o cerca e à sua própria conduta. Este aspecto se refere, conforme Vigotski (2003a), à conquista da voluntariedade dos atos psíquicos.

Ainda na primeira infância a criança já apresenta um funcionamento consciente embrionário, que se manifesta no jogo e em suas atividades produtivas como o desenho, sendo possível observar a crescente independência da situação imediata e o gradual domínio sobre sua própria conduta. Assim, vimos que o desenvolvimento dos processos psíquicos elementares em direção a suas formas mais complexas requer a apropriação dos produtos da experiência social, onde o papel do adulto se torna fundamental na orientação da evolução destas funções. A percepção, a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento e a imaginação integram a totalidade do sistema psicológico da criança; adquirem seu funcionamento autônomo por intermédio das relações mútuas que estabelecem no curso do desenvolvimento infantil, e assumem suas máximas expressões a partir do trabalho educativo, junto à infância, que reconheça seu indispensável papel na condução à complexidade especificamente humana do funcionamento psíquico.

O conhecimento do ponto de vista psicológico sobre a especificidade destes processos no período da primeira infância constitui o ponto de partida para que se conceba uma ação pedagógica condizente com os limites e potencialidades que caracterizam a criança da Educação Infantil. A fim de aprofundarmos a compreensão teórica acerca das relações possíveis entre o desenvolvimento do pensamento na infância e a aprendizagem do desenho nesta etapa, como atividade produtiva amplamente acessível à criança pequena, nos deteremos adiante nas diversas concepções sobre a evolução do desenho infantil e sua aprendizagem.

Capítulo 4
Desenho infantil: diferentes concepções e a abordagem
histórico-cultural

Capítulo 4 – Desenho Infantil: diferentes concepções e a abordagem histórico-cultural

Ao lado de outras atividades em que há a utilização de signos, de uma função simbólica agregada a objetos ou a uma situação, como no jogo, na escrita, etc., encontramos também o desenho. Derdyk (1994) argumenta que como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, o desenho é um instrumento de conhecimento, encerrando grande capacidade comunicativa e expressiva. Indo mais além, pode-se ampliar a noção de desenho, abarcando não apenas as marcas gráficas depositadas no papel através de pontos, manchas, linhas e texturas, mas também referindo-se a outros sinais como “um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral”, as pegadas no chão, etc. (DERDYK, 1994, p. 20). De qualquer forma, podemos considerar que o ato de “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo.” (DERDYK, 1994, p. 24).

Chuí e Tiburi (2010), ao proporem um olhar filosófico sobre o desenho, abordam a potência expressiva e projetiva do traçar como o ato que inaugura a relação especificamente humana com a natureza. O desenho como princípio de tudo, como espécie de origem de tudo o que é humano. Ou seja, sob esta perspectiva ontológica, antes mesmo do conceito expresso pela palavra, o desenho teria surgido como primeiro gesto representacional, “o *grapho* mais primitivo” (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 36, grifo do autor). Assim, esta hipótese vem revelar a potencialidade humana de expressão e representação, pelo traço, como a capacidade que retira o homem de uma relação imediata com o que o cerca, transformando as bases a partir das quais ele age sobre o mundo, sobre sua própria condição. O desenho apresenta-se enquanto negação da natureza, diferenciando-se dela, mas dialeticamente, isto é, enquanto superação por incorporação do que está dado anteriormente:

Se antes do desenho estávamos lançados na natureza, enganados por ela ou aterrorizados com sua força, o desenho apresenta-se como uma irrupção do i-natural na ordem natural com a intenção primeira de ser olhar e reconstrução. Não entendo que seja apenas uma negação da natureza. A ação humana como contradição, como negação dialética da natureza, ou seja, negação que é reconhecimento daquilo mesmo que nega. O desenho é esta negação dialética também da cultura. Mais ainda como contranorma em relação ao estabelecido e como contraprodução em relação ao modo de ser no contexto da vida imediata. Desenhar é romper, riscar, arriscar. O traço como princípio é, neste sentido, nossa primeira sublevação. Neste sentido,

uma revolução sempre projetável. Marca de um descontentamento e de uma possibilidade. (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 37).

Assim, a potência do desenho não é dada pela natureza, mas pela ação do olhar sobre ela. Em outras palavras, o desenho não é meramente uma questão da forma ou de sua reapresentação, mas do modo de ver a forma, o que denota a apropriação humana destas relações. Coloca-se assim em questão o papel do desenho na formação do indivíduo, como elemento essencial na formação do homem, elemento de emancipação, que permite a descoberta do mundo e de si mesmo (CHUÍ; TIBURI, 2010).

Conforme Flusser⁴³ (apud CHUÍ; TIBURI, 2010), conhecer o mundo é conhecer o desenho do mundo; ler o mundo é aprender a ver o desenho de tudo o que lhe constitui: o desenho da sociedade, da arquitetura onde vivemos, o desenho do nosso próprio corpo. E nisto está implicada a compreensão de como aprendemos a desenhar e como projetamos o mundo.

No entanto, embora cercados por imagens, desenhos e *designs*, ainda que vivamos em tempos de imagens, não necessariamente nos tornamos bons leitores das produções visuais. Como afirmam Chuí e Tiburi (2010, p. 89),

Tantos já disseram que vivemos em tempos de imagens. Todavia, não nos tornamos bons leitores destas imagens. Não sabemos de nossa cegueira, pois ela não é nada simples. E não somos simplesmente cegos, porque vemos aspectos da realidade – chegamos a confundir ‘realidade’ com o que podemos ver – e também ilusões que, paradoxalmente, a compõem. A forma da nossa cegueira é a desatenção.

Os autores chamam atenção ao papel da escola neste processo. Criticam a forma com que a educação formal, tal como está posta, limita o desenvolvimento do desenho, substituído pela palavra no processo de alfabetização das crianças.

Se desenhar é ter atenção aos traços do mundo, é certo que a escola faz ‘des-ver’, ou ‘des-olhar’. A escola é reflexo da cultura, da vida política, do que pensamos de nós. É espelho. Não estou, é claro, a ‘culpar’ a escola, mas apenas definindo o que ela se torna, o que fazemos dela. A escola é o vasto projeto de institucionalização do conhecimento que orienta o olhar para esquemas prévios: a criança substitui com a letra e a palavra a imagem que ela mesma poderia formar caso ainda permanecesse com a potência de dizer o mundo por meio de um pequeno instrumento chamado lápis em suas mãos. *É o traço, aquilo que chamamos conceito, que uma criança perde já no*

⁴³ FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

início de sua frágil vida intelectual. (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 63-64, grifo nosso).

Diante disso, é preciso reconhecer as condições atuais em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, distantes de um ideal desenvolvimentista, isto é, promotor das faculdades humanas complexas. Contudo, deve-se também considerar a escola como local privilegiado de socialização do conhecimento humano, de modo que se faz necessário não somente o ensino da leitura e escrita, como também, e não menos importante, o ensino das linguagens artísticas, o ensino do desenho.

Tal postura não deslegitima as críticas a um ensino empobrecedor do desenvolvimento integral dos indivíduos. Pelo contrário, reafirma a valorização do ensino escolar nas diferentes áreas do saber construído pelo homem, a partir do que se assumem as mudanças imprescindíveis ao alcance desse objetivo – e procura unir esforços neste sentido. Entendemos que a secundarização do desenho na escola não é consequência inerente ao processo de alfabetização, mas resultado de uma má orientação das capacidades artísticas das crianças.

Dentre as diversas práticas que orientam as ações pedagógicas junto à criança da Educação Infantil, o desenho é uma constante no repertório de atividades desenvolvidas. Conforme pondera Galvão (1992), as propostas voltadas a este tipo de atividade produtiva subentendem as concepções dos educadores sobre esta linguagem e suas ideias a respeito do desenvolvimento do desenho na infância. A autora enumera as questões frequentemente colocadas pelos professores em relação ao desenho na pré-escola:

São perguntas que, em sua maioria, incidem sobre a atividade da criança (seu desenho e suas atitudes) e sobre os rumos da intervenção docente: ‘O que fazer quando o professor não decifra o desenho da criança?’; ‘Devemos perguntar à criança o que ela desenhou?’; ‘O que dizer quando não achamos bonito o desenho - falar o que realmente pensamos, ou elogiá-lo?’; ‘Por que algumas crianças usam sempre as mesmas cores?’; ‘O que fazer quando as crianças dizem que não sabem desenhar o que é pedido?’; ‘Como corrigir o desenho da criança quando ela não usa as cores corretas?’; ‘O que significa quando a criança desenha só num cantinho do papel?’. (GALVÃO, 1992, p. 54).

Para Galvão (1992), subjacentes a estas dúvidas recorrentes estão os conceitos que cada professor tem acerca do desenho enquanto linguagem. Muitas vezes não explícitas, estas ideias guardam, contudo, uma inegável influência na forma com que as atividades são estruturadas e no diálogo que o professor estabelece com a criança a respeito de sua produção. A partir de sua experiência em cursos de capacitação profissional, a autora acrescenta ainda que as diferentes concepções dos professores em relação ao desenho são fortemente

arraigadas no ideário destes educadores e com frequência se mostram pouco flexíveis diante de novas ideias e propostas. Situações de crianças cujos desenhos se baseiam em estereótipos, isto é, que desenhavam sempre a mesma coisa e do mesmo jeito, ou de crianças que dizem não saber desenhar, ou mesmo que detestam desenhar, são apontadas pelos relatos de educadores e nos revelam sucintamente o modo com que o ambiente escolar pode influenciar o estabelecimento de vínculos da criança com o desenho. Galvão (1992) aponta que as práticas observadas põem a descoberto a qualidade da formação dos professores, que decorre: das escassas vivências com o desenho (que para muitos se reduz às experiências na infância, único momento em que puderam desenvolver alguma habilidade, quando muito); da reprodução de padrões estéticos dos antigos manuais pedagógicos; da insuficiente apreciação da produção cultural contemporânea, pouco estimulada pela pobre vida cultural da maioria das cidades e até mesmo pelo desconhecimento da produção artística local.

Assim, verificamos a necessidade de uma compreensão mais profunda acerca dos fatores influentes no desenvolvimento do grafismo na infância, bem como do papel do professor neste processo, para que esta atividade na infância possa ser alvo de um ensino que reconheça sua importância ao desenvolvimento do desenho enquanto linguagem e ao desenvolvimento pleno da criança, que inclui a complexificação do pensamento infantil.

As concepções do desenvolvimento do desenho na infância e de sua relação com a arte adulta encerram, portanto, importantes implicações pedagógicas para seu ensino. Revelam a importância atribuída ao desenho dentro dos processos que integram a totalidade do desenvolvimento da criança, bem como o papel do educador neste contexto. Em vista disso, buscaremos compreender as diferentes abordagens a partir das quais o desenho da criança se tornou objeto de investigação de inúmeros pesquisadores. Até o fim deste capítulo, pretendemos contribuir para o entendimento do desenho infantil em suas determinações sociais e históricas, tendo em vista a apreensão de seu papel na formação da criança em desenvolvimento e do papel do adulto/educador como mediador entre a criança e os produtos sociais da cultura em artes visuais.

Sem a pretensão de elaborar procedimentos didáticos favoráveis ao desenvolvimento do desenho na infância⁴⁴, nosso estudo visa, todavia, oferecer subsídios teóricos pertinentes ao conhecimento psicológico sobre o grafismo infantil necessários à finalidade pedagógica. Pressupomos que a compreensão deste desenvolvimento e dos processos de aprendizagem

⁴⁴ Entendemos que esse objetivo remete à especificidade do conhecimento pedagógico e foge, dessa maneira, ao objeto de estudo da ciência psicológica.

subjacentes seja indispensável para proposição de formas de ensino que atuem otimamente tendo em vista o pleno desenvolvimento do desenho, como meio para que o professor promova intencionalmente as bases da formação do pensamento abstrato na infância.

4.1 A atividade de desenho na pedagogia tradicional e na pedagogia escolanovista

Entre os séculos XIX e XX, muitos foram os autores que se debruçaram sobre o ensino do desenho, fundamentados em diferentes tendências pedagógicas. De acordo com Iavelberg (2006b), alguns dos autores destacados cujos estudos incidiram sobre o desenho infantil, são: Corrado Ricci, James Sully, Georg M. Kerschensteiner, Édouard Claparède, Arno Stern, Georges-Henri Luquet, Georges Rouma, Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, Liliane Lurçat e Henri Wallon, Rhoda Kellogg, Florence de Meredieu, entre outros.

A análise da produção teórica de alguns destes autores⁴⁵ permite observar que o desenvolvimento das concepções sobre o desenho passou de um enfoque tradicional, calcado na imitação da realidade, para o enfoque escolanovista, calcado na expressividade através do desenho. A fim de examinar o processo em que se deram tais mudanças, Irena Wojnar⁴⁶ (1966 apud IAVELBERG, 2006a) analisou as produções teóricas de congressos internacionais de desenho, realizados na Europa do início do século XX. Assim, desde o I Congresso, em 1900, ao VIII Congresso, em 1937, a evolução da discussão sobre o desenho abandona os preceitos da reapresentação precisa da realidade, para entendê-lo como produto da ação expressiva e espontânea.

O ensino do desenho na escola tradicional o compreendia como linguagem para o relato de casos ou de fatos históricos, pela observação da natureza, figuras e objetos. A noção de que a justa compreensão das coisas se fixa pela observação exata da natureza, justificava a representação realista das figuras e objetos, a representação gráfica das formas exatas da realidade observada. Deste modo, a aprendizagem a partir da fixação e introjeção de modelos, em que se oculta a subjetividade do autor, valoriza as habilidades técnicas necessárias à

⁴⁵ Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, não nos propusemos abarcar toda a história do estudo sobre o desenho infantil, mas optamos pela análise de alguns dos autores modernos a partir da segunda metade do século XIX e autores contemporâneos, cujas produções se mostram significativamente influentes nas práticas e discursos atuais.

⁴⁶ WOJNAR, I. *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

reapresentação precisa da realidade tal como ela se apresenta ao observador (IAVELBERG, 2006a).

Apesar das críticas à escola tradicional introduzidas em meados do século XIX, no Brasil a concepção neoclássica do desenho irá perdurar mesmo após as primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922. Conforme indica Barbosa⁴⁷ (1978 apud IAVELBERG, 2006a), os sinais mais significativos de mudança na concepção do ensino do desenho no país surgem após a Segunda Guerra Mundial, momento em que se torna possível a tensão entre o “Desenho como Técnica” e o “Desenho como Arte”, isto é, entre a “expressão dos materiais” e a “expressão do eu” (BARBOSA, 1978, p. 115 apud IAVELBERG, 2006a, p. 14).

Assim, Iavelberg (2006a) esclarece que na escola tradicional o ensino do desenho enfatiza o produto, e a compreensão sobre a criação artística se fundamenta fortemente na questão técnica. O conteúdo dos programas tradicionais, conforme analisam Ferraz e Fusari⁴⁸ (1992 apud IAVELBERG, 2006a), enfatizam as noções de proporção, teoria da luz e sombra, perspectiva, composição, texturas. A metodologia das aulas recorre à aplicação de exercícios de reprodução de modelos dados, fixados pela repetição, visando o aprimoramento e destreza motora. Nas palavras de Iavelberg (2006a, p. 14):

O desenho natural, decorativo, geométrico e pedagógico, este último usado para ilustrar aulas, compunham o programa de desenho da escola tradicional. Numa didática afeita ao treino de habilidade e aprendizagem por cópia de modelos, com passos de dificuldade progressiva orientada pela lógica adulta, não se consideram as diferenças individuais.

A autora destaca que, nas concepções tradicionais sobre o desenho infantil, predominava a ênfase no produto da criação gráfica da criança, pela observação de desenhos feitos pela perspectiva do adulto. Assim, na escola tradicional, o desenho da criança é entendido a partir da estética adulta, corrigido pelos parâmetros da arte adulta, desconsiderando suas especificidades (IAVELBERG, 2006b).

Entretanto, os novos preceitos da Arte Moderna, ressaltando a expressão da subjetividade dos artistas, vêm modificar as concepções sobre o ensino do desenho e o entendimento sobre o desenho infantil. Segundo Wojnar (1966 apud IAVELBERG, 2006a), as mudanças no olhar sobre o desenho da criança começaram a se aproximar da noção de

⁴⁷ BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

⁴⁸ FERRAZ, M.L.C.T.; FUSARI, M.F.R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

interação enquanto lei geral do desenvolvimento *natural* da criança, e o desenho enquanto meio para sua expressão. Em contraposição à imitação copista, característica da orientação tradicional, propunha-se o “desenho livre”, o “esforço criador”, em estreita relação com as ideias da Escola Nova (IAVELBERG, 2006a, p. 18). Direcionado agora à formação cultural, ao aperfeiçoamento do gosto e educação estética dos aprendizes, o ensino do desenho deveria considerar as necessidades do aluno, tendo em vista a formação de “criadores, inventores futuros e personalidades novas” (IAVELBERG, 2006a, p. 19).

Assim, a partir da segunda metade do século XX, a maioria dos estudos sustenta a compreensão sobre o desenho infantil inaugurada no século XIX, entendendo-o como uma atividade natural da infância, de caráter livre, espontâneo e auto-expressivo. Segundo esta perspectiva, o desenho se transforma ao longo do desenvolvimento da criança em etapas diferenciadas, as quais são definidas numa estrutura classificatória, a partir de uma narração explicativa das atividades do desenhista, de modo a generalizar aquilo que caracteriza e deve predominar no desenho das crianças nas correspondentes faixas etárias (IAVELBERG, 2006b).

Fundamentada sobre as bases pedagógicas da Escola Nova, cujas críticas recaíam sobre a orientação pedagógica tradicional do ensino do desenho, esta tendência indica que o desenvolvimento do potencial criativo ocorre naturalmente com o apoio dos adultos. O desenho infantil é tido como ação essencial da infância, atribuindo-se a ele uma função lúdica e de natureza estética separada da arte adulta, conforme veremos a seguir com a análise de alguns dos autores representantes desta vertente. A orientação didática do desenho tem seu foco sobre o aprendiz ativo, contrapondo-se à cópia de modelos ou ao treino de habilidades que caracterizavam as orientações da escola tradicional. Consequentemente, os códigos da linguagem do desenho não são considerados enquanto conteúdo de ensino (IAVELBERG, 2006b).

4.1.1 O desenho infantil segundo Georges-Henri Luquet

De acordo com Iavelberg (2006a, p. 37), Georges-Henri Luquet se respaldou nas orientações pedagógicas da Escola Nova. Ele considera o desenho como “jogo com função lúdica”, de caráter autotélico, isto é, com fim em si mesmo, sem funcionalidade prática.

Desconsiderando o papel dos aspectos culturais como fatores influentes no desenvolvimento do grafismo, Luquet compreende que este processo segue a tendência natural ao realismo, à representação gráfica dos objetos tal como percebidos na realidade. Conforme esclarece Iavelberg (2006a, p. 39), “o autor considera o desenvolvimento como aproximação sucessiva à eficiência de execução e semelhança com objetos reais”, sendo assim, acredita que ao fracassar neste propósito, a criança comete um erro do ponto de vista gráfico. No entanto, Luquet afirma que a criança não procura suprimir detalhes defeituosos, ainda que eventualmente não julgue positivamente seus desenhos.

Luquet estabelece quatro estágios do desenvolvimento gráfico, que correspondem à progressão do desenho em direção à representação realista das coisas: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual.

O realismo fortuito constitui a etapa inicial do desenvolvimento do desenho, em que a criança, pelo prazer do gesto involuntário que produz um efeito visual, repete a ação, também induzida pela imitação da ação do adulto. É por efeito do acaso que, pouco a pouco, a criança percebe a semelhança entre seu desenho e o objeto real. Assim, o gesto involuntário se torna posteriormente um gesto premeditado, a partir do momento em que passa a considerar o desenho enquanto representação de objetos. O ato intencional consolida-se como desenho propriamente dito, regido pela execução e interpretação segundo a intenção.

Porém, na busca de uma apresentação gráfica que corresponda aos objetos reais, a criança encontra obstáculos de ordem física e psicológica. Sua execução é ainda insatisfatória e o caráter descontínuo de sua atenção revela a incapacidade sintética, pois ela “percebe o geral dos detalhes, mas não consegue executar” (IAVELBERG, 2006a, p. 38). Este momento caracteriza o estágio do realismo fracassado.

No realismo intelectual, Luquet explica que a criança já pode superar a incapacidade sintética, reproduzindo todos os detalhes dos objetos, mesmo aqueles que não são vistos. Ela procura desenhar tudo o que sabe sobre as coisas, e por isso recorre a procedimentos como o rebatimento (rebater as laterais dos suportes dos objetos – ver Figuras 1 e 2), a transparência (registro simultâneo da parte interior e exterior dos objetos – ver Figuras 3 e 4), a planificação (objeto representado como se visto do alto – ver Figuras 5 e 6) e as mudanças de ponto de vista num mesmo desenho (ver Figura 7). Por fim, o estágio do realismo visual indica que já se pode atingir a verdadeira essência do desenho, a correspondência da representação gráfica com a realidade percebida. A produção gráfica da criança se aproxima aos parâmetros da arte adulta, momento em que a habilidade técnica estabelece as diferenças individuais.

Figura 1- Desenhos planificados feitos por crianças de 6 e 7 anos, apresentando rebatimento. No primeiro, ilustrando um cavaleiro sobre o cavalo, vemos o rebatimento das pernas e patas. No desenho de um berço, o rebatimento das rodas (RIBEIRO, 2003, p.26).

Figura 2 - Desenho em plano deitado feito por criança de 9 anos, mostrando o rebatimento das árvores (RIBEIRO, 2003, p.26).

Figura 4 - Fenômeno da transparência: desenho de uma mulher e um papagaio engolidos por um gato (RIBEIRO, 2003, p.25).

Figura 3 - Desenho feito por criança de 10 anos apresentando a transparência: pode-se ver o corpo através das roupas do homem (VIGOTSKY, 2003b, p.112).

Figura 5 - Desenho em plano deitado feito por criança de 7 anos representando uma dança de roda (RIBEIRO, 2003, p.27).

Figura 6 - Planificação no desenho de um campo de futebol feito por criança de 11 anos (RIBEIRO, 2003, p.27).

Figura 7 - Cavalo puxando carroça: mistura de pontos de vista no desenho de criança de 7 anos (RIBEIRO, 2003, p.26)

4.1.2 O desenho infantil segundo Viktor Lowenfeld

Iavelberg (2006b) afirma que Franz Cizek teria sido um pioneiro em orientações de ensino desprendidas do treino rígido de regras, assimilando da estética adulta apenas o que julgava apropriado ao ensino às crianças, baseado na crença do potencial natural infantil. Ainda que seleccionasse conteúdos da arte adulta na orientação técnica e conceitual de seus alunos, Cizek proporcionou uma das primeiras experiências de ateliê livre, privilegiando a livre escolha da criança no processo criativo (IAVELBERG, 2006a). Entre o fim do século XIX e início do século XX, ele abriu as portas para a reivindicação do valor estético da arte feita espontaneamente pelas crianças.

Discípulo de Cizek, Viktor Lowenfeld aprofundou os estudos em direção à livre-expressão pelo desenho, mas, diferentemente do primeiro, sua teoria sobre o desenho infantil é avessa às interferências da estética adulta sobre a produção da criança (IAVELBERG, 2006a). Em suas palavras: “Quando ouvimos uma criança dizer ‘não sou capaz de desenhar’, podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 19).

Segundo Lowenfeld, a ação pedagógica é necessária somente enquanto incentivadora do desenvolvimento do potencial criador da criança. É importante, neste sentido, que o professor saiba prover condições ambientais adequadas e uma motivação favorável ao processo criativo, ampliando a proximidade entre a experiência artística e sua expressão pela criança. Acercando-se das formulações da Escola-Nova, Lowenfeld centra as expectativas educacionais nos interesses e necessidades dos alunos. Assim, para ele, a função do professor é a de “desenvolver a descoberta, pela criança, do seu próprio eu e em estimular a profundidade de sua expressão” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 74), encorajando-a para que se revele através de sua maneira pessoal. O trabalho realizado em sala de aula é considerado apenas como um fator, dentre tantos outros, na promoção de uma base adequada a uma experiência estética significativa (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Para o autor, os padrões estéticos do professor devem se subordinar às necessidades da criança na educação artística:

Toda escola [...] deve tentar estimular cada aluno, para que se identifique com suas próprias experiências, e ajudá-lo a desenvolver, ao máximo, os conceitos que expressam os seus sentimentos, as suas emoções e a sua própria sensibilidade estética. [...] é mais importante estimular e tornar mais significativa uma relação entre o jovem e seu meio do que impor um conceito adulto sobre o que é importante ou belo. [...] O professor deve reconhecer que suas próprias experiências de aprendizagem nenhuma utilidade tem para a criança, pois o que se torna importante no processo educativo é a aprendizagem infantil. *O que é decisivo não é a resposta do adulto, mas o esforço da criança para formular sua própria resposta.* (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.23, grifo nosso).

Lowenfeld (1977) ressalta que a discrepância entre o gosto artístico adulto e o modo com que a criança se expressa não deve ser impeditiva da valorização da estética própria da infância. Reconhecendo a especificidade da estética infantil, o incentivo aos “impulsos criadores” neste período deve visar a importância dessa vivência enquanto um *processo* criativo no qual estão envolvidos os pensamentos, sentimentos e percepções da criança, isto é, suas reações ao ambiente. A expectativa em relação ao produto da experiência artística

infantil atrelada à visão estética adulta, que espera resultados coerentes com seus paradigmas, desrespeita os princípios da estética da infância. Portanto, para Lowenfeld, o produto final deve estar subordinado ao método criador, ao processo criativo.

Concordamos com Iavelberg (2006a), ao observar que o conjunto das ideias de Lowenfeld remete às concepções da Arte Moderna. O autor esclarece não haver noções de certo e errado em arte, já que o que se pretende é primordialmente a expressão de uma experiência individual e subjetiva sobre a realidade através do ato criador. Parte-se do princípio de que “uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação das experiências que temos com essa coisa” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 80).

O desenvolvimento das imagens gráficas é descrito por Lowenfeld através de fases, às quais correspondem transformações significativas do plano gráfico em sintonia com o desenvolvimento do sujeito e com o incentivo ao seu potencial criador. O autor nomeia as seguintes etapas: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema, etapa inicial do realismo, pseudo-realismo e etapa da decisão. Lowenfeld sugere que a instrução do desenho não exerce grande influência nestas fases, particularmente no caso das crianças pequenas. Já no caso de crianças por volta de 11 e 12 anos, admite-se que alguns efeitos da aprendizagem podem ser notados na qualidade das produções (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977).

Vemos, portanto, que nesta perspectiva, os processos de aprendizagem ocorrem na dependência do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Nas palavras de Lowenfeld, “os desenhos proporcionam boa indicação sobre o desenvolvimento da criança, o qual se desenrola desde um ponto de vista egocêntrico até uma gradual conscientização do eu, como parte de um ambiente mais vasto” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 60).

4.1.3 O desenho infantil segundo Rhoda Kellogg

Rhoda Kellogg, pesquisadora americana que entre as décadas de 40 e 70 desenvolveu extensas investigações a partir da análise de cerca de 300 mil desenhos de crianças entre 2 e 4 anos, integra também o grupo de teóricos que defendem o desenho espontâneo. Mas diferentemente dos demais autores, sua construção teórica não recorre à fragmentação em fases estanques para a compreensão das transformações observadas no desenho, e sim à

observância de padrões gráficos que se articulam constantemente ao longo de todo o desenvolvimento do desenho (IAVELBERG, 2006a).

Identificando as constâncias nas representações gráficas ao longo do desenvolvimento da criança, Kellogg sistematizou uma série de padrões nas produções infantis, como os chamados *rabiscos básicos* e os *modelos de implantação* (que indicam diferentes padrões no preenchimento das áreas do papel) (IAVELBERG, 2006a).

Kellogg compreende os rabiscos como produtos da atividade espontânea e natural da criança, que podem ser realizados com ou sem o controle visual. Assim, os primeiros momentos que caracterizam o desenvolvimento gráfico infantil correspondem aos estágios dos padrões (rabiscos básicos e modelos de implantação) e das figuras (diagramas nascentes e diagramas) constituindo a etapa da arte autodidata. Posteriormente, tem-se o momento da arte espontânea, do qual fazem parte o estágio do desenho (em que aparecem combinações e agregados, como mandalas, sóis, radiais) e o estágio das expressões pictóricas (onde se vê a representação da casa, da figura humana, plantas, etc.) (IAVELBERG, 2006a). Vemos nas figuras abaixo alguns exemplos de rabiscos básicos e modelos de implantação (Figura 8), e ilustrações representativas das figuras da etapa autodidata e dos estágios de desenho e das expressões pictóricas (Figura 9).

Figura 8 - Padrões de estruturas dos desenhos infantis conforme a classificação proposta por Rhoda Kellogg, ilustrando o estágio dos padrões. (IAVELBERG, 2006a, p. 61).

Figura 9 - Padrões de estruturas dos desenhos infantis conforme a classificação proposta por Rhoda Kellogg, ilustrando o estágio das figuras, o estágio do desenho e o estágio das expressões pictóricas. (IAVELBERG, 2006a, p. 60).

As transformações do desenho ao longo do tempo, passando pelas estruturas dos padrões, figuras, desenhos e expressões pictóricas, se devem ao fato de que uma estrutura linear conduz à outra. Com base nos conhecimentos da psicologia da Gestalt, Kellogg afirma que o sistema linear é visualmente lógico, obedecendo as tendências do cérebro humano para a produção de boas formas. Assim, naturalmente o desenvolvimento gráfico leva à produção e reconhecimento de formas simples.

Conforme analisa Iavelberg, Kellogg

Considera que a criança aprende a desenhar por si, quando livre da interferência de outros, e atribui a fatores externos, como a escolarização e influência de padrões imagéticos adultos, o não desenvolvimento da Arte da criança no período escolar, em torno do sétimo ano de vida. Todas essas ideias, aliadas ainda à de que a alfabetização adentra a mão e desvia a

atenção dos educadores da prática do desenho, estão presentes em muitos autores que defendem o desenho espontâneo. (IAVELBERG, 2006a, p. 49).

4.1.4 O desenho infantil segundo Florence de Meredieu

Florence de Meredieu (1979) também tece críticas em relação aos efeitos provocados pela escolarização no desenho infantil.

A autora considera que a arte adulta e as expectativas do adulto em relação ao desenho da criança exercem influência sobre sua produção:

Nunca será demais repetir: o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a. Querer então estudar as produções infantis fora da ganga das influências e pressões adultas só pode levar a uma leitura falseada. Deve-se desconfiar das interpretações unilaterais; irredutíveis às produções adultas, devendo ser apreendidas no que têm de essencial, as obras infantis não deixam de estar ligadas às primeiras por um elo tão profundo que comanda toda a sua gênese. (MEREDIEU, 1979, p. 3-4).

Além da influência adulta, Meredieu também destaca a dependência da produção gráfica infantil em relação aos meios disponibilizados, isto é, os materiais, instrumentos, suportes oferecidos à criança. Admite então que “o aparecimento do que se chama arte infantil foi condicionado pela evolução das técnicas gráficas e plásticas” ao longo do tempo, demonstrando o papel que o meio social e cultural tem sobre a produção infantil (MEREDIEU, 1979, p. 4).

No entanto, a autora critica a valorização, por parte do adulto, do aspecto narrativo e figurativo do desenho, motivo pelo qual questiona as formulações de Luquet acerca das tendências ao realismo visual. Ela observa que “o adulto concede prioridade de valor a tudo aquilo que apresente um sentido e se mostre legível” (MEREDIEU, 1979, p. 16-17). Desta forma, quando considerado à medida da arte adulta, Meredieu acredita que o desenho infantil é reduzido à inabilidade motora da criança, ao seu fracasso em comparação ao padrão adulto, este visto como ponto de chegada das diversas etapas do desenvolvimento do desenho.

Para Meredieu, a evolução do desenho se dá na dependência do desenvolvimento da linguagem e da escrita, pois é engendrado pela formação da função simbólica na criança.

Fundamentando-se nos estudos linguísticos de Saussure e Stern, a autora compreende o desenho enquanto uma língua que possui vocabulário e sintaxe próprios, adquirindo um valor em si. A representação ganha um espaço secundário e a análise do desenho incide sobre as formas, ou seja, os signos e estruturas feitos pela criança. As transformações do desenho derivam de “imagens residuais” (MEREDIEU, 1979, p. 15), isto é, de formas que acabam perdendo seu valor expressivo e passam a ser reutilizadas, de modo que a partir de formas inicialmente simples, o desenho se complexifica na combinação desses elementos. Essa “gramática gerativa” (MEREDIEU, 1979, p. 15) constitui um sistema fechado e suficiente, sob leis próprias. Dessa forma, o desenho se forma a partir de uma espécie de “reservatório de imagens” (MEREDIEU, 1979, p. 15) que a criança dispõe.

Assim, a despeito das variações próprias de cada idade, o repertório de signos gráficos aparece idêntico através de todas as produções infantis. Sugerindo haver um aspecto universal na produção gráfica infantil, apesar de criticar esta postura universalizante, Meredieu acrescenta que “o tema não é o mais importante; *sob as diferentes imagens encontram-se analogias formais* carregadas de expressão, ao passo que o tema constitui quase sempre um alibi, um pretexto para a utilização de uma forma” (MEREDIEU, 1979, p. 14, grifo nosso).

Com base em princípios psicanalíticos, Meredieu afirma que o rabisco é produto da atividade pulsional psíquica, favorecendo a externalização de pulsões recalcadas e destruidoras. Numa etapa seguinte, a autora nota o crescente interesse da criança em relação aos signos da escrita adulta, do que pode resultar na descoberta pela criança de maiores possibilidades gráficas, na medida em que a escrita e o desenho possam se misturar na produção infantil. Contudo, ela questiona a supervalorização da escrita no período escolar, que acaba por secundarizar a produção gráfica, “ocultando a atividade pulsional” (MEREDIEU, 1979, p. 83) proporcionada pelo rabisco. O papel da escola, neste sentido, é criticado, pois para Meredieu, a imposição de códigos gráficos reconhecíveis pelos adultos acaba por prejudicar a expressão original das propriedades gráficas peculiares à infância. A autora afirma que, nas produções infantis,

Como o repertório de signos é infinitamente mais reduzido que no adulto, eles parecem mais facilmente reconhecíveis. Mas isso só é válido a partir do momento em que se impõe à criança a utilização de um código narrativo, operando desse modo uma redução que nos afasta da polissemia das produções infantis primitivas. Esse *empobrecimento da expressão efetua-se mais frequentemente na escola, agente de transmissão de uma cultura redutora e classificatória*. A criança aprende então a utilizar os elementos de um código gráfico praticamente universal, que lhe permite fazer-se compreender e entrar em contato com o adulto. O processo de socialização está acionado. De expressiva a função do desenho se torna comunicativa.

[...] Mas o que fica assim delimitado e isolado apenas *demonstra a influência (e a contribuição) do adulto, muito mais que esquemas próprios do grafismo infantil*. (MEREDIEU, 1979, p. 17-18, grifo nosso).

Sendo assim, as formulações de Meredieu indicam que a influência adulta sobre o desenho infantil restringe as possibilidades de que a criança manifeste a especificidade de sua arte. A escola não seria mais que o lugar onde se nega a expressão da subjetividade, das diferenças individuais.

Em suma, autores como Luquet, Lowenfeld, Meredieu e Kellogg, fortemente reconhecidos por seus estudos sobre o desenho infantil, e frequentemente tidos como referência nas práticas de ensino do desenho, convergem a uma perspectiva espontaneísta deste ensino, pois, em geral, não obstante suas peculiaridades, consideram que o desenvolvimento do desenho segue as leis *naturais* do desenvolvimento infantil. Ora se acredita no desenho como resultado da tendência natural à espontaneidade da ação da criança, que livre das influências da arte adulta e da escolarização, pode produzir elementos próprios de uma estética infantil – neste caso, cabe ao adulto oferecer as condições adequadas e a motivação necessária para o livre desabrochar da auto-expressão. Ora se argumenta que a evolução do desenho se dá em etapas universais que devem culminar na aproximação com a estética adulta, como fruto de uma disposição natural e instintiva.

Iavelberg sintetiza algumas das ideias da perspectiva pedagógica escolanovista sobre o desenho:

Na escola renovada ou ativa, o processo estimulava a imaginação e a criatividade; a liberdade era compreendida como qualidade *livre de influências do meio*. Este entrava como *suporte* significativo das experiências de vida do sujeito, principalmente na ordem da articulação entre o pensar, o sentir e o perceber, com forte valorização do *plano expressivo* e do desenvolvimento do *potencial criador*. (IAVELBERG, 2006a, p. 23, grifo nosso).

Podemos afirmar que, no enfoque espontaneísta sobre o desenho, subentende-se que são os processos de desenvolvimento do sujeito que dão suporte à aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem deve seguir o desenvolvimento. Portanto, atribui-se ao ensino um papel insignificante nas progressivas transformações no plano gráfico.

A passagem da concepção tradicional sobre o desenho para a perspectiva escolanovista ou renovada, deslocou a centralidade da técnica para a auto-expressão, do produto para o processo. Segundo Iavelberg (2006b),

Nas duas proposições de observação do desenho da criança da escola tradicional e da renovada, constatamos que a primeira valorizou a análise dos produtos, observando desenhos produzidos na perspectiva adulta orientada por padrões estéticos da arte adulta. Na escola renovada, por sua vez, observou-se os processos do sujeito que desenha na tentativa de explicitar a perspectiva da criança. (p. 87)

De um lado, a escola tradicional exigia os parâmetros da arte adulta para a análise do desenho infantil; e do outro, como consequência de uma orientação modernista própria da Escola-Nova, os professores abdicavam da direção do processo de ensino, deixando os alunos de certa forma à própria sorte em suas inquietações.

Muitos estudiosos do desenho infantil (como Lowenfeld, Meredieu e Kellogg), ao analisarem a evolução da produção gráfica, se reportam a um dado momento deste processo em que se verifica uma estagnação ou bloqueio do livre desenhar. De modo geral, referem-se a este fenômeno como consequência de um processo natural e esperado, ou mesmo como resultado das pressões externas cerceadoras da espontaneidade infantil.

No entanto, conforme analisa Iavelberg, o chamado *bloqueio para desenhar* seria fruto dos preceitos escolanovistas que, calcados na conceituação do desenho como livre-expressão, desvalorizam as experiências culturais. Assim, o desenho deixa de evoluir, permanecendo estagnado justamente no momento em que o desenhista passa a apresentar um interesse maior pelas “regularidades do sistema de representação ou códigos da linguagem do desenho construídos na cultura” (IAVELBERG, 2006b, p. 89). Em outras palavras, o desconhecimento impede a aprendizagem.

Restringindo seu papel a intervenções do tipo “faça do seu jeito” ou “você é capaz”, diante do aluno que lhe diz “não sei desenhar”, o professor, dentro da perspectiva escolanovista, entende o “bloqueio” ao desenho numa relação de causalidade psicológica como impeditiva ao desenvolvimento artístico, e não como decorrência da natureza de suas orientações pedagógicas (IAVELBERG, 2006b, p. 89).

4.2 A busca do diálogo entre o desenho infantil e a arte adulta

Segundo Iavelberg (2006b), não obstante a forte influência das ideias escolanovistas até os dias de hoje, desde os anos 80 as escolas brasileiras vêm se apoiando na ideia de

instrução no ensino do desenho, incorporando estudos que consideram os efeitos da cultura no desenho da criança. De acordo com a autora, encontramos tais abordagens nas investigações de Brent e Marjorie Wilson e de Anne Cambier.

A concepção de desenho dos Wilson se afasta da ideia de reapresentação dos objetos naturais, inserindo o conceito de *signos configuracionais*. Admite-se que nenhum sistema de signos, verbal ou gráfico, seja isomórfico com o mundo, isto é, nenhum signo corresponde em sua forma com a realidade. Portanto, a arte da pintura de um objeto não pode ser considerada uma reapresentação fiel do real, mas um conjunto de signos de natureza diferente dos objetos reais (*signos naturais*) e diferente mesmo das palavras (*signos artificiais*).

Para os Wilson, a arte da criança se desenvolve espontaneamente até os 6 ou 8 anos de idade: “A arte da criança entre as idades de 2 a 8 anos realmente parece ser espontânea, florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais.” (WILSON, B.; WILSON, M., 1997, p. 14). Deste modo, reconhecem aspectos universais no desenvolvimento do desenho, em que os signos configuracionais constituem os núcleos da arte produzida pela criança.

No entanto, a partir da análise de desenhos feitos por crianças pertencentes a culturas distintas, Brent e Marjorie Wilson identificam diferenças que revelam a existência de peculiaridades regionais e históricas na construção dos desenhos, mesmo nas culturas em que as crianças são deixadas livres para desenhar, sem a orientação de adultos. Os autores consideram, assim, a interação entre aspectos culturais e “naturais” do indivíduo. De acordo com Iavelberg, defendem a ideia de que os fatores culturais não suprimem o desenvolvimento individual da arte da criança:

O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ou até uma imagem de outro e daí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos. (WILSON, B.; WILSON, M.; HURWITZ⁴⁹, 1987, p. 66 apud IAVELBERG, 2006a, p. 53).

Iavelberg (2006a) ressalta que ao considerarem as influências culturais sobre as experiências artísticas infantis, os Wilson valorizam a instrução do adulto como procedimento favorável ao desenvolvimento do desenho.

⁴⁹ WILSON, B.; WILSON, M.; HURWITZ, A. *Teaching drawing from art*. Massachusetts: Davis Publications, 1987.

Bastante próxima das formulações de Brent e Marjorie Wilson, Anne Cambier reitera o papel de instâncias universais no desenvolvimento do desenho, partindo da pesquisa de desenhos de crianças belgas, egípcias, vietnamitas, norte-americanas, japonesas, entre outras culturas. Ainda assim, destaca a diversidade gráfica encontrada em seus estudos comparativos, reconhecendo as marcas culturais sobre o desenho infantil, porém sem excluir a manifestação da individualidade:

Esta semântica [o grafismo da criança] confirma obviamente a pessoa, a sua individualidade, o que ela é no momento presente, mas também, indubitavelmente, um saber coletivo, legado de uma convenção simbólica. Pode-se pensar que, como toda linguagem, o desenho infantil é marcado profundamente pelos fundamentos essenciais da cultura e reflete de maneira privilegiada muito valores que subjazem à comunicação social. Para além da dimensão biológica, a elaboração dos signos e sua montagem são índices de socialização, e de integração cultural: desenhar para a criança é aprender a utilizar símbolos e a manejar as relações ou as regras que vinculam significados aos significantes no seu ambiente. (CAMBIER⁵⁰, 1990, p. 80 apud IAVELBERG, 2006a, p. 56).

Outra pesquisadora representante das ideias contemporâneas sobre a arte-educação é Ana Mae Barbosa, proponente da Abordagem Triangular para o ensino de arte. A partir de suas pesquisas sobre a história da arte-educação no país, Barbosa (1989) revela os percalços enfrentados nesta área para a consolidação de sua importância nas escolas brasileiras. A autora observa as deficiências na formação dos arte-educadores desde a década de 70, quando se institui no Brasil a disciplina de Arte como matéria obrigatória nos segmentos que correspondem hoje ao Ensino Fundamental e Médio. Neste contexto, verifica-se o predomínio de práticas sem qualquer preocupação acerca dos conteúdos relacionados à apreciação artística e história da arte, uma vez que os objetivos e práticas em sala de aula se desenvolvem pela convivência de propostas ora diretivas, ora espontaneístas: “domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação” (BARBOSA, 1989, p. 172), como também o incentivo à espontaneidade e à autoliberação. Assim, a autora critica veementemente o ensino de arte em meio a escassez do acesso a imagens produzidas no contexto sócio-cultural: “as únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças” (p. 172). Em síntese, nestas condições, o ensino da arte ocorre sem que se ofereça “a

⁵⁰ CAMBIER, A. Les aspects génétiques et culturels. In: CAMBIER, A. et al. *Le dessin l'enfant*. Paris: PUF, 1990.

possibilidade de ver”, o que para a autora equivale a “ensinar a ler sem livros na sala de aula” (BARBOSA, 1989, p. 172-173).

As pesquisas de Barbosa realizadas na década de 80 mostram a preponderância das ideias de auto-expressão e de rejeição ao uso de imagens no ensino de arte para crianças. Suas afirmações sobre a reação dos professores à inserção da criança na cultura de imagens produzida em seu meio sinalizam as condições em que se dava a arte-educação no país naquele momento:

[...] eles [os professores] ainda não sabem o que fazer ou quais são os limites da invasão da auto-expressão dos alunos. A maioria deles, que por um longo período praticaram desenho de observação de objetos e da natureza com seus alunos, estão chocados com a introdução da imagem nas suas salas de aula e com crianças observando trabalhos de arte de adultos. O preconceito contra a imagem é estendido e mais forte na escola primária. (BARBOSA, 1989, p. 177).

Tendo em vista este panorama, Barbosa propõe uma nova perspectiva sobre a leitura de imagens e seu papel no ensino de arte, bem como uma concepção de história da arte contextualizada nas relações cotidianas e nas histórias pessoais. A arte passa a ser considerada em conexão com outras esferas do conhecimento e da atividade social, respaldando-se na ideia de interação entre diferentes culturas. Segundo a autora,

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. (BARBOSA, 1989, p. 178).

Suas ideias se baseiam na necessidade de preparar as crianças para a leitura das imagens de seu meio, através da leitura de imagens produzidas por artistas diversos. A Proposta Triangular prevê, para o ensino de arte, práticas que envolvam a informação histórica, a compreensão de uma gramática visual e a compreensão do fazer artístico como auto-expressão. Em outras palavras, esta abordagem fundamenta a arte-educação sobre o tripé “fazer-ler-contextualizar” (BARBOSA, 2003a), em que o ensino deve abarcar o fazer em arte, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica destas produções, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos, e salientando também a importância da interpretação da arte e da ampliação do seu acesso (BARBOSA, 2008). Conforme Barbosa:

No modernismo, falava-se em arte na educação para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos professores tentaram conceituar essa sensibilidade, deixando-se dominar pela ‘lamúria psicologizante’ e pelo sentimentalismo. Hoje, sobretudo, se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino-aprendizagem da arte. (BARBOSA, 2008, p. 21).

O ensino da arte é visto, portanto, “como expressão pessoal e como cultura”, como um importante meio para a identificação cultural e para a formação individual, que possibilita o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da criatividade, da apreensão da realidade e de sua transformação pela capacidade crítica (BARBOSA, 2003b, p. 18). Segundo Barbosa (BARBOSA, 2003a), a Proposta Triangular deriva das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, caracterizada “pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”, e mantém correspondência com a proposta norte-americana da *Disciplined Based Art Education* (DBAE), baseado nas disciplinas de Estética, História e Crítica de Arte e no fazer artístico.

A Abordagem Triangular, sistematizada em meados da década de 80, foi retomada por ocasião do estabelecimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* destinados ao ensino de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997) e ao ensino de 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998a) – com referência às séries que constituíam o antigo Ensino Fundamental de oito anos. Estes documentos também se situam na crítica aos modelos tradicionais e àqueles ancorados na espontaneidade e auto-expressão. Entre o ensino que enfatiza apenas a “transmissão de conteúdos” (BRASIL, 1997, p. 20) e os princípios que consideram a arte da criança como manifestação da livre expressão relegando ao professor um papel irrelevante e passivo, afirma-se a favor da ideia de desenvolvimento artístico como resultado de formas complexas de aprendizagem e da instrução pelo professor.

Em referência à Proposta Triangular, o PCN afirma a pertinência de um encaminhamento pedagógico que tenha por premissa básica “a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997, p. 25). A questão da importância das relações entre culturas diferentes e do contato da criança com a arte de seu tempo são também abordadas, de forma que o conhecimento sobre a arte abrange três aspectos: a experiência de fazer formas artísticas, a experiência de fruir formas artísticas e a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento.

Assim, a partir desse quadro de referências, situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que

incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. (BRASIL, 1997, p. 32).

Ao fazer e conhecer arte, o aluno adquire conhecimentos sobre sua relação com o mundo e desenvolve habilidades, tais como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, influenciando inclusive na apreensão significativa de conteúdos de outras disciplinas curriculares, enquanto conhecimento favorável ao trabalho com temas transversais – como ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho, consumo e cidadania, comunicação e tecnologia, pluralidade cultural, entre outros (BRASIL, 1998a). O foco central da orientação e do planejamento escolar é contemplar os aspectos expressivos e construtivos do percurso criador do aluno. Para tanto, o conjunto dos conteúdos a serem abordados se articulam em torno da produção, fruição e reflexão em arte (BRASIL, 1997).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998b) se fundamenta nestes mesmos preceitos. O documento destaca que a arte da criança desde cedo sofre influência da cultura, pelo acesso às imagens e produções veiculadas em diversos meios de comunicação, pelos materiais disponibilizados para ela em seu meio. Sendo assim,

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (BRASIL, 1998b, p. 88).

Os eixos do fazer, apreciar e refletir sobre arte estão também dispostos neste documento, já que a aprendizagem das artes visuais deve articular as particularidades de cada aspecto:

- fazer artístico - centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação - percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a

capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

- reflexão - considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998b, p. 89).

Com os objetivos de ampliação do conhecimento do mundo e das possibilidades de expressão e de comunicação da criança, bem como de desenvolvimento do gosto, cuidado e respeito pelo processo de produção e criação, entre outros⁵¹, o RCNEI afirma que a capacidade artística da criança deve se apoiar em sua prática reflexiva ao aprender, integrando a ação, a percepção, a sensibilidade, o pensamento, a cognição, a intuição e a imaginação, como processos que se articulam no ato criativo (BRASIL, 1998b). No entanto, ao estabelecer os conteúdos do ensino das artes visuais, o documento contempla apenas o fazer artístico e a apreciação, sem mencionar especificamente o aspecto ligado à reflexão em arte. Podemos sintetizar tais conteúdos a partir das faixas etárias que o documento abrange. Assim, o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos deve levar a criança a explorar e manipular materiais; explorar e reconhecer os diferentes movimentos gestuais que produzem marcas gráficas variadas; promover o cuidado com o próprio corpo e dos colegas, e com os materiais e trabalhos produzidos; observar e identificar imagens diversas. Com as crianças de 4 a 6 anos, deve-se orientá-las a criar a partir de seu próprio repertório e de elementos da linguagem visual; explorar e utilizar procedimentos, materiais, instrumentos e suportes diversos; organizar e cuidar dos materiais; promover respeito, cuidado e valorização em relação às produções; conhecer a diversidade de produções artísticas visuais; apreciar produções por meio da observação e leitura dos elementos da linguagem plástica; apreciar produções correlacionando-as com as experiências pessoais.

Considerando as contribuições destas abordagens no reconhecimento dos aspectos sociais e históricos no desenvolvimento do desenho, Iavelberg (2006b) afirma que atualmente se acredita na importância do desenho para a criança como conduta da função simbólica que se desenvolve ao lado do jogo, como um sistema de representação e linguagem que tem implicações com os códigos da cultura e atos observados pelos pequenos desenhistas. O

⁵¹ Observamos que os objetivos do ensino de artes visuais para a criança são mencionados juntamente com alguns recursos para alcançá-los, como garantir oportunidades para que a criança seja capaz de manipular diferentes objetos e materiais, “utilizar diferentes materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies”, “interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato”, “produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção” (BRASIL, 1998a, p. 95).

ambiente cultural pode, portanto, oferecer oportunidades para a construção de significados pelo sujeito. Neste sentido, para a autora, é importante considerar o grafismo infantil numa cadeia complexa de ações e reflexões da criança sobre o desenho, que se dá a partir dos contextos de produção e dos meios pelos quais aprende. O desenho seria o resultado da biografia do aprendiz com influência da cultura, porém, sem submissão. Assim, uma autoavaliação negativa do aluno em relação a seu desenho pode ser superada pelo ensino que promova a competência e a habilidade para desenhar (IAVELBERG, 2006b).

Em consonância com suas pesquisas, Iavelberg (1993, 2006a, 2006b) elabora, como resultante desta perspectiva, o conceito de *desenho cultivado*, o qual “engloba a capacidade construtiva e expressiva do desenhista que se alimenta e pode ser orientado na aprendizagem em diferentes contextos além da escola” (IAVELBERG, 2006b, p. 89), partindo de níveis de menos saber artístico para outros de mais saber, de acordo com a autora.

É em conformidade a este novo olhar sobre o desenho, que concebe o papel essencial da cultura na produção artística infantil e valoriza as condições de ensino/aprendizagem no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre o desenho, que buscaremos apreender o desenvolvimento do grafismo infantil.

4.3 O desenho cultivado: pressupostos, proposições e implicações pedagógicas

Partindo de suas críticas a respeito da visão espontaneísta sobre o desenho infantil, Iavelberg (2006a, p.11) propõe abordar o desenho enquanto “objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura”. A autora questiona as abordagens que consideram o desenhar enquanto um dom, ou como o resultado de um processo maturacional cuja estagnação ou bloqueio se deve a fatores psicológicos impeditivos da evolução do livre desenhar. Assim, Iavelberg se apoia em autores contemporâneos que estudam o desenho a partir de sua constituição cultural e social.

Esta perspectiva encontrou grandes avanços com as pesquisas interculturais, que partiram do diálogo do desenho infantil com a cultura, realizadas por Brent e Marjorie Wilson e Anne Cambier. Seus achados revelaram constâncias estruturais nas produções infantis, mas já destacavam diferenças simbólicas encontradas nos desenhos de crianças provenientes de diversas regiões e países. Outros autores, como Elliot Eisner, Fernando Hernandez e Kerry

Freedman também são reconhecidos por considerarem o ensino da arte sobre as bases da interação com imagens, procedimentos e valores construídos socialmente (IAVELBERG, 2006a).

Para Iavelberg (2006a), o ensino do desenho deve se respaldar em uma didática com orientação contemporânea que inclua os avanços teóricos do ensino da arte e da concepção de desenho atual. A autora considera que a noção de desenho contemporânea abarca as possibilidades da linha, do gesto e do movimento na construção sobre espaços físicos ou virtuais. Assim, a didática contemporânea deve acompanhar estas transformações conceituais, desenvolvendo-se com foco na aprendizagem e na direção das propostas de ensino.

As ações que promovem a aprendizagem significativa se aloca sob três eixos, quais sejam: fazer arte, ler arte, e situar a produção histórica e cultural da arte. A estes eixos correspondem, portanto, conteúdos de distintos âmbitos a serem aprendidos, como procedimentos, conceitos e princípios, valores e atitudes, que respectivamente se referem aos diferentes aspectos desta aprendizagem: construtivos, cognitivos e afetivos. Deste modo, “à aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos associam-se a aprendizagem de competências e habilidades, que passam a ser mobilizadas pelo aprendiz em diversas situações” (IAVELBERG, 2006a, p. 29).

Iavelberg (2010) defende, portanto, que a arte se aprende e, mais que isso, constitui um direito de quem vai à escola. Este ensino deve favorecer a participação social do aluno, proporcionando a reflexão e o conhecimento sobre o mundo através da arte, isto é, mediante as trocas simbólicas promovidas pelo contato com poéticas de qualidade, em contraposição aos “estereótipos vazios de significado e valor artístico e estético” a que o aprendiz facilmente se depara em diversos contextos – nas diferentes mídias, espaços e tipos de produção (IAVELBERG, 2010, p. 61).

A partir dos avanços teóricos do ensino da arte e da educação, pretende-se abandonar os preceitos referentes ao desenho espontâneo e dar espaço ao que autora denomina *desenho cultivado*, procurando assim reorientar a visão sobre as produções infantis. Com este conceito, Iavelberg (2006a) ressalta a importância dos aspectos socialmente transmitidos para a evolução do desenho, influenciado pelas culturas. O gesto natural da ação física sobre a superfície só terá continuidade a partir do “reconhecimento do outro” (p. 24), ou seja, pelas respostas sociais e culturais a esse ato como desenho.

Considera-se que, na arte infantil, a influência da cultura já se encontra presente na apresentação e seleção dos meios e suportes disponibilizados, bem como na observação da criança sobre a produção adulta e de outras crianças. A produção da criança reflete, portanto,

seu tempo e espaço, mediante os padrões culturais vigentes, técnicas disponíveis, orientações didáticas que recebe e ainda os meios e suportes a que se tem acesso. Iavelberg (2006a) afirma que estes fatores influirão no modo com que a criança concebe o desenhar, isto é, no modo com que ela formula suas próprias ideias sobre o que é desenho e qual sua finalidade. Sendo assim, as diferentes condições oferecidas à criança, a depender dos hábitos de sua cultura, diversificarão as concepções das crianças sobre desenho (IAVELBERG, 2006a).

Entretanto, a autora esclarece que a assimilação dos códigos de linguagem produzidos em diferentes culturas e épocas não impede que a criança exercite sua singularidade como sujeito criador. Em suas palavras, “a criança ativa da escola moderna com epicentro em seus interesses e necessidades expande seu universo com a inclusão da cultura, sem que se perca como protagonista de seus desenhos para cumprir roteiros poéticos alheios” (IAVELBERG, 2006a, p. 24). Portanto, propõe-se que o diálogo entre a produção infantil e a estética adulta não se dê de forma impositiva, mas por meio de uma interação construtiva. Desta forma, a autora diferencia as propostas pedagógicas contemporâneas daquelas presentes na concepção tradicional e escolanovista sobre o desenho:

Aprender com treino rígido de habilidades, como forma a ser copiada, foi performance da escola tradicional, moldada à arte acadêmica. Aprender descobrindo e inventando a técnica foi prática da escola renovada, moldada na experiência modernista, e o retorno aos modelos da arte como poética a ser destrinchada e assimilada para gerar formas poéticas próprias tem a face da contemporaneidade, quando a arte remete-se a si mesma. (IAVELBERG, 2010, p. 62).

Respalando-se na teoria piagetiana, Iavelberg (2006a, p. 46) afirma que a percepção sobre as coisas ocorre de maneira ativa, e não como uma impressão visual mecânica, como se nossos sensores fossem uma “tábula rasa”. A percepção se dá a partir dos esquemas assimilativos do sujeito, ou seja, a partir de um corpo de conhecimento e experiência antecedente. Pela ação reflexiva implicada nos processos perceptivos, o sujeito integra o objeto a seus esquemas assimilativos, transformando-o de acordo com suas representações ou teorias. Em outras palavras,

A impressão das percepções envolve um quadro complexo de inter-relação entre os esquemas, o que justifica as transformações naquilo que podemos observar a cada momento do desenvolvimento, sempre influenciados pela nossa cultura. Portanto, ocorre variação neste quadro a depender da cultura do sujeito da aprendizagem. (IAVELBERG, 2006a, p. 46).

Citando Francastel⁵², ainda de acordo com Piaget, Iavelberg (2006a) acrescenta que toda percepção se vincula a uma história prévia, dependente de condutas e experiências anteriores de cada sujeito. Assim, considera-se que as ações mentais se devem, por um lado, à maturação biológica e, por outro, à cadeia de experiências pessoais anteriores.

Deste modo, opõe-se este caráter ativo da percepção à noção de reapresentação da realidade através do desenho. A representação imitativa da realidade através do desenho, característica do ensino tradicional, é criticada pelos propositores do desenho espontâneo ou da auto-expressão pelo desenho. Isto porque estes últimos consideram a imitação como submissão a modelos externos, que suprime a expressividade peculiar à arte infantil. No entanto, a concepção piagetiana da percepção admite que a imitação não constitui uma ação mecânica, pelo que se justifica a dificuldade da criança para copiar modelos. Por esta perspectiva, os obstáculos encontrados pela criança ao copiar não se devem à sua inabilidade motora, nem à imaturidade neurológica, mas sim à sua *condição teórica*. Conforme Iavelberg:

As pesquisas psicogenéticas demonstram que, na ação assimilativa através da imitação, os erros e as deformações realizados pela criança na cópia de modelos estão ligados às possibilidades de assimilação do sujeito e por isso são denominados erros construtivos, uma vez que, no fundo, invocam os acertos provisórios e estão em correspondência com o *quadro de hipóteses do sujeito* da ação. (IAVELBERG, 2006a, p. 42, grifo nosso).

Sendo assim, a evolução do desenho foi apreendida na pesquisa de Iavelberg (1993) a partir da observação das ações e ideias das crianças sobre o desenho, isto é, considerando suas respostas às questões “*o que é desenho?*” e “*para que serve desenhar?*”, por intermédio de entrevistas sob orientação do método clínico proposto por Piaget e outras ações junto às crianças. As ações e hipóteses das crianças sobre o desenho definem o que a autora chama de *constâncias conceituais* que podem ser encontradas entre desenhistas que estão em um mesmo *momento conceitual*, ou seja, que partilham do mesmo “quadro de hipóteses” sobre o desenho.

A evolução do desenho entendida por fases ou estágios universais é abandonada, pois se considera que sujeitos da mesma idade não necessariamente se encontram no mesmo momento conceitual, já que a passagem de um momento a outro é definida em função do conhecimento a que se tem acesso, dos modelos visuais que integram o meio sociocultural da criança. Os diferentes níveis conceituais resultam das oportunidades de aprendizagem possibilitadas pela cultura. Iavelberg explica que

⁵² FRANCASTEL, P. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

O momento conceitual transcende a explicação do desenho por fases, porque se considera o desenvolvimento cognitivo sim, mas como limite ou possibilidade para aprender e não como determinação. Além disso, reconhece-se no desenho cultivado a força da cultura visual como marca que diferencia as produções infantis de cada contexto sócio-histórico e cultural, quando a criança faz suas buscas ou o meio – por intermédio da educação, na escola ou fora dela – promove o ensino do desenho. (IAVELBERG, 2006a, p. 26).

A partir de suas investigações com crianças entre 3 e 14 anos, Iavelberg (1993) definiu os momentos conceituais que surgem ao longo da evolução do desenho, demonstrando que as teorias ou representações que as crianças constroem sobre o desenho orientam sua ação de desenhar e, conseqüentemente, produzem resultados diferentes nos diversos momentos conceituais de seu desenvolvimento.

No primeiro momento conceitual, denominado *Ação*, a criança demonstra interesse pelos traços produzidos fortuitamente por seus movimentos. Estes desenhos iniciais são pré-simbólicos, produzidos pelos gestos infantis que progressivamente vão sendo coordenados pelo olhar e pelo equilíbrio do corpo todo. Para a criança pequena “desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modos de implantá-los no papel” (IAVELBERG, 2006a, p. 66). O prazer encontrado na ação sobre a superfície e sua visão é o que impulsiona a atividade neste momento do desenvolvimento desenhista. Ao produzir algo para ser visto, a criança desenha através de sua ação física e reflexiva sobre a superfície.

Posteriormente, a criança conceitua seu desenho como um conjunto de objetos desenháveis, “enumerando-os” sobre o papel. No momento subsequente ao rabisco, ela passa a não considerá-lo como desenho, pois se baseia na ideia de desenho como figuração sobre superfície bidimensional. Assim surgem os primeiros símbolos: os rabiscos se tornam figuras reconhecíveis, como peixes, bolas, sóis, etc. Neste momento, designado *Imaginação I*, as diferentes figuras aparecem desarticuladas entre si, justapostas na superfície (IAVELBERG, 2006a).

No momento conceitual seguinte, *Imaginação II*, a criança começa a articular as figuras num contexto narrativo. Ela afirma que pode desenhar o que quiser; tudo o que imagina pode aparecer em seus desenhos, inclusive coisas que não existem. Verifica-se então a produção de pequenas cenas, como por exemplo, o desenho de uma pessoa dentro de casa, de um avião. A criança recorre a procedimentos muito peculiares, como a transparência, o plano deitado, o rebatimento (IAVELBERG, 2006a).

Em seguida, pela observação dos desenhos de outras crianças e adultos, a criança descobre que existem outras maneiras para representar as coisas tais como são vistas. Ela então reconsidera o rabisco como desenho, na medida em que passa a atribuir sentidos simbólicos para os rabiscos de outras crianças, devido à sua capacidade de transgredir a informação direta da imagem acrescentando sentidos construídos por meio de sua percepção ativa. Neste momento, ao desenhar, a criança busca se utilizar das regularidades e códigos de linguagem que percebe nos desenhos produzidos em seu ambiente cultural, procurando dominá-los. Assim, ela não se vale mais da transparência: não desenha mais o bebê dentro da barriga da mãe, as casas não são mais representadas com suas paredes transparentes, e assim por diante. Ela observa as diferentes formas de estruturação dos desenhos de seu meio, como a perspectiva na representação do espaço, a representação dos detalhes de objetos, etc. Neste momento conceitual chamado de *Apropriação*, a criança deseja se apropriar das regularidades do sistema de simbolização dos desenhos de sua cultura, e a ação educativa se mostra muito importante para que ela não tenha seu processo criativo estagnado. Iavelberg (2006a) afirma que nesta etapa o aluno precisa de orientações didáticas adequadas para prosseguir em seu percurso criativo. Assim, o desenvolvimento de seu desenho requer abordagens que superem as orientações da livre expressão:

Muitos alunos nesse momento afirmam que não sabem desenhar, os professores costumam acreditar que estão bloqueados por insegurança ou submissão a padrões adultos. Mas o aluno está querendo nos dizer: eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse. Resta saber se sabemos orientá-lo nessa tarefa. (IAVELBERG, 2006a, p. 67).

No momento conceitual seguinte, denominado *Proposição*, o desenhista já é capaz de compreender que seu desenho pode expressar ideias, sentimentos, eventos, bem como apresentar-se sob diversas modalidades, como imagem bidimensional, tridimensional ou virtual. Desta forma, nesta etapa o “desenhista funciona de modo muito semelhante a um produtor adulto de arte e isso não significa o fim do processo, uma vez que poderá desenvolver sua identidade artística por toda a vida” (IAVELBERG, 2006a, p. 68).

Assim vemos que a cada momento do processo de desenvolvimento do desenho subjazem teorias ou conjuntos de representações em relação ao desenho. Iavelberg (2006a) considera tais ideias como motores dos atos de desenho, e são construídas principalmente pela prática desenhista e a interação com a diversidade da produção artística construída culturalmente. É dessa forma que, de acordo com a autora, o desenvolvimento do desenho

segue seu caminho do pré-simbolismo à construção de poéticas próprias, construídas pela apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e ressignificadas pelo indivíduo.

Conforme indica Iavelberg, a concepção do desenho cultivado

[...] envolve considerar que, além de memória e de domínio na realização de esquemas de desenho construídos através da interação com pares e produtos das culturas, ocorre um processo interno muito importante de transformação das representações que a criança tem sobre o que é desenho e o que ocorre neste *sistema aberto* que é o desenho. Assim sendo, também não utilizamos a ideia de representação no desenho como a re-apresentação dos objetos naturais e sim como um conjunto de esquemas articulados em uma estrutura que constitui as representações, teorias móveis ou ideias das crianças a respeito do objeto de conhecimento desenho que enquanto tal também tem mobilidade conceitual, temporal e cultural. Isso ocorre, acreditamos, desde o início dos processos de realização dos desenhos e que essas teorias das crianças, em conjunto com fatores genéticos e culturais, são parte da construção do desenho da criança. (IAVELBERG, 2006a, p. 54, grifo do autor).

Para a autora, a ação sobre o desenho e os fatores de estrutura cognitiva são aspectos importantes na construção da atividade gráfica, mas são complementados pela educação e a interação com modelos do meio. Ao resultado da confluência destes fatores denomina-se *desenho cultivado*. Em suas palavras,

O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora. (IAVELBERG, 2006a, p. 44).

Conforme afirma Iavelberg,

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

marcando o desenvolvimento artístico e estético. (IAVELBERG, 2006a, p. 25-26).

Sendo assim, a autora confere grande importância ao educador que, respaldado nos conhecimentos advindos da arte e da educação, pode promover experiências de aprendizagem positivas. É necessário que se conheça com clareza a gênese e as transformações do desenho, colaborando com o desenvolvimento criativo da criança, sem conduzir, mas organizando e orientando sua ação. Este ensino deve ter como objetivo “promover transformações para níveis de mais saber desenhista” (IAVELBERG, 2006a, p. 27).

Sob esta perspectiva, um bloqueio para desenhar pode ser fruto de orientação inadequada nos espaços educativos nos quais não se considera “a lógica das ações dos desenhistas e de cada desenhista singular” (IAVELBERG, 2006a, p. 27). Neste sentido, Iavelberg (2010) ressalta que considerar a subjetividade, a vida cultural e artística que se formou em cada um, é um elemento fundamental do ensino que respeita os modos de aprendizagem e os saberes prévios do aluno, posto que, do contrário, corre-se o risco de restringir o aprendiz a uma forma única e rígida de criação e percepção. As propostas didáticas devem reconhecer os processos singulares dos alunos, tornando-se flexível diante das diferentes formas com que cada um assimila os conteúdos e expressa o que aprendeu. Contudo, limitar o sujeito ao que ele sente, pensa e sabe espontaneamente sobre arte é uma postura que reduz a potencialidade dos atos de fruir, conhecer e fazer arte. A estagnação na evolução do desenho é observada quando se supervaloriza os aspectos subjetivos, ou seja, quando a ação educativa se restringe aos limites da aprendizagem espontânea do sujeito em detrimento do exercício de trocas simbólicas com os produtos culturais (IAVELBERG, 2010).

A concepção do desenho cultivado defende o contato da criança com a produção social e histórica da arte como fator de enriquecimento da arte infantil. Os esquemas de desenho são construídos de forma ativa mediante sua interação com os sistemas de desenho em desenvolvimento no meio sociocultural. Deste modo, Iavelberg entende que “o desenho cultivado reflete a construção de um desenho interativo, histórico e individuado com aspectos de universalidade, ao invés de consolidar um desenho infantil universal” (IAVELBERG, 2006a, p. 43)

Com orientação adequada, que admite a intervenção didática com modelos da arte em todos os níveis do desenvolvimento desenhista, observa-se que, especialmente no nível do desenho de apropriação, promove-se a evolução do desenho para formas mais autorais, sem apresentar descontinuidades neste percurso. Iavelberg (2006a) destaca que é comum verificar

entre alunos de Ensino Fundamental um bloqueio criativo, porém como resultado de orientações inadequadas ou abandono da atividade de desenho. Ademais, a autora acrescenta que hoje é possível verificar crianças de educação infantil inseguras com os resultados de seus desenhos, possivelmente devido à exposição precoce a um excesso de imagens pela mídia sem a devida orientação para a leitura destas imagens e seu papel no desenvolvimento do percurso de criação pessoal.

No momento de Apropriação, como vimos, o aprendiz experiencia de forma intensa o interesse em imitar ativamente os modelos visuais de sua cultura, procurando fazer réplicas das imagens observadas em mídias impressas, decalcando, etc. Diante disso, o professor pode apoiar as investigações de seus alunos, compreendendo este momento não como retrocesso ou empobrecimento criativo, mas como parte do desenvolvimento. Iavelberg (IAVELBERG, 2006a, p. 70) alerta que este apoio não deve se dar sob a forma de “palavras reasseguradoras” apenas, mas pela proposição de atividades que proporcionem ao aluno outras condições para o desenvolvimento de suas competências e habilidades desenhistas. Deste modo, as atividades propostas podem relativizar a demanda figurativa destacando outros aspectos da linguagem do desenho tão importantes quanto figurar.

Desta forma, desenhar requer “dedicação, constância, informações e orientação do professor” (IAVELBERG, 2006a, p. 73). Neste processo deve-se assegurar que o aluno desenhe muito e com frequência, que observe desenhos de colegas e artistas de diferentes estilos, que exercite suas habilidades com desenhos de imaginação, de memória e de observação. Iavelberg confere importância ao diálogo constante entre a produção individual e coletiva, para a observação da infinidade de maneiras de resolver situações em um desenho: “o aprendiz precisa alcançar a fatura criadora do artista em seu fazer e para tanto precisa se colocar os problemas que os artistas se colocam” (IAVELBERG, 2010, p. 61). Esta forma de ação educativa se contrapõe à repetição de estereótipos no fazer artístico, pois a tarefa do professor é justamente distanciar o aluno da mimese destituída de sentido e aproximá-lo das condições para a criação das próprias imagens, por meio da vivência fundamental com as experiências dos artistas traduzidas em suas poéticas singulares.

De acordo com Iavelberg, as aulas devem alternar momentos de propostas orientadas pelo professor e momentos de desenvolvimento dos trabalhos pessoais. Deste modo, institui-se “dois momentos distintos articulados entre si pelo próprio aluno, que saberá assimilar aos seus trabalhos aquilo que lhe interessa” (IAVELBERG, 2006a, p. 78). A autora designa este duplo caráter do ensino como *pêndulo didático*, que define a intersecção entre as ações do

professor que provoca intencionalmente a aprendizagem, acompanhando e transformando o crescimento do aluno, e os processos singulares dos alunos, que parte de seu campo de saber, de suas reflexões e leituras para criar e fruir arte (IAVELBERG, 2010).

Nesta concepção, ganha destaque os conteúdos da cultura, e o repertório técnico é considerado em seu papel indispensável para a expressão e a construção artística. A aprendizagem dos procedimentos técnicos requer a orientação de quem possui domínio técnico. Aplicada em novas situações de uso da linguagem artística, a técnica permite a expansão das possibilidades de criação do aluno (IAVELBERG, 2010). Podemos afirmar que a liberdade nos atos procedimentais se traduz na liberdade com que o aluno concretizará suas ideias, atuando com autonomia na escolha de temas, meios e suportes.

Para Iavelberg (2010), a interlocução poética é condição imprescindível para o enriquecimento da criação individual, uma vez que a compreensão pelo aluno do que o artista tem a dizer, pode situá-lo em seu próprio processo de criação dos trabalhos artísticos com marca pessoal, elaborando o que ele próprio tem a dizer.

O professor, ao ensinar o fazer, fruir e refletir sobre arte, promove também nos alunos a capacidade de tomar decisões estéticas com liberdade.

A criação é alimentada por este movimento pendular de ações regidas tanto por enunciados das tarefas pelo professor que visa aprendizagens específicas, como por ações com liberdade de escolha dos pequenos criadores em que a fatura do trabalho de criação é regida por conteúdos que carregam consigo porque aprenderam no cotidiano e em situações didáticas. Esta dinâmica entre o ‘mandar fazer’ e o ‘deixar fazer’ rege a didática da arte nas atividades de reflexão, fruição e criação na educação escolar. (IAVELBERG, 2010, p. 64).

Este movimento permite que o ensino de arte não se desenvolva à margem de seu significado nas práticas sociais, pois não está restrito à condição particular do aluno, na medida em que expande suas possibilidades com o diálogo entre as produções dos próprios alunos, e entre estas e as produções sociais de qualidade.

O movimento pendular entre consignas do professor e escolha livre do aluno faz com que os alunos realizem ações artísticas cultivadas, influenciadas pela cultura advinda da produção sócio-histórica da arte, pois os atos de criação enunciados pelo aluno para si mesmo, neste contexto pendular, tornam a arte aprendida na escola próxima das práticas sociais, aproximando alunos dos que fazem e pensam sobre arte no meio social. Ao aprender arte o aluno expande suas possibilidades de compreensão do mundo na interlocução com as poéticas, conhece mais de si e potencia formas de interação com os outros. A interlocução poética é também uma forma potente de aproximação das questões sociais e humanas. (IAVELBERG, 2010, p. 65).

A orientação contemporânea no ensino do desenho exige “libertar-se dos cânones acadêmicos”, de forma a ampliar seus domínios e considerá-lo não apenas como o traço no papel, mas como “linha, gesto e movimento que gera espaços em superfícies e no espaço físico e virtual” (IAVELBERG, 2006a, p.72), considerando também as múltiplas funções do desenho na atualidade, artísticas e não artísticas.

Em sendo assim, as análises empreendidas por Iavelberg promovem um significativo avanço na compreensão do desenho infantil, não mais considerado em etapas universais ou distante da arte produzida socialmente, mas entendido sob a influência do meio cultural. Ao rever procedimentos de ensino que impõem a cópia de modelos e o exercício repetitivo de habilidades técnicas, que assim sufocam a inventividade e a contribuição criativa do aluno, a autora se distancia também de propostas que privilegiam o livre desenhar de forma espontânea pela criança, deixada à própria sorte com suas inseguranças e dificuldades.

Entendemos que a perspectiva do desenho cultivado, ancorada nas concepções piagetianas do desenvolvimento dos processos psíquicos na infância, difere dos pressupostos psicológicos investigados na produção teórica de Vigotski e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural. Tais diferenças, embora não aprofundadas neste trabalho por fugirem ao escopo da presente pesquisa, foram pontuadas no decorrer de nossa análise. Todavia, ao que pudemos verificar, os possíveis distanciamentos entre estas perspectivas se fundem em uma mesma posição diante da importância do desenho enquanto conteúdo de ensino nas escolas.

A perspectiva do desenho cultivado contribui, neste sentido, para a construção de um olhar sobre o desenho que considere seus aspectos históricos e culturais, implicando em propostas pedagógicas que orientem o aluno em seu percurso criativo individual, enriquecido pela produção coletiva de seu tempo e espaço.

Pretendemos, desta forma, a seguir, contribuir nesta mesma direção, somando esforços no sentido de compreender a constituição do desenho sob a perspectiva histórico-cultural, em consonância com os pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil abordados por Vigotski e seguidores.

4.4 Atividade de desenho na infância: aproximações em direção à perspectiva histórico-cultural

Antes de iniciarmos nossa análise acerca do desenho infantil sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, faremos breves considerações a respeito de alguns estudos que abordam a questão do desenho de acordo com o ponto de vista vigotskiano. Longe de esgotar a totalidade das investigações neste campo, buscaremos estabelecer um diálogo com algumas pesquisas a que tivemos acesso, o que nos fornecerá um panorama sucinto da forma com que a produção teórica de Vigotski sobre o desenho vem sendo tratada nas pesquisas brasileiras.

Silva (1993, 1998), em seu estudo sobre as condições sociais da constituição do desenho infantil – em que investiga as relações entre a fala, a interação social e o desenho na infância – contrapõe a abordagem histórico-cultural à “visão maturacionista” (1998) sobre o desenho infantil. O modelo maturacionista, segundo a autora, privilegia a observação da criança que desenha sozinha, concebendo esta produção em seu aspecto individual e desligado do contexto sócio-cultural. A pesquisadora afirma que quando o meio social é mencionado, as considerações sobre ele são superficiais, sem uma investigação pormenorizada de seu papel no curso das transformações da produção gráfica. Sob esta perspectiva, atribui-se à participação social um caráter nocivo e prejudicial ao desenvolvimento natural do desenho e, quando muito, pode apenas estimular a experiência do processo criativo e afetar o ritmo das etapas universais que constituem o grafismo infantil. Assim, em oposição às proposições de Kellogg, Lowenfeld, Luquet, Meredieu, entre outros, Silva (1993, 1998) se respalda na teoria de Vigotski para superar as concepções predominantes acerca do desenho, argumentando a favor de um conhecimento sobre a atividade gráfica que reconheça seus determinantes sociais. Podemos firmar que estas considerações se aproximam de nossa análise anterior a respeito dos referidos autores.

No entanto, a pesquisadora avalia que, embora as relações interpessoais sejam consideradas as bases do processo de humanização de acordo com a teoria histórico-cultural, Vigotski “não explora consistentemente a constituição social do desenho” (SILVA, 1993, p. 9). Apesar de reconhecer que Vigotski apresenta na totalidade de sua obra as “formulações gerais de uma teoria histórico-cultural”, a autora critica sua abordagem “etapista” sobre o desenho, pelo que se pode inferir que este desenvolvimento se daria naturalmente e que a participação do outro seria apenas um fator desencadeador da transição entre um estágio e outro (SILVA, 1993, p. 9). Ademais, destaca que as etapas apresentadas por Vigotski na obra *La imaginación y el arte en la infancia* (2003b), desconsideram os primeiros momentos da grafia infantil, e demonstram, assim, que neste período o auxílio do outro seria considerado desnecessário. De acordo com a autora,

Sem abordar o período das garatujas e rabiscos, [Vigotski] inicia sua análise a partir do desenho figurativo, que se desdobra nas etapas de esquema, representação esquemático-formalista, desenho realista (sob o ponto de vista do desenhista) e o estágio final, da imagem plástica, onde o objeto é representado em perspectiva, refletindo seu aspecto real. (SILVA, 1993, p. 9).

Silva conclui que “em termos teóricos, apesar de valorizar a ‘experiência’ e não depreciar a participação do adulto, esse trabalho de Vygotsky está distante de análises que faz em outros domínios” (1993, p. 10).

Outra pesquisa sobre o desenho infantil a partir de sua constituição social é o estudo de Ferreira (1996) sobre a figuração e a imaginação no desenho da criança, em que a autora examina a significação do desenho pela criança e a interpretação do adulto sobre as produções infantis. Partindo da análise da produção teórica de autores como Luquet, Lowenfeld e Meredieu, Ferreira (1996) sustenta que estas concepções obedecem a uma linha maturacionista do desenho infantil, caracterizada pelas etapas indicativas da evolução da capacidade de figuração. Por diferentes caminhos explicativos, as produções destes autores se aproximam na medida em que iniciam suas investigações com o estudo da garatuja e prosseguem com a análise da representação cada vez mais próxima da realidade e, além disso, indicam que a criança não desenha o que vê, mas o que sabe sobre o objeto. Diante disso, Ferreira (1996) verifica que estes estudos, apesar de afirmarem que a criança desenha a partir do que conhece sobre o mundo, não aprofundam as explicações a respeito de como esse saber apresentado no desenho é constituído, nem como a imaginação infantil se relaciona com o conhecimento sobre a realidade, em concordância com o que pudemos verificar.

Deste modo, fundamentada na teoria histórico-cultural, Ferreira (1996) afirma que Vigotski inaugura uma nova forma de pensar o desenho infantil por concebê-lo “como produto de significação dependente da linguagem” (p. 23). A autora faz críticas, todavia, a “abordagem etapista” (FERREIRA, 1996, p. 18) que Vigotski apresenta, referindo-se aos seguintes estágios: escalão de esquema, escalão de formalismo e esquematismo, escalão da representação mais aproximada do real e escalão da representação propriamente dita. Não obstante, a autora adianta que “embora possa parecer estranha ao ser reafirmada pela teoria histórico-cultural, essa abordagem explica como a criança apresenta sua realidade no desenho”, e ainda, que as análises de Vigotski representam um salto qualitativo na

compreensão da figuração no desenho infantil, superando “qualquer estranheza que sua abordagem etapista possa causar” (FERREIRA, 1996, p. 18-19).

Japiassu (2004), igualmente respaldado na teoria histórico-cultural, também avalia negativamente a ausência da análise sobre as garatujas infantis nas etapas do desenvolvimento do desenho a que Vigotski se refere. As diferenças nas traduções da obra de Vigotski são apontadas como possíveis causas de imprecisões teóricas neste sentido. Somado a isso está o fato de que, do ponto de vista de Japiassu (2004), Vigotski não se propõe a investigar de modo sistemático “o processo de apropriação do desenho como processo semiótico”. Sendo assim, o pesquisador se propõe a elaborar uma terminologia original “com o propósito de sintetizar – sem reducionismos – a complexidade dos pontos de vista enredados nas abordagens à estética do grafismo infantil” (JAPIASSU, 2004). Objetivando estabelecer um elo entre os pressupostos da teoria histórico-cultural e o “relativismo estético pós-moderno” – que de acordo com o autor, fundamenta as diretrizes educacionais na compreensão das produções artísticas na contemporaneidade – Japiassu (2004) procura relacionar os termos utilizados por Lowenfeld e Vigotski para construir uma nova etapização do grafismo infantil.

Porém, antes de apresentar seu ponto de vista desta evolução, retoma as etapas tal como propostas por Vigotski renomeando-as a partir de uma terminologia que julga mais adequada. Assim, em referência à sistematização feita por Ferreira, o autor enumera as etapas segundo Vigotski (escalão de esquemas; escalão de formalismo e esquematismo; escalão da representação mais aproximada do real e escalão da representação propriamente dita), ao que atribui novas denominações: etapa simbólica, etapa simbólico-formalista, etapa formalista veraz e etapa formalista plástica. Em seguida, discute cada etapa do grafismo infantil em conformidade com sua própria abordagem terminológica: rabisco descontrolado ou garatuja descontrolada; rabisco controlado ou garatuja controlada; representação gráfico-plástica pré-esquemática; representação gráfico-plástica esquemática; representação gráfico-plástica pós-esquemática.

Por todo o exposto, concordamos com Japiassu (2004) quanto ao fato de que as traduções das obras de Vigotski a que temos acesso podem ocasionar imprecisões, divergências e equívocos teóricos. Contudo, acreditamos que o caminho para a coerência teórica entre as produções acerca do desenho infantil sob a perspectiva histórico-cultural não está na proposição de outras tantas terminologias, mas sim no entendimento da referida etapização em estreito vínculo com o contexto mais amplo das formulações de Vigotski e demais autores da psicologia russa. Mesmo porque, do nosso ponto de vista, as etapas a que Vigotski se reporta tomam como base as formulações de outro estudioso do desenho infantil,

Kerschensteiner⁵³, cujas nomenclaturas são tomadas como referência para a discussão da evolução da produção gráfica da criança.

Entendemos que a teoria histórico-cultural carece ainda de uma sistematização mais profunda acerca do desenho infantil, ao que procuramos somar esforços com a presente pesquisa. As considerações de Vigotski neste campo⁵⁴ são encontradas em obras que versam sobre questões da formação humana nas quais o desenho, enquanto atividade simbólica, assume um papel importante para a compreensão do surgimento das funções que caracterizam o psiquismo humano. Cabe ressaltar também que, a nosso ver, Vigotski considera a garatuja ou os rabiscos infantis um momento pouco expressivo do desenvolvimento do desenho infantil na medida em que esta atividade interessa ao autor como manifestação da capacidade simbólica, como manifestação da imaginação e do pensamento em desenvolvimento, mediados pela linguagem, conforme será esclarecido mais adiante.

Tendo em vista estas considerações, abordaremos a seguir o desenvolvimento do desenho na infância à luz da psicologia histórico-cultural, entendendo não ser necessário fixarmos uma terminologia aos períodos característicos desta evolução, mas determos nossas análises nas transformações do grafismo infantil em consonância com os processos psicológicos em desenvolvimento na criança em sua totalidade, respaldando-nos em toda a investigação procedida até aqui.

4.4.1 O desenho infantil segundo L. S. Vigotski

Vigotski (2003b) observa que o desenho constitui uma das atividades artísticas preferidas das crianças em sua idade inicial. Nota, porém, que com a aproximação do período da adolescência, decai o interesse pela atividade de desenho. Assim, o autor se reporta aos estudos de Luquet, que demonstram uma estagnação do desenvolvimento do grafismo entre

⁵³ KERSCHENSTEINER, G. *El desarrollo de la creación artística de los niños*. Moscou: I. D. Sitín, 1914.

⁵⁴ Vigotski, em sua obra *La imaginación y el arte en la infancia* (2003), ao abordar o desenho, objetiva exemplificar as principais formas de criação infantil (ao lado da literatura e do teatro), a fim de demonstrar os mecanismos subjacentes à imaginação e à atividade criadora em suas principais peculiaridades na infância. Em outro texto em que se refere à atividade de desenho, *A pré-história da linguagem escrita*, Vigotski (1998) busca compreendê-lo em suas potencialidades para a aprendizagem da linguagem escrita, não meramente em relação ao desenvolvimento motor ou como escrita de letras, mas sobretudo em relação aos processos internos que sustentam a assimilação funcional da linguagem escrita.

os 10 e 15 anos, situação esta que seria revertida naturalmente entre os 15 e 20 anos de acordo com o pesquisador francês.

Entretanto, contrapondo-se às explicações de Luquet, Vigotski (2003b) ressalta que esta renovação do interesse sobre o desenho só poderia ocorrer naturalmente em indivíduos com facilidades excepcionais na assimilação das capacidades artísticas. Por outro lado, a maioria das crianças, quando abandonadas em seu desinteresse, se torna adultos incapazes de superar a qualidade dos desenhos feitos por crianças. Para Vigotski (2003b, p. 94), esta apatia em relação ao desenho observada na infância encobre a passagem a uma nova fase, superior, de seu desenvolvimento, acessível às crianças mediante “estímulos externos favoráveis”, como aulas de desenho e contato com produções artísticas. A fim de compreender o salto a níveis mais complexos da evolução gráfica, o autor afirma ser necessário entender o caminho do desenvolvimento do desenho da criança em suas características gerais.

Em seu texto *A pré-história da linguagem escrita*, Vigotski (1998) esclarece que a limitação que a criança ainda encontra em expressar-se verbalmente e graficamente parece ser compensada pela atuação em gestos. Os gestos são considerados a base para toda atividade representativa simbólica, pois funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolverão a fala, o desenho e a linguagem escrita.

Assim, inicialmente apoiado por gestos, o desenho irá transformar-se futuramente num signo independente. Os primeiros desenhos surgem então como resultado de gestos manuais. Estes gestos não implicam ainda na compreensão pela criança do significado simbólico de seu desenho, mas indicam uma forma particular de linguagem num estágio precoce, isto é, uma forma primária de representação do significado. Em outras palavras, os primeiros desenhos correspondem a um simbolismo de primeira ordem e somente mais tarde, paralelamente à aquisição da fala, a representação gráfica assume um significado de segunda ordem, passando a designar assim algum objeto (VYGOTSKY, 1998).

Esse momento inicial do desenvolvimento do desenho coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos, onde se nota uma íntima relação entre a representação por gestos e a representação por símbolos no desenho (VYGOTSKY, 1998).

Conforme explica Vigotski (1998, p. 121-122),

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. [...] Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento no papel

como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra.

O autor considera a fala como principal mecanismo organizador de grande parte da vida interior, incluindo a atividade simbólica pelo desenho, que conseqüentemente também se submete às leis da linguagem falada. Deste modo, antes que o desenho adquira para a criança uma função simbólica, o que só acontece quando a representação gráfica passa a se atrelar gradualmente à fala, ela reage ao desenho como um objeto semelhante a qualquer outro, e não como a representação de tal objeto (VYGOTSKY, 1998).

Entendemos que a observação desta semelhança indica já o princípio do desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento na criança, porquanto demanda a abstração das relações mais simples para agrupar objetos sob a mesma categoria. Vimos que, de acordo com Luria (2008), a percepção de semelhanças entre objetos requer o isolamento de uma característica por comparação, o que constitui a forma mais simples de abstração. Ainda assim, esta capacidade não basta para que a criança mantenha com o desenho uma relação simbólica plena.

A passagem dos rabiscos para o uso de elementos gráficos que representam ou significam algo é considerada um momento crucial do desenvolvimento do desenho, mas Vigotski (1998) ressalta que não se trata de um processo resultante de um ato mecânico e imediato:

Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm mostrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo. (p. 128).

Vigotski exemplifica sua afirmação recorrendo a uma pesquisa de Hetzer⁵⁵ (1926), em que se mostra a uma menina o desenho de sua boneca, ao que a criança exclama: “Uma boneca igualzinha à minha!”. Desta forma, conclui-se que a percepção da semelhança entre o desenho e o objeto não significa necessariamente a compreensão de que o desenho seja uma

⁵⁵ HETZER, H. *Die Symbolische Darstellung in der fruhen Windhert*. Vienna Deutscher Verlag fur Jugend und Volk, 1926.

representação do objeto. Parte-se da possibilidade de que a criança do experimento tenha se dirigido ao desenho como outro objeto igual ao dela:

Tudo nos faz crer que, para a menina, o desenho não era uma representação da sua boneca mas, sim, uma outra boneca igual à dela. Uma prova disso é o fato de que, por muito tempo, as crianças se relacionam com desenhos como se eles fossem objetos. Por exemplo, quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos de idade, quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: 'Onde está o rosto, o nariz?' elas viram o papel e só então respondem: 'Não, não está aqui. Não foi desenhado.'. (VYGOTSKY, 1998, p. 128).

Mukhina (1996) também assinala que na primeira infância, a percepção do desenho pela criança é diferente da percepção do adulto, desenvolvendo-se em três direções: a mudança da atitude da criança em relação ao desenho como reflexo da realidade; a compreensão adequada das relações entre o desenho e a realidade e o entendimento do que ela própria desenha; a evolução na interpretação do desenho, compreendendo melhor seu conteúdo.

Inicialmente, a criança acredita que os objetos desenhados têm as mesmas qualidades que os de verdade. O desenho é para ela uma segunda realidade, e não sua representação. Posteriormente, a criança perceberá que o objeto desenhado não pode ser manipulado como o objeto real. Ela passa a brincar com o desenho sabendo que ele mantém uma correspondência com a realidade ao mesmo tempo em que difere desta em algumas de suas propriedades. Por exemplo, podemos observar que a criança pequena entende que a maçã desenhada não pode ser comida (MUKHINA, 1996).

Todavia, embora com certas características que o distinguem da realidade, o desenho para a criança ainda mantém uma autonomia própria em relação aos objetos reais, como quando a criança diz, analisando uma imagem, que a casinha em primeiro plano é maior que o edifício representado ao fundo do desenho feito em perspectiva linear. Mesmo que o adulto lembre que as casas de sua rua são menores que os edifícios, a criança continua a se relacionar com o que vê no desenho como se ele mantivesse relações próprias, independentes das relações vistas na realidade (MUKHINA, 1996). O desenho não constitui, até este momento, a representação das relações reais. Esta capacidade será desenvolvida em estreita relação com a linguagem, a partir do que, a criança apreende o conteúdo do desenho de uma nova maneira.

O desenvolvimento da fala será de suma importância como base para o surgimento de outros sistemas de signos, como o desenho e a escrita. O forte impacto da fala na evolução do desenho é verificado na medida em que a criança passa a nomear seus desenhos antes de fazê-

los, ou seja, conforme ocorre o “deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (VYGOTSKY, 1998, p. 128). Antes disso, a criança só identifica o que está no desenho após tê-lo feito.

Este entrelaçamento entre desenho e fala é também observado na maneira com que as crianças desenhavam objetos ou conceitos mais complexos: elas não o fazem pelas suas partes componentes, e sim pelas suas qualidades gerais. Consequentemente, seus primeiros desenhos se assemelham a esquemas representativos, analogamente ao aspecto fonético ou externo da fala da criança, que neste momento expressa palavras isoladas que correspondem ao conteúdo de uma oração inteira. Devido a isso, Vigotski (1998) considera o desenho como uma importante etapa para o desenvolvimento da linguagem escrita. Nas palavras do autor,

Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. *A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração*, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (1998, p. 127).

Importante destacar que, a despeito do caráter rudimentar das primeiras representações gráficas infantis, as inter-relações entre o desenho e a fala indicam já a existência de formas incipientes do pensamento abstrato, que mais tarde se efetivará enquanto uma atividade representativa simbólica plenamente desenvolvida.

Uma característica fundamental deste momento, em que o desenho da criança apresenta os objetos de forma esquemática, é que os desenhos são feitos de memória, sem cópia de modelos. Ela representa os objetos de forma muito diferente de seu aspecto real, pois não se preocupa em desenhar o que vê, mas o que sabe sobre as coisas (VIGOTSKY, 2003b, 1998). Assim, Vigotski (1998) esclarece que quando se pede a uma criança para que desenhe alguém ou alguma coisa que esteja perto dela, ela desenhará sem mesmo olhar para o original. O autor destaca que além do fato de os desenhos não corresponderem à percepção real do objeto, muitas vezes os desenhos contradizem essa percepção. Isso pode ser observado pelos “desenhos radiografados” (VIGOTSKY, 2003b, p. 95) ou o que chamamos anteriormente de transparência:

Uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro na carteira – ou seja, as coisas que ela sabe que existem mas que, de fato, no caso, não podem ser vistas. Ao desenhar uma figura de perfil, a

criança incluirá um segundo olho; ao desenhar um homem montado a cavalo, visto de lado, incluirá a outra perna. Finalmente, partes extremamente importantes dos objetos podem ser omitidas; por exemplo, as crianças podem desenhar pernas que saiam diretamente da cabeça, omitindo o pescoço e o tronco ou, ainda, podem combinar partes distintas de uma figura. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Sendo assim, as crianças não desenham os objetos à semelhança do que vêem, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo. Não há intenção de representação visual de um modelo pela criança, e sim o registro do que ela conhece sobre as coisas e sobre si mesma. Desenham o que lhes parece mais importante nas coisas, recusando-se a observar o que a cerca para só então representá-lo graficamente. Ela desenha o que sabe, concedendo ao desenho um caráter simbolista, e não naturalista, revelando os aspectos gerais tidos como mais importantes à sua representação (VYGOTSKY, 1998).

Corroborando os estudos de Sully⁵⁶ (1895), Vigotski acrescenta que

[...] as crianças não se preocupam muito com a representação; elas são muito mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações apenas superficiais. No entanto, *não é possível admitir que as crianças tenham tão pouco conhecimento da figura humana quanto poderia parecer pelos seus desenhos*; ou seja, na verdade, parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. Nessa idade, a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia *predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala*. (VYGOTSKY, 1998, p. 127, grifo nosso).

Essa dinâmica é mais bem compreendida se considerarmos o fato de que, conforme verificamos, nesse momento do desenvolvimento o ato de pensar se dá essencialmente pela capacidade de memória. O conhecimento da realidade pela criança ocorre mediante as recordações de suas experiências precedentes, de caráter concreto e visual. Suas ideias correspondem a noções gerais integralmente relacionadas com a concretude de um pensamento ancorado nas lembranças. A criança ainda não é capaz de expressar todo seu conhecimento sobre a realidade por meio da palavra ou do desenho. Como vimos, a palavra corresponde inicialmente a um conjunto de frases, e não a um objeto isolado; igualmente, a totalidade do conteúdo expresso no desenho designa muito mais do que se pode ver em seus traços. Sem o domínio sobre o pensamento abstrato e sobre a função simbólica da consciência, a criança não representa os objetos em seu desenho de forma completa, mas denota aquilo que lhe parece mais importante dentro de tudo o que conhece.

⁵⁶ SULLY, J. *Studies of Childhood*. Londres, 1895.

Ao recorrer aos traços essenciais e permanentes dos objetos, a criança busca registrar no papel o que vem à sua memória à semelhança de uma descrição gráfica, um relato gráfico. Ou seja, enquanto a criança desenha, ela pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse falando sobre o mesmo.

Em sua exposição oral a criança não se encontra atada pela continuidade de seu objeto no tempo e no espaço e, por isso pode, dentro de certo limite, considerar qualquer parte isolada ou transpô-la: por exemplo, o anãozinho tem uma enorme cabeça e duas pernas muito curtas, dedos brancos como a neve e nariz vermelho. Se a mão do pequeno artista se põe a traçar ingenuamente, ou melhor dito, sem sentido crítico, esta descrição simples, composta de contraposições, essas pernas curtas podem surgir diretamente da grande cabeça, quase no mesmo lugar de onde sairiam os bracinhos, enquanto que o nariz poderia aparecer no meio do círculo da cabeça. E é isto o que de fato se costuma ver em muitos desenhos infantis. (VIGOTSKY, 2003b, p 96-97).

Neste momento, os esquemas representativos observados nos desenhos infantis ainda não correspondem a um simbolismo de segunda ordem. Podemos aplicar ao desenho a mesma lógica que Vigotski atribui à compreensão do sistema da linguagem escrita. De início, a criança muda de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém os rudimentos da representação. Nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando *diretamente* objetos ou ações. Em seguida, a criança poderá evoluir ao simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos *representativos dos símbolos falados* das palavras. Ela descobre que pode desenhar além de coisas, também a fala. Por fim, o sistema de escrita deixa de constituir um simbolismo de segunda ordem e, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isto significa que há “uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, *agora numa nova qualidade*, novamente um estágio de primeira ordem” (VYGOTSKY, 1998, p. 131, grifo nosso). Em outras palavras:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza *diretamente* as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 1998, p. 120).

Como desdobramento destas considerações, entendemos ser possível afirmar que o desenho seguirá o mesmo processo de evoluções e involuções da linguagem escrita: dos primeiros gestos indicativos materializados nos rabiscos, passará aos esquemas representativos, identificados pela fala, que indicam qualidades gerais dos objetos, e por fim chegará ao simbolismo direto em que, sem a mediação da fala, o desenho representará simbolicamente o objeto ou as relações entre objetos. Assim, a “regressão” ao simbolismo de primeira ordem aponta para uma correspondência direta entre desenho e objeto numa nova qualidade, agora sem a necessidade da interferência da fala neste processo, já internalizada neste momento do desenvolvimento.

Inicialmente, a criança procura representar qualquer coisa – nos jogos, nos desenhos – através de movimentos e mímicas, sem a utilização da fala como fonte de simbolismo. A criança identifica ou nomeia seu desenho depois de feito. Gradualmente, ela se utilizará amplamente da linguagem verbal para orientar suas ações. Nesta etapa, a criança tanto fala quanto age; suas ações são acompanhadas pela chamada fala egocêntrica⁵⁷. É num estágio posterior do desenvolvimento que haverá a internalização da fala, ou seja, a fala regulará a ação internamente, permitindo que tal ação seja antes idealizada, e só depois realizada. Assim, na medida em que o desenvolvimento prossegue, a nomeação se desloca cada vez mais para o início desse processo. Conforme aponta Vigotski,

Uma criança de três anos de idade é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto que uma criança de quatro anos de idade dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que uma criança com três anos de idade ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos de idade.⁵⁸ (1998, p. 126).

Aos poucos, a criança não mais se limitará a enumerar os traços concretos dos objetos que descreve. Seus desenhos passam a refletir também as relações formais entre as partes, e é possível notar nos desenhos esquemáticos uma quantidade muito maior de detalhes, uma caracterização das diversas partes dos objetos, cada vez mais próximos das imagens tal como percebidas na realidade. Isto segue até que as formas esquemáticas desapareçam por

⁵⁷ Para Vigotski (2001), a fala egocêntrica é fundamentalmente social, porquanto possibilita a internalização das formas sociais de comportamento. Dirigindo-se a si mesma pela fala, a criança dá passos em direção à conscientização sobre sua conduta, aplicando a si mesma as demandas antes requeridas pelo outro. Sendo assim, a fala egocêntrica é um aspecto da transição da atividade social externa para o funcionamento mental individual.

⁵⁸ É importante frisar que o que depreendemos desta afirmação não são os indicativos de idade, já que consideramos as condições sociais e históricas em que o desenvolvimento ocorre. No entanto, cabe-nos considerar o modo como evolui a capacidade de significação simbólica no decorrer do desenvolvimento, e a noção de que a criança já apresenta formas rudimentares desta capacidade.

completo, quando o desenho adquire a noção de perspectiva e volume, a plasticidade dos objetos, a noção de movimento. Vigotski (2003b) ressalta, porém, que a apropriação destas habilidades muito dificilmente pode ocorrer sem a devida orientação pedagógica.

De acordo com Mukhina (1996), enquanto a criança ainda desconhece as normas da linguagem visual, como as relações de perspectiva, ela percebe o desenho de forma bastante atrelada ao que reconhece na realidade tridimensional. Assim, ela consegue identificar corretamente o tamanho relativo nos desenhos em perspectiva de objetos conhecidos, mas quando se depara com objetos desconhecidos representados em formas e tamanhos variáveis, a criança os capta de maneira absoluta, de acordo com o que vê na realidade. Somente no fim da primeira infância a criança começa a compreender melhor a perspectiva, ainda que não totalmente independente das orientações do adulto. Para Mukhina (1996), a interpretação do desenho pela criança evolui conforme ela se familiariza com os temas abordados e com a complexidade da composição das produções gráficas.

Podemos afirmar, em conformidade com Mukhina (1996), que a atitude ativa da criança perante o desenho, observada pelas perguntas e raciocínios empreendidos por ela em torno das imagens, bem como a interação com os adultos e outros pares, promovem a percepção do desenho pela criança para além de suas experiências pessoais e imediatas, compreendendo o desenho em sua diversidade de relações a partir do conhecimento da realidade e dos códigos da linguagem visual, mediado pela linguagem verbal.

A fim de distinguir melhor as etapas do desenvolvimento do desenho, Vigotski (2003b) compara quatro imagens sucessivas de um vagão de trem, feitas por crianças de diferentes idades, como vemos abaixo:

Figura 10 - Desenhos de memória de vagão de trem, representado de forma primitiva por criança entre 7 e 10 anos que não desenha em casa e não tem acesso a livros com ilustrações (VYGOTSKY, 2003b, p.112).

Figura 11 - Desenho de memória de vagão de trem, feito de forma esquemática por criança de 12 anos (VYGOTSKY, 2003b, p.113).

Figura 12 - Desenho de memória de vagão de trem com noção de perspectiva, feito por criança de 13 anos (VYGOTSKY, 2003b, p.113).

Vigotski descreve as produções das crianças:

[...] a primeira [ver Figura 10] é um puro esquema: vários círculos irregulares que representam janelas e duas linhas alongadas representando o próprio vagão, é tudo o que a criança desenhou para dar a ideia de um vagão de trem. Logo vemos outro esquema, mas neste as janelas estão mais bem situadas nas laterais do vagão, alcançando-se assim a correlação formal das partes [ver Figura 10]. O terceiro desenho [ver Figura 11] nos mostra a representação esquemática dos vagões com a enumeração minuciosa de algumas partes e detalhes: podem-se ver as pessoas, os assentos, as rodas, mas tudo isso ainda em forma esquemática. Por último, o quarto desenho [ver Figura 12], feito por um garoto de 13 anos, apresenta já a imagem

plástica do vagão de trem considerando a perspectiva e refletindo o aspecto real do objeto. (VIGOTSKY, 2003b, p.98).

Pela observação das características destes desenhos, que representam a evolução gráfica ao longo do desenvolvimento, Vigotski (2003b) afirma a existência de uma relação a princípio paradoxal. À primeira vista, poder-se-ia esperar que fosse mais fácil à criança desenhar a partir de um modelo, isto é, desenhar o que vê. No entanto, conforme assegura Vigotski, os experimentos e observações realizados permitem concluir que desenhar o que se vê, representar a imagem real do objeto, é o grau mais elaborado no desenvolvimento do desenho infantil. Acrescenta, ainda, o fato de que poucas crianças chegam a este nível de complexidade.

O autor segue explicando que, no início do desenvolvimento infantil, as ações da criança estão voltadas para orientar-se no mundo que a cerca. Neste momento, sua percepção se dá predominantemente por mecanismos dinâmico-táteis, que prevalecem sobre a percepção visual. Assim, compreende que

Todas as ações das crianças [...] e os produtos de sua obra podem ser compreendidos e explicados, tanto em seu aspecto fundamental quanto em suas particularidades, pela correlação entre as possibilidades dinâmico-táteis e visuais que as crianças possuem para conhecer o mundo que as cerca. (BAKUSHINSKI, apud VIGOTSKY, 2003b, p.100, grifo nosso).

Vigotski (2003b) aponta que de início as ações infantis apresentam um intenso aspecto emocional, concentradas nas ações físicas e imediatas, no movimentar-se, a despeito dos processos analíticos de consciência. Despreocupada em relação aos resultados de sua ação, a criança prefere fazer a imaginar, e se interessa pelo processo da ação. Os frutos de sua atividade criativa apresentam um notável esquematismo, representando as coisas pelos seus aspectos mais comuns, sem reproduzir suas mudanças, suas transformações. Estes últimos aspectos são geralmente abordados no jogo e na fala.

Sendo assim, Vigotski (1998) afirma a prevalência dos aspectos visuais sobre os dinâmico-táteis em momentos posteriores do desenvolvimento infantil. O papel da percepção visual para a assimilação do mundo se torna dominante sobre outros modos perceptivos. Disto decorre que este novo período se caracteriza pelo enfraquecimento da atividade física externa e pelo fortalecimento da *atividade intelectual* na apreensão da realidade circundante. Na percepção do mundo e no reflexo criador desta percepção, os órgãos visuais desempenham

papel decisivo. Conforme Bakushinski (apud VIGOTSKY, 2003b, p.101), em momentos posteriores do desenvolvimento, essa tendência se confirma na medida em que

O adolescente vai se convertendo mais e mais em espectador que contempla o mundo a partir de seu ponto de vista, enfocando-o mentalmente como um fenômeno complexo, entendendo nesta complexidade não tanto a variedade qualitativa e quantitativa das coisas - como no período precedente - mas as relações entre as coisas, suas modificações.

Para Vigotski, é deste modo que o indivíduo voltará a se interessar pelo aspecto processual, porém não o de sua própria ação, mas daquele que ocorre no mundo exterior. Neste período, a criação imaginativa do adolescente tende a se concretizar sob a forma de relações ilusórias e naturalistas, pois querem representar de acordo com o que vêem na realidade, num momento em que a percepção visual e os processos intelectuais crescentes possibilitam assimilar os métodos da representação perspectiva do espaço, por exemplo.

Sendo assim, a criança que se interessa espontaneamente pelos processos criativos dá lugar ao adolescente cuja motivação e capacidade criativa dependerá da aquisição de novas habilidades e hábitos artísticos, da disposição de materiais, etc. Ao adolescente não basta uma atividade de expressão artística, não lhe basta desenhar de qualquer modo. Para concretizar sua criação imaginativa, precisará adquirir hábitos e conhecimentos artísticos.

Para tanto, o ensino do desenho não deve se dar de forma impositiva, principalmente neste momento de transição. Vigotski observa que o desenho tem enorme valor cultural, e que em seu ensino

[...] a cor e o desenho começam a falar ao adolescente, este adquire uma nova linguagem que amplia seu horizonte, penetra seus sentimentos e lhe permite expressar imagens que de alguma outra forma puderam chegar à sua consciência. (VIGOTSKY, 2003b, p.103).

O autor destaca que, no desenvolvimento da criação artística infantil, deve-se observar o princípio de liberdade como premissa indispensável a toda atividade criadora. Assim, valoriza o cultivo da inventividade, da criação de imagens guiadas pela imaginação. Mas tal aspecto é compreendido ao lado dos conhecimentos especiais que esta atividade requer, como o domínio sobre os materiais e os métodos especiais de expressão pelo desenho. Conforme afirma Vigotski (2003b, p.104), “somente mediante o devido desenvolvimento de ambos os aspectos a criação artística da criança poderá desenvolver-se justamente e proporcionalmente ao que podemos esperar dela”.

É ressaltada, portanto, a fundamental importância de se fomentar a criação artística na escola. Sobre isso, Vigotski assinala:

O homem terá que conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã uma conduta baseada no futuro e partindo desse futuro, é função básica da imaginação e, por isso, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar buscando prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação é uma das principais forças no processo para alcançar este fim. A formação de uma personalidade criativa projetada ao futuro é preparada pela imaginação criadora encarnada no presente. (VIGOTSKY, 2003b, p.108).

Vemos, por conseguinte, que as ideias de Vigotski são alheias às orientações pedagógicas impositivas ou condutistas no campo do ensino da arte, que preocupadas somente com questões de ordem técnica, desconsideram as motivações e o sentido atribuído pelo aluno à sua atividade. Da mesma forma, Vigotski se distancia do olhar sobre o desenho como objeto da ação espontânea que não necessita de procedimentos de ensino e da apropriação da cultura.

Deste modo, o autor valoriza a inventividade e criatividade através do desenho, ao lado da aquisição dos conhecimentos artísticos necessários à liberdade de criação. De forma coerente com sua concepção de desenvolvimento humano em suas raízes sociais e históricas, Vigotski concebe o desenho dentro destes pressupostos, estabelecendo inter-relações entre o desenvolvimento dos gestos, da fala, do desenho e da escrita. Assim, considera fundamental o papel dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, dos procedimentos de ensino que podem promover a evolução do desenho infantil pela socialização dos conhecimentos artísticos.

O fato de Vigotski afirmar a representação da imagem real dos objetos como o nível mais complexo do desenvolvimento do desenho, pode aproximá-lo, à primeira vista, das ideias de Luquet, que entende a evolução gráfica sob a tendência natural ao realismo. Entretanto, a concepção vigotskiana não vê o desenvolvimento enquanto um processo submetido a tendências naturais. Pelo contrário, parte do pressuposto de que o desenvolvimento é resultante do movimento dialético entre os fatores filogenéticos, que correspondem aos aspectos biológicos construídos historicamente na evolução da espécie humana, e fatores ontogenéticos, que se referem às raízes sócio-históricas da formação do indivíduo.

A visão de Vigotski sobre a evolução do desenho, entendido ao lado do desenvolvimento da linguagem falada e da escrita, nos permite afirmar que o desenho é compreendido a partir das relações objetivas e concretas do indivíduo para com o mundo, do que resulta na busca de aproximação com a realidade através do desenho. A criatividade artística não parte de aptidões inatas ou do desenvolvimento espontâneo de habilidades, mas se dá através da assimilação dos conhecimentos produzidos pelo homem em determinado tempo e espaço, transmitidos a cada geração.

É de forma coerente com seus pressupostos psicológicos que Vigotski entende o desenvolvimento infantil partindo de percepções dinâmico-táteis ao predomínio da percepção visual como condutora da atividade criadora em momentos posteriores. Conforme indica Teplov (1991), as artes gráficas exigem uma clara percepção do aspecto real ou essencial das coisas, superando o olhar habitual cotidiano. A criança, quando retrata o que vê, inevitavelmente aprende a ver o mundo de uma maneira diferente, mais precisa e exata. Esta prevalência da percepção visual como indicativa de uma maior complexidade na criação gráfica, corresponde à crescente complexificação do pensamento na direção de suas formas mais abstratas. Complexificação esta compreendida a partir de sua constituição social e histórica. Com a crescente intelectualização do psiquismo, poderá ser representada simbolicamente, pelo desenho, não somente a realidade externa, mas também os aspectos da realidade humana ligados às emoções, conceitos e ideias mais complexas.

4.4.2 Considerações sobre a criação artística à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Ao que vimos, a princípio nos parece que Vigotski centra sua análise na reprodução da realidade pelo desenho, do que se poderia inferir que o autor privilegia o conhecimento técnico da linguagem visual, com a finalidade de reapresentação da realidade tal como percebida. Entretanto, as análises que se seguem nos permitem ampliar este ponto de vista, considerando a dinâmica constante entre os aspectos objetivos e subjetivos da ação humana, que ganham especial relevância na análise dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade criadora, e que se verificam sobretudo na atividade artística.

Segundo Vigotski, a percepção não pode se dar sem a atribuição de sentido àquilo que se apresenta diante do olhar humano. Toda apreensão da realidade pressupõe a reconstrução interna das relações dadas externamente. Podemos afirmar que a percepção, tanto quanto a

representação simbólica destas impressões sobre a realidade mediante a atividade artística, são processos que prevêm a relação ativa do sujeito perante o mundo. Suas impressões pessoais correspondem a um movimento de reelaboração da realidade percebida, que decorre não de condições internas pré-estabelecidas na constituição dos sujeitos, mas por meio da relação dialética estabelecida entre as significações construídas socialmente e a atribuição do sentido pessoal que situa a experiência humana na esfera particular.

Conforme nos indica Eidt a respeito das considerações de Marx sobre o desenvolvimento do sentido estético em relação com a apropriação das objetivações humanas construídas ao longo do processo histórico da humanidade, verificamos que a sensibilidade estética é um produto social:

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas [...], numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX⁵⁹, 2004, p. 110 apud EIDT, 2010a, p. 165).

Os sentidos pelos quais o homem percebe o mundo que o cerca – a visão, a audição, etc. – não são habilidades naturais, mas constituídos socialmente, e seu desenvolvimento determina o quão longe o homem pode ir quanto ao sentido pessoal que atribui a um objeto cultural. Desta forma, as elevadas criações humanas podem ou não adquirir valor para a individualidade, à medida que se torna possível a apropriação pelo indivíduo das formas mais elaboradas de arte, filosofia e ciência.

Conforme nos esclarece Teplov (1991, p. 132, grifo do autor), “a percepção da arte é um processo ativo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emotiva, atividade imaginativa e *operações de pensamento*”. O ato de criar é, em um só tempo, produto da objetividade e da subjetividade que ativamente se plasma em tudo o que constrói.

Vigotski evidencia que a percepção artística exige também criação, pois a arte não implica apenas na comunicação ou transmissão de sentimentos, mas provoca a transformação dos mesmos e, para tanto, demanda uma apreciação ativa:

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em

⁵⁹ MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, *só então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 2001b, p. 314, grifo do autor).

Igualmente, Teplov (1991) sustenta que a percepção da arte deve partir dos sentimentos, mas deve-se avançar através deles, pois nesta acepção, a arte é conhecimento emotivo do mundo. Todavia, a percepção estética acarreta muito mais do que sentimento, uma vez que este se revela enquanto ponto de partida de um processo perceptivo que se desenvolve em forma de pensamento, “pensamento profundo e penetrante” (TEPLOV, 1991, p. 129).

Neste sentido, a vinculação existente entre a imaginação e a realidade não deve ser encarada segundo um critério que trace uma fronteira intransponível entre ambos. Em primeiro lugar, devemos considerar que quanto maior for a experiência da criança, mais sólidas serão as bases sobre as quais se dará sua atividade criadora. Nas palavras de Vigotski (2003b, p.18), “quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais a criança disponha em sua experiência, tão mais considerável e produtiva será [...] a atividade de sua imaginação”. Em segundo lugar, a imaginação, por sua vez, pode também ampliar consideravelmente a experiência humana, pois ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber situações não vividas baseando-se em relatos e descrições alheias àquilo que vivenciou pessoal e diretamente, o homem não restringe seu conhecimento ao estreito círculo de sua própria experiência, e pode superar estes limites por intermédio da imaginação de experiências históricas e sociais de outros homens. Do mesmo modo em que, por um lado, a imaginação se apoia na experiência, ela pode se tornar, por outro, justamente a fonte da ampliação da experiência humana.

Para além das relações entre a realidade e a imaginação, Vigotski (2003b) abarca também a vinculação recíproca entre a imaginação e a emoção, desvelando os aspectos mais subjetivos da atividade imaginativa. Do mesmo modo, aqui se vê a mutualidade: os sentimentos influem na imaginação à mesma maneira que a imaginação pode intervir nos sentimentos.

Os sentimentos se manifestam não somente de forma externa, mas ganham ainda uma expressão interna construída pela seleção de ideias, imagens e impressões de alguma forma concordantes com o conteúdo emotivo. Assim se dá a influência dos sentimentos sobre a

percepção da realidade. Desta forma, as imagens da fantasia servem de expressão interna para os sentimentos, selecionando e combinando elementos da realidade de tal maneira que correspondam ao estado interior emocional, e não à lógica exterior própria das imagens. Carentes de um vínculo racional entre si, as imagens se combinam reciprocamente não por se darem consecutivamente no tempo ou por sustentarem relações de semelhança, mas porque possuem um tom afetivo comum (VIGOTSKY, 2003b).

Contudo, as relações entre a imaginação e a emoção não se esgotam na influência do fator emocional nas combinações da fantasia, porquanto todas as criações da fantasia influem reciprocamente nos sentimentos. De acordo com Vigotski (2003b), este dado esclarece as razões pelas quais as obras de arte, criadas pela imaginação de seus autores, podem causar impressões tão profundas.

Os sofrimentos e anseios de personagens imaginários, suas penas e alegrias nos emocionam contagiosamente mesmo que saibamos bem não se tratar de fatos reais, mas elucubrações da fantasia. E isto se deve a que as emoções que nos contagiam das páginas de um livro ou da cena teatral através de imagens artísticas frutos da fantasia, são completamente reais e as sofremos de fato, séria e profundamente. Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas como, por exemplo, uma obra musical, desperta naquele que a escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador. (VIGOTSKY, 2003b, p. 23-24).

Em sendo assim, as criações humanas resultantes dos processos imaginativos, ao voltar sobre o próprio homem modificando sua relação com o mundo e com os outros, descrevem um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que integram a fantasia são retirados da realidade pelo homem, sofrendo uma complexa reelaboração, convertendo-se em fruto da imaginação. Assim, a partir da criação da fantasia constrói-se algo completamente novo, não existente anteriormente na experiência humana e sequer semelhante a outro objeto, que se materializa de modo que tal imagem agora cristalizada, convertida em objeto, passa a existir concretamente no mundo e a influir sobre os demais objetos e sobre outros homens. O produto da imaginação retorna então à realidade, trazendo agora consigo uma nova força capaz de modificar a própria realidade. Este círculo é, portanto, traçado não somente a respeito das criações técnicas e práticas que transformam a realidade natural e objetiva, posto que na representação emocional, subjetiva, também se verifica esta circularidade. Para Vigotski (2003b), ambos os fatores, o intelectual e o emocional, são igualmente necessários

ao ato criador. Sentimento e pensamento são aspectos inseparáveis da criação humana, o que se evidencia em relação à criação artística em especial:

De fato, para que se necessita a obra de arte? Não influi acaso em nosso mundo interior, em nossas ideias e em nossos sentimentos do mesmo modo que o instrumento técnico no mundo exterior, no mundo da natureza? [...] esta fantástica construção parte imediatamente da realidade e influi diretamente sobre ela, mas não a partir de fora, mas a partir de dentro, no mundo dos pensamentos, dos conceitos e dos sentimentos humanos. De tais obras se costuma dizer que são sólidas não por sua força externa senão pela sua verdade interna. [...] Basta evocar a influência que sobre a consciência social causam as obras de arte para convencer-mos de que a imaginação descreve um círculo tão fechado como quando se materializa em um instrumento de trabalho. (VIGOTSKY, 2003b, p. 25-27).

Logo, Vigotski (2003b) destaca o alcance da arte sobre a consciência social, movimento este que revela o retorno da criação da imaginação à realidade, materializando-se e transformando as subjetividades, tanto quanto transforma a objetividade por meio da criação de um instrumento de trabalho.

As obras de arte podem influir enormemente na consciência social graças à sua lógica interna. Qualquer autor de obra de arte, [...] não combina em vão, sem sentido, as imagens da fantasia, aglutinando-as arbitrariamente umas sobre as outras, de modo casual como nos sonhos ou nos delírios insensatos. Ao contrário, seguem sua lógica interna das imagens que se desdobram, e esta lógica interna vem condicionada pelo vínculo que estabelece a obra entre seu próprio mundo e o mundo exterior. [...] Os elementos tomados da realidade se combinam não ao livre capricho do autor, mas segundo a lógica interna da imagem artística. [...] Nas obras artísticas, podemos encontrar frequentemente unidos traços distantes sem vinculação exterior, mas nunca alheios entre si [...] senão unidos por sua lógica interna. (VIGOTSKY, 2003b, p. 27-29).

Entendemos que mesmo em se tratando de um trabalho criativo desenvolvido sem ideias prévias em relação ao produto final, de forma espontânea em atos impulsivos pelos quais seja impossível prever com exatidão sua conformação definitiva, não se pode conceber esta ação desvinculada da realidade de que faz parte, das possibilidades e limites colocados pelas condições objetivas e subjetivas dadas. A potencialidade de seu efeito sobre a realidade, sobre outras subjetividades, é também uma medida de seu vínculo com o mundo existente, com as experiências precedentes.

Em síntese, observamos o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos, objetivos e subjetivos, expressos nas significações sociais e sentidos pessoais. Vigotski aclara estas relações em sua obra *Psicologia da Arte*, ao analisar o sentido social da arte:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram um instrumento da sociedade. [...] 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 isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 2001b, p. 315, grifo do autor).

Por todo o exposto, apreendemos que a produção artística infantil pelo desenho requer atenção tanto aos aspectos procedimentais e técnicos, que demandam o conhecimento da linguagem visual, quanto aos aspectos subjetivos, que conferem ao sujeito a liberdade criativa necessária ao campo da arte.

Conforme afirma Vigotski (2003b), o desenvolvimento do desenho infantil se coloca, por um lado, atrelado à necessidade de se cultivar a invenção e a criatividade, e por outro lado, como um processo de representação das imagens criadas pela imaginação que requer conhecimentos especiais. Para o autor, o desenho infantil se mostra vinculado ao trabalho produtivo e à produção artística. Assim, incentivar a participação criativa em toda atividade produtiva é um importante aspecto do trabalho pedagógico. A importância do fator técnico, para Vigotski (2003b), reside em que ele proporciona de uma forma mais acessível o fruto do trabalho criador. Em suas palavras: “Toda arte, ao cultivar métodos especiais de materializar suas imagens, dispõe de sua própria tecnologia e a combinação das aulas tecnológicas com os exercícios artísticos é, possivelmente, o mais valioso de que dispõe o pedagogo nessa idade” (VIGOTSKY, 2003b, p. 105).

Segundo Galvão (1992), a valorização pelo professor apenas do desenho que reproduz o objeto em sua forma exata tal como vista na realidade, em suas formas e cores, pode tornar-se um rígido padrão na maneira de olhar o desenho da criança e de avaliá-lo. Em uma análise do desenho assim sucedida, pode-se considerar incorreta toda e qualquer manifestação gráfica que não coincida com o aspecto formal da realidade, como o desenho de uma figura humana com cabelos verdes, um desenho sem a definição do céu e do chão, um rosto sem orelhas, etc.

Ou ainda, esta rigidez pode se expressar quando o professor se satisfaz com o desenho estereotipado da realidade, julgando positivamente a estilização padronizada do real:

[...] é o que nos indica a satisfação do professor diante da reprodução de modelos divulgados pelos manuais de ‘desenho pedagógico’, diante das clássicas estilizações infantis, como o desenho da casinha e o da figura humana, e ainda ante o cumprimento de procedimentos padronizados, como o preenchimento de áreas previamente contornadas e a ocupação ‘homogênea’ da folha de papel. Contraditoriamente, o professor espera, do desenho da criança, a cópia do real, mas se satisfaz com um estereótipo do real. (GALVÃO, 1992, p. 55).

A autora aponta que tal perspectiva corresponde a uma visão restritiva das possibilidades oferecidas pelo desenho ao desenvolvimento das capacidades criativas da criança, uma vez que desconsidera a riqueza dos aspectos subjetivos que permeiam a criação:

Esta expectativa desconsidera o fato de que são múltiplas as *percepções que se pode* ter de um mesmo objeto, por diferentes pessoas, ou pela mesma pessoa em momentos diferentes e que, em consequência, são igualmente múltiplas as representações que se pode fazer de um objeto. Tomemos um exemplo: a cidade. Cada indivíduo tem uma vivência diferente em relação a ela. O significado de cidade para cada um é diferente. Em consequência disto e da própria diversidade de cidades, é diferente a representação de cidade que cada um faz. O olhar voltado para a ‘perfeição’ revela a cobrança de um modelo estético restrito (em que é muito rígida a determinação do ‘feio’ e do ‘bonito’) e resulta na limitação das possibilidades expressivas do desenho, reduzidas à reprodução dos modelos aceitos pelo meio escolar. (GALVÃO, 1992, p. 55, grifo do autor).

Do mesmo modo, saber o que a criança representou em seu desenho pode constituir um aspecto importante da ação pedagógica quando esta não se limita somente a discriminar *o que* a criança faz. Tão importante quanto atentar ao conteúdo do desenho infantil é procurar reconhecer as formas desta representação, ou seja, ao *como* a criança procede em seu fazer. Quando compreendemos o desenvolvimento infantil sob a influência de momentos de ruptura e evolução, portanto como um processo não-linear, o emprego pela criança do rabisco como eventual recurso gráfico, mesmo em momentos posteriores de seu desenvolvimento, não é considerado uma regressão da qualidade da produção infantil, mas um elemento que integra a diversidade das manifestações gráficas que compõem a linguagem do desenho.

Conforme esclarece a autora,

O desenho como representação não é, portanto, um dado inicial do processo; é uma conquista posterior, que possibilita à atividade gráfica ser guiada por uma intenção previamente estabelecida e à criança identificar, em seus desenhos, figuras do real. Por si só, essa conquista não implica o

desaparecimento das manifestações iniciais (grafismo puro e forma sem correspondência a objeto), que permanecem como possibilidades próprias à linguagem, ainda acessíveis às crianças e mesmo aos adultos, que podem identificar nelas conteúdo expressivo e interesse estético. O desenvolvimento da criança não se dá de forma linear, numa curva só ascendente. São comuns os retornos das formas de atividade mais primitivas, assim como o recurso deliberado do sujeito a elas. Assim, não é motivo de preocupação o caso de crianças que, mesmo já sendo capazes de representar nitidamente o real, vez por outra rabiscam; ao contrário, no ato de rabiscar podem descobrir novos recursos que enriqueçam sua representação gráfica. (GALVÃO, 1992, p. 57).

No entanto, a criança, por estar ainda nos momentos iniciais do desenvolvimento gráfico, não pode conceber a linha em sua autonomia expressiva, isto é, ela desconhece a concepção de que a própria linha, só com a especificidade de sua estrutura, permite expressar diretamente “os estados de ânimo e as inquietações da alma” (VIGOTSKI, 2001b, p. 326). Tendo isso em vista, Vigotski (2001b) afirma que o desenho infantil ainda não é arte para a criança, e que sua produção é peculiar e difere da arte do adulto, ainda que estabeleça com ela certas semelhanças. Segundo Vigotski,

[...] a capacidade de transmitirem em poses e gestos os movimentos expressivos dos homens e dos animais nela [na criança] 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. (2001b, p. 326-327).

Teplov (1991), referindo-se aos momentos iniciais do desenvolvimento artístico, considera as produções artísticas infantis em estreita relação com o jogo, atividade esta que, conforme verificamos, constitui a atividade principal em grande parte do desenvolvimento infantil. Através do jogo ocorre a transição de uma atividade motivada pelo seu próprio processo a uma atividade cuja motivação se encontra no resultado final. Em outras palavras, é a atividade lúdica que principia a passagem da atividade dirigida para o processo à atividade dirigida para o resultado, possibilitando o desenvolvimento da criação artística: “só há *ação dirigida para o produto* na medida em que a atividade artística se torna puramente subjetiva, atividade *para si mesmo*, e surge o interesse pelo seu efeito nos outros” (TEPLOV, 1991, p. 141, grifo do autor). Portanto, o autor considera que a atividade artística produtiva da criança se desenvolve no jogo, que cria os pressupostos para o esforço criativo da criança na direção de uma produção criativa que interesse ao outro, que tenha um efeito sobre ele.

Esta mesma relação entre arte e jogo é abordada por Vigotski (2001b, p. 328), que observa a peculiaridade do papel e do sentido da arte na vida infantil em proximidade com os

“pequenos absurdos” que criam as crianças em suas brincadeiras, distanciando-se das relações tal como vistas na realidade. O autor afirma, que o “absurdo” é para a criança um instrumento de domínio da realidade, “uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real” (VIGOTSKI, 2001b, p.328). Ou seja, ao inserir a criança nas brincadeiras que requerem o emprego da imaginação criativa, “ao incorporar a criança [...] num mundo de pernas para o ar” (VIGOTSKI, 2001b, p. 327), o adulto não só não prejudica o seu trabalho intelectual como, inversamente, contribui para ele, pois o distanciamento da realidade, isto é, transmutando as relações percebidas, não suprimem as reais e autênticas interações de ideias e objetos, mas pelo contrário, as promovem, ressaltam, destacam, reforçando na criança a sensação de realidade.

Ao professor cabe compreender e atuar sobre o interesse e a motivação da criança pela atividade artística, que surge em correspondência a suas necessidades reais e imediatas, como requisitos prévios da produção criativa na infância. Teplov (1991) assinala que, para além de reconhecer a natural satisfação da criatividade, derivada das necessidades internas que surgem na criança de maneira independente de estímulos intencionalmente educativos, o trabalho pedagógico deve assumir um problema de suma importância: encontrar um estímulo que gere na criança um desejo real e genuíno de criar. Para tanto, é necessário ter em conta que não existe somente uma única maneira de estimular a capacidade criativa da criança. A diversidade de inclinações e interesses dentro do campo artístico requer uma orientação individual, que considere as particularidades dos sujeitos, tendo em vista assegurar um completo e bem sucedido desenvolvimento artístico infantil, que reconheça os diferentes aspectos da personalidade da criança. Sendo assim, segundo Teplov (1991, p. 145-156), “nunca é tão importante a orientação individual como na educação artística”, já que as crianças enfrentam de maneiras diferentes uma mesma modalidade artística. Em suas palavras:

Como disse justamente Tolstoi: ‘Penso que existe em cada personalidade humana uma necessidade de prazer artístico e de entrega à arte e que esta necessidade é justa e deve ser satisfeita’. Todas as crianças, e não apenas aquelas que possuem talentos artísticos especiais, têm direito a uma educação artística completa. (TEPLOV, 1991, p. 150).

Acreditamos, portanto, que o ensino do desenho deve se pautar pela necessidade da socialização dos conhecimentos referentes à linguagem do desenho pelo professor, de forma a direcionar a criança a níveis mais elaborados de sua capacidade criativa na esfera da

linguagem gráfica. Assim, a promoção do desenvolvimento do desenho na infância não pode se dar sem a apropriação das objetivações construídas socialmente, pelo que se torna possível a criação do novo a partir da mediação da subjetividade.

De acordo com Iavelberg (2006a, p. 102), “com orientações adequadas na escola todos podem aprender a desenhar sem estagnações no desenvolvimento criativo”. Tal postura pressupõe que:

Desde a educação infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças. [...] A aprendizagem, portanto, afeta o desenvolvimento do desenho e é orientada por conteúdos de diferentes âmbitos (cognitivo, físico, afetivo) que se articulam desde os desenhos pré-simbólicos iniciais. Hoje compreendemos o desenho em seu caminho do pré-simbolismo à construção de poéticas próprias, com marca pessoal e diversidade cultural. (IAVELBERG, 2006a, p.11-12).

Entendemos que a ausência de respaldo teórico-metodológico no ensino do desenho na maioria dos contextos desde a Educação Infantil – que se expressa ora em meios pedagógicos sem qualquer intervenção do educador, ora em propostas diretivas tradicionais, orientadas à reprodução de imagens e ao treino de habilidades – aponta-nos uma conjuntura desfavorável ao desenvolvimento artístico e estético da criança por afastá-la de práticas de aprendizagem que a permitam concretizar suas próprias criações, partindo da experiência cultural advinda do universo da arte.

Apesar de se conferir à atividade de desenho grande parte do tempo no cotidiano escolar, a ação pedagógica neste âmbito comumente se dá sem a compreensão sobre o desenho como expressão artística e sem o conhecimento das especificidades de seu desenvolvimento na infância. Ademais, o desenho torna-se, no dia-a-dia escolar, uma atividade meramente coadjuvante destinada a complementar o ensino em outras áreas do conhecimento (GALVÃO, 1992).

Na contramão destas condições, bem como das concepções espontaneístas que desvalorizam a intervenção pedagógica no ensino do desenho, propomos considerar a criatividade, o pensamento abstrato, a imaginação, a expressão singular da subjetividade por meio do desenho, como processos construídos sócio-historicamente ao longo do desenvolvimento do indivíduo, os quais são constituídos mais otimamente com a intencionalidade político-pedagógica própria da esfera escolar, logo, da atuação do professor.

4.5 Apontamentos para o ensino do desenho na contemporaneidade

Tendo em vista uma concepção de desenvolvimento do grafismo infantil fundamentada na importância das construções culturais influentes na produção artística da criança, propomo-nos a realizar uma breve reflexão acerca de como o desenho se configura dentro das transformações operadas pela arte contemporânea e quais as implicações deste contexto à aprendizagem do desenho hoje.

Na contemporaneidade, a apreensão que se faz sobre o desenho o contempla para além do registro sobre o papel, recolocando sua força também como atitude, impregnando no ato de desenhar uma forma de “linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo” (DERDYK, 2007, p. 21). Esta aceção corresponde à ideia de atividade artística em suas múltiplas possibilidades de materialização, em qualquer meio ou matéria (LEME, 2008).

As transformações ao longo dos séculos disponibilizaram ao homem grande variedade de materiais e recursos, desde a manufatura ao produto industrializado, para o registro visual de suas ideias (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007). Nos tempos atuais, o desenho é entendido como “atitude múltipla, que existe num campo expandido de meios e suportes, no qual hoje está inevitavelmente hibridizado pelos recursos digitais” (SILVEIRA, 2007, p. 178).

Nas palavras de Lizárraga e Passos (2007),

[...] independentemente do material utilizado, seja ele seco ou líquido, solúvel em água ou em óleo, com base natural ou sintética, antes de tudo está o pensamento do artista e a ele se flexionam os materiais; do carvão ao *mouse*, todos se prestam à tradução de concepções mentais para diferentes linguagens. A tinta pode ser a versão líquida de uma grafite; o pincel, uma extensão do lápis, que possibilita o traçado de linhas que se contraem em espessuras mínimas e em seguida se expandem, construindo formas compactas, como grandes manchas sobre o plano. E, em plena era da imagem virtual, o computador abre espaço para a criação de linhas e formas que não necessariamente ganharão materialidade. (p. 71).

O desenho pode ser concebido através da diversidade de manifestações que conciliam distintos modos de atuação e expressão, bem como pelas suas interfaces com outras linguagens e áreas do conhecimento:

[...] desenho como projeto ou plano de urbanização da cidade, como narrativa, como manifestação do inconsciente bruto, como repetição de ações, como quadrinhos, como memória do natural, como proposta híbrida

entre o bi e o tridimensional, como matéria, como escritura de letras e números [...], como luz. (LEME, 2008, p. 4).

De acordo com Lizárraga e Passos (2007), é no século XX que o desenho se desprende de seu status instrumental, constituindo-se como linguagem autônoma: “embora continue representando um espaço para pensar e projetar, [...] se liberta dos bastidores da obra, ganhando independência e tornando-se dela o protagonista” (p. 67).

Tradicionalmente, o desenho se fundamenta na objetividade da captação do entorno, ou seja, como instrumento de captação do real exterior (ver Figura 13). Não obstante, em seguida ultrapassa esta condição com intuito de representação da realidade interior – atenuando a referência objetiva, como pela gestualidade da ação – ou de uma realidade em devir – como projeto, como parte do processo criativo (ver Figura 14). Progressivamente, o caráter da linha como mero instrumento é transcendido, e culmina em sua presença como elemento praticamente autônomo em relação ao que representa, até quase perder a relação com o real objetivo, transformando-se em puro gesto (ver Figura 15). Se antes o desenho era visto em sua relação problemática com a captação da realidade exterior, com seu caráter projetivo, e, em relação à sua natureza, enquanto gesto que reitera ou esfacela os códigos, agora ele se apresenta em grande parte despido dessa contradição, enfatizando, sobretudo, sua função de ação sobre o suporte (CHIARELLI, 2007). Podemos observar esta evolução nas figuras dispostas abaixo:

Figura 13 – Henry Chamberlain. *Quintandeiras da Lapa*, 1820. Aquarela sobre papel.

Figura 14 – Marcelo Grassmann. *Sem título*, 2005. Crayon.

Figura 15– Mira Schendel. *Sem título* (“Bomba”), 1965. Nanquim sobre papel.

Assim, as relações tradicionalmente postas entre o desenho e o real, e entre o desenho e outras artes, são questionadas de forma progressiva e resultam no desenho “auto-referente” (SILVEIRA, 2007, p. 171), que ressalta a materialidade da linguagem e se constrói distante dos ditames da realidade exterior. Abandona-se o intuito da representação fiel da realidade externa, da representação que objetiva a exatidão do mundo tridimensional sobre a superfície plana de acordo com os critérios do mundo visível aparente – ainda que se aceite as

inevitáveis distorções de pontos de vista e efeitos ópticos necessários à re-apresentação com tamanha exatidão. O desenho hoje habita outro terreno, que não corresponde mais ao lugar de onde olhar o mundo visível para representá-lo.

De acordo com Chuí e Tiburi (2010), o desenho, atualmente, se situa paradoxalmente entre sua desvalorização e seu papel inerente à era das imagens, à cultura do *design*. O mundo que depende do traço é o mesmo que secundariza seu ensino, que o banaliza privilegiando a ordem das palavras. No entanto, ao ser suplantado pelas palavras, justamente por isso, torna-se linguagem complexa e sofisticada (CHUÍ; TIBURI, 2010).

Para os autores, o desenho se constitui como fundamento de toda cultura, como base conceitual de todas as relações estéticas e artísticas que se possam estabelecer. Na arte contemporânea, isso se expressaria pela atualização do desenho em novos suportes, como nas instalações e nos grafites (CHUÍ; TIBURI, 2010).

Segundo Chuí (2010), esta abertura da arte contemporânea à descoberta de inúmeras formas de expressão e de alcance do público, ultrapassa a rigidez das academias e do sistema da grande arte e amplia a discussão sobre novos conceitos de arte a par de um *status quo* pré-estabelecido. Entretanto, apesar das transformações artísticas que desestabilizaram as certezas em torno de um conceito de arte até então vigente sob normas consensuais, isto não pôde se dar sem um importante contraponto: inevitavelmente atrelada ao conceito, a arte permanece em busca de suas raízes de fruição. Neste sentido, a experiência com a arte teria se tornado atualmente mais um questionamento intelectual sobre o que ela é, do que propriamente sua apreensão pela fruição sensível que promove. Depara-se hoje com a arte que prescinde do suporte, da materialidade, “uma arte fora da representação” (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 75), como desdobramento da arte conceitual. Conforme Tiburi, instala-se a crise atual em que vive a arte (2010, p. 76):

A arte conceitual, situada entre a arte em seu sentido moderno e contemporâneo e as novas possibilidades materiais, é o rosto da crise da obra de arte, que é uma crise do modo como tratamos o conhecimento da obra de arte hoje. Uma crise, pode-se dizer, de cunho epistemológico. Uma crise da estética filosófica, cujas categorias já não dão conta da atualidade da arte.

A arte nos tempos atuais apresenta novos meios, técnicas e, conseqüentemente, diferenças em sua conceituação em relação à modernidade, exigindo então uma reflexão acerca dos fundamentos desta mudança. Dessa forma, entendemos ser de fundamental importância o estabelecimento de relações entre estas novas possibilidades no pensar e fazer

artístico e suas implicações sobre a arte-educação, mais especificamente na aprendizagem do desenho na educação infantil.

A definição do *contemporâneo* na arte não é ainda conclusiva, claramente delimitada (FAVARETTO, 2006). Segundo De Duve (2007), quando se é possível fazer arte com qualquer coisa, é tecnicamente muito fácil fazer arte, mas qualitativamente muito difícil, de forma que não se sabe ainda o que restará da arte de hoje, sendo necessário esperar talvez muito tempo. O autor afirma que, tendo em vista a multiplicidade de meios para a arte hoje, a opção por determinado meio é já uma decisão estética em si. Antes, comparava-se a pintura com pintura, escultura com escultura e assim por diante. Agora, é necessário comparar a qualidade de uma pintura com a performance, o vídeo, dentre outros. O campo de comparação não tem limites: parece demarcar nada mais nada menos que uma indeterminação do estado atual das coisas (FAVARETTO, 2006).

As fronteiras da arte estão tensionadas a tal ponto que a fruição estética se torna mais complexa, e a autonomia da arte e da experiência estética são questionadas. A contemporaneidade artística resulta da busca de um compromisso entre a especificidade da arte e as exigências de comunicação requeridas pela recepção cotidiana e pelo mercado. Este desejo de articular “reflexibilidade e razão econômica”, “autonomia e razão comunicativa”, “pesquisa e linguagem comum”, levam à desidealização da arte (FAVARETTO, 2006, p. 253). Favaretto (2006) afirma que, deste modo, a arte contemporânea situa-se fora da utopia e heroísmo modernos:

Liberadas dos imperativos e projetos modernos – das promessas da emancipação –, do mito e da utopia – como a fusão da arte e da vida –, desidealizados pelas vanguardas, *as artes navegam agora no indeterminado*. Os artistas trabalham sem regras ou categorias prévias, tendo que defini-las no próprio processo de elaboração e de apresentação dos seus inventos – o que *põe cada vez mais em relevo a importância dos atos e processos de enunciação*. [...] Atualmente, tudo é possível para a experiência estética, a anamnese do moderno soltou a imaginação e a reflexão para o mergulho cultural, para o diálogo com as fontes e os pressupostos modernos; para a reorganização das relações internas das experiências anteriores, para as conexões entre o presente e a tradição, para o trabalho sobre as ruínas da modernidade. *A prática artística está desterritorializada, para o bem e para o mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para a efetuação da ação comunicativa, quando não para o oportunismo modista. A negatividade modernista não mais opera* [...] Esta arte contemporânea [...] visa-lhe [a história da arte] como uma transformação que enfoca a descontinuidade e não a teleologia dos sistemas artísticos, com que desarma a visão moderna de progresso na arte. (p. 255-256, grifo nosso).

A arte contemporânea não estaria, portanto, visando uma atualização das possibilidades modernas, pois não busca uma outra totalização da experiência, mas aponta para as dificuldades da percepção contemporânea, já que ela não pode se referir a uma estética determinada. Assim desidealizada, esta arte se constrói na abertura e multiplicidade a que cada trabalho remete (FAVARETTO, 2006).

Dias (1994) afirma que houve dois momentos decisivos na conformação do que se chama arte contemporânea, decorrentes de uma complexificação crescente da noção de Arte desde o século XIX. Primeiramente, refere-se aos artistas que confrontaram o dilema da existência da arte quando novos *media* vinham assumir muitas das suas funções tradicionais. Nesse quesito, cabem desde os artistas que contribuíram para a autonomia de gêneros históricos como a pintura e a escultura, até os que ultrapassaram os limites tradicionais do campo artístico, quer pela utilização de diferentes materiais/objetos (*collages*, *ready-mades*, etc.), diferentes espaços (instalações, *land-art*) ou práticas comportamentais (performances, ações). A arte perde, assim, sua função normativa, e atribui-se à prática artística uma ausência de fronteiras.

Outra descontinuidade em relação à noção categórica e normativa de arte seria a nova situação a que testemunhamos, isto é, a arte depois das vanguardas.

Se no primeiro momento a descontinuidade no interior do domínio artístico se evidenciava já na multiplicidade de teorias, concepções e práticas, estas são ainda ordenáveis segundo uma série de possibilidades conflitantes que se sucedem no tempo, sendo a última a aparecer sempre a vanguarda. Agora a situação é diferente: *aquilo que continuamos a reunir sob a noção de arte é antes uma vizinhança de práticas e conceitos diversos, irreconciliáveis, mas não conflituosos*. (DIAS, 1994, p. 199, grifo nosso).

Em face deste quadro, onde o que chamamos arte é constituído por uma multiplicidade aberta de práticas divergentes em aparência, mas não conflitantes, advém a pergunta: “é ensino de quê, o ensino da arte?” (DIAS, 1994, p. 199). Estendendo a questão, é ensino de quê, o ensino do desenho na contemporaneidade?

Em conformidade com o que afirma Dias (1994), minimamente, levar em consideração a situação da arte hoje nos possibilita reconhecer que a educação artística não pode se restringir ao domínio de técnicas, à formação do gosto e à aprendizagem de princípios estéticos de acordo com uma bipolarização tradição/modernidade a ser mantida ou ultrapassada, ou como se pudéssemos assentar a modernidade e a essa nova constelação de práticas a que chamamos arte, sob princípios unitários, consensuais e estáveis.

Evidencia-se uma situação na qual o conceito de arte de nosso tempo merece uma discussão coerente, num momento em que a prática artística não se esgota nos objetos artísticos, em que o caráter processual, criativo e experiencial da arte é enfatizado, resistindo a uma visão do objeto artístico como entidade formal e autoritária. Os procedimentos mentais e técnicos de que os objetos são rasto assumem a mesma importância atribuída aos próprios objetos, já que a produção do artista não se restringe ao produto material, mas abarca também a produção intelectual da qual a obra é veículo. Da mesma maneira, na recepção, estes elementos não são completamente determinados de antemão, e sim construídos em suas potencialidades evocativas e sugestivas (DIAS, 1994).

Ao considerar a interpenetração de aspectos mentais e técnicos de que resulta a obra, abandonam-se velhas concepções como a inspiração enquanto dom, e a noção de que ao professor compete disponibilizar o treinamento técnico necessário à expressão do referido dom. Sejam tais técnicas as tradicionais ou as vanguardistas, priorizar seu papel parece ser um equívoco em relação à *natureza da arte contemporânea*, que encerra a *preparação técnica* e a *preparação intelectual*.

A educação artística deve, para além do treinamento técnico, que também deve ser o mais amplo possível, e do ensinar a apreciar, exactamente habilitar os estudantes a abranger o mundo presente, e a desenvolver uma relação singular consigo próprios, e com o seu ambiente, natural, social e cultural. [...] É necessário habilitá-los com a capacidade de discernirem possibilidades fecundas e eficazes de actos criativos. E para isso é indispensável introduzi-los aos discursos sobre os vários aspectos do mundo contemporâneo. Sobre o lugar da criação artística e do indivíduo neste mundo. (DIAS, 1994, p. 200-201).

Como coloca Dias (1994), todo este processo deve ser realizado a partir dos discursos das obras artísticas, uma vez que a apreciação destas inclui a passagem por conteúdos sociológicos, políticos, científicos, económicos, psicológicos, etc. Do contrário, a história da arte contemporânea apareceria como um desfile gratuito de modismos. Outro elemento que se faz também importante na educação artística no contexto atual é a integração dos novos meios e gêneros artísticos, que ultrapassaram as condições tradicionais.

Verificamos, portanto, que a arte contemporânea segue na abertura de suas indeterminações. Não podendo se referir a uma estética determinada, a uma única totalidade, abandona a negatividade característica das vanguardas modernas e suas sucessivas rupturas. Neste novo lugar da arte, o objeto é inseparável dos procedimentos técnicos e intelectuais de que resulta. Assim, questiona-se a obra de arte, a autonomia da arte. Valoriza-se os aspectos processuais e experienciais da arte, de modo que a preparação do artista encerra não apenas a

preparação técnica, mas também a preparação intelectual, que abarca as relações entre arte e o contexto a que se refere. Nesta perspectiva, o ensino da arte não é apartado das questões que remetem ao mundo em suas diversas dimensões – econômicas, culturais, psicológicas, e assim por diante. No entanto, este ensino só pode se dar a partir dos discursos das obras artísticas, pois interessa o desenvolvimento das relações singulares com o mundo, considerando o lugar da obra e da singularidade no mundo.

Desta forma, vemos que as concepções contemporâneas sobre a arte exigem a apropriação pelo indivíduo dos produtos que integram o contexto histórico-cultural, sem restringir o ensino da arte a seus aspectos técnicos ou concepções subjetivistas de livre-expressão por intermédio da criação artística. Mais que isso, sem restringir os conhecimentos artísticos (técnicas, procedimentos, materiais, conceitos, concepção estética) aos preceitos da arte tradicional e da arte moderna. O diálogo com o estado da arte hoje requer a interação com novas tecnologias e funções da arte. A partir da apropriação dos conhecimentos artísticos, o indivíduo poderá utilizá-los como instrumentos para expressar com precisão e qualidade artística os frutos de sua experiência subjetiva para com o mundo que o cerca.

Todavia, ao que vimos até aqui, da mesma maneira em que a arte contemporânea segue seu curso ainda sem delimitações linguísticas/conceituais fixadas, seus desdobramentos ao ensino do desenho aparecem como desafio urgente aos que se debruçam sobre a questão.

Analogamente ao sentido que se constrói sobre a arte contemporânea necessariamente proveniente – ainda que sob diferentes pontos de vista – dos pressupostos modernos, o ensino do desenho se configura hoje, na melhor das hipóteses, nesta mesma tensão, quando não totalmente paralisado nas realizações modernas.

Sendo assim, Galvão (1992) sustenta que o professor deve estar atento para as diferentes motivações da atividade gráfica da criança, que podem remeter tanto à função figurativa do desenho – como quando a criança se pauta pela representação de um objeto ou uma cena – quanto a outras características próprias dessa linguagem, que incluem o desenhar a partir de uma história, a expressão do universo subjetivo e a intervenção lúdica sobre a materialidade visual dos elementos plásticos – como quando a criança se entrega à exploração de formas e recursos gráficos, examinando as propriedades da cor, do traço, da forma, do espaço, etc.

Parte da expressividade do desenho está na composição dos traços, na construção das formas, na ocupação do espaço, na combinação das cores, na textura da superfície, na forma de utilização dos instrumentos, em elementos

viso-sensoriais próprios da linguagem. Outra parte está na subjetividade de quem desenha: há um eterno jogo *entre as imagens* da realidade objetiva e a subjetividade que, por meio do olhar e também dos outros sentidos, modifica, filtra, enfim, reinterpreta o mundo objetivo. É compreensível que os professores (e adultos em geral) não tenham facilidade em perceber a visualidade de um desenho infantil. Em primeiro lugar, falta-lhes a vivência desta linguagem. (GALVÃO, 1992, p. 58-59, grifo do autor).

A autora destaca ainda outra expectativa pedagógica que, do mesmo modo, desconsidera a especificidade da linguagem visual: a secundarização do desenho em relação à escrita nas escolas. Sua crítica desfavorece a prática pedagógica que toma o desenho como substituto da palavra, como se todo desenho tivesse correspondência direta com a denominação pela linguagem verbal, como se o conteúdo gráfico correspondesse sempre a um texto escrito. Para Galvão (1992), esta postura reduz o desenho ao domínio das palavras, relegando a especificidade da esfera das imagens a um pensamento de outra natureza. Assim, a atitude sistemática dos professores de indicar os objetos representados no desenho por palavras equivalentes, consolida a ideia de que o desenho não comunica e de que a escrita é o código legítimo da comunicação, a despeito da linguagem gráfica. Isto leva, na análise da autora, a uma contraposição entre o desenho e a escrita, tendo como possível consequência a perda do sentido da atividade gráfica tão logo a criança se alfabetize.

Salientamos, contudo, apoiando-nos em Vigotski (1988), que as relações entre o desenho e a escrita demandam uma análise mais minuciosa, uma vez que a investigação dos processos que levam à formação da linguagem escrita apontam para a importância de um rico contato com o desenho como uma atividade facilitadora à esta aprendizagem, não somente pelo desenvolvimento da capacidade motora, mas principalmente pela progressiva apropriação simbólica do mundo.

Mesmo na esfera da arte, as relações entre imagem e texto, entre o desenho e a palavra são também exploradas. Chuí e Tiburi (2010) se reportam à produção literária de Franz Kafka para indicar um “paralelismo entre a polissemia do olhar e da escritura” (p. 107). A justaposição entre o visual e o inteligível é o que leva à leitura da obra de Kafka como a fusão entre uma semiologia literária ao mesmo tempo em que plástica. Escritor e desenhista, o autor, menos preocupado em explicar do que em ver e perceber, e “em traduzir a literatura como palavras que desenhavam seres” (p. 108), revelaria em sua obra a essencialidade do aspecto descritivo como se, ao escrever, estivesse desenhando. Outro artista citado, Arthur Bispo do Rosário, manifestaria em sua obra uma mescla entre elementos conceituais e

desenhista a cada decisão tomada na imagem que registra: a interpretação de seu olhar sobre as coisas.

Não obstante atrelado organicamente à palavra, o desenho se constitui também como pensamento autônomo em relação a outras linguagens, organizando-se sobre códigos próprios. Para Chuí e Tiburi, disto decorre a especificidade do desenho como “um pensamento que cria sobre uma lógica à revelia das lógicas vigentes e quase sempre aliadas a sistemas linguísticos” (2010, p. 126).

Em síntese,

O desenho revela os eventos que individualmente percebemos para além do objeto representado, ou seja, revela nossa capacidade de interpretação das formas; uma forma de estruturação da realidade física aparente que não passa necessariamente pela lógica cartesiana organizadora da linguagem; desconstrói a imagem e organiza o pensamento pelo gesto, descobrindo em si outra forma de produção de conhecimento – sensível e intelectual –, mas sobre outra dimensão cognitiva, de produção de pensamento fora da linguagem verbal, e que não necessariamente precisa ser transcrito para ela. Percebamos que o desenho é um processo de seleção de traços que nosso olhar percebe ou imagina nas formas à nossa volta e, mais do que saber o que desenhar, o desenhista precisa saber o que não desenhar. Pode-se fazer uma paisagem ou um retrato com pouquíssimos gestos de lápis, assim como trabalhar com tramas ou tonalidades sutis de cinza no sentido da impressão de luz e sombra. Cada desenhista se inclina intelectualmente e fisicamente para uma maneira de produção de signos gráficos. (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 128-129).

Portanto, vemos que o desenho encerra em seu caráter uma ambiguidade fundamental, que o revela tanto como atividade sensível quanto intelectual. Em outras palavras, “descobrir o quanto há de pensamento oculto no ato de desenhar é o mesmo que revelar o quanto há de ação sensível no ato de escrever” (p. 138-139).

O traço se revela como uma assinatura pessoal, espécie de DNA de um artista, pelo que se mostra seu pensamento individual. O desenho é seu instrumento de expressão e impressão sensível da realidade percebida. Logo, a construção da linguagem individual passa pelo desenvolvimento de uma voz e um discurso particulares dentro de um domínio consensual de linguagem. Exige, portanto, um elevado desenvolvimento de linguagem, dessa linguagem própria da arte visual. Desta forma é que se chega à ideia de que “o desenho é conceito”: “é como um processo de escrita. Por isso, ver um desenho hoje é tão difícil quanto ler” (CHUÍ; TIBURI, 2010, p. 156). Neste sentido, o esforço do ato de desenhar se assemelha ao esforço de pensar, uma vez que busca solução para problemas de caráter teórico, como se o traço a escolher correspondesse à palavra a ser usada.

Em conformidade com Teplov (1991), estas afirmações permitem concluir que:

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. (p. 123, grifo nosso).

Sendo assim, verificamos a grande responsabilidade do professor no desenvolvimento das capacidades artísticas da criança. Entendemos que o prazer encontrado pela criança no desenho é abandonado se não forem promovidas as condições ótimas para o exercício de sua habilidade expressiva e da realização do seu potencial criativo, condições estas alheias a ideias tradicionais e espontaneístas sobre o desenho.

O maior argumento que se tem contra a cópia de modelos e os desenhos mimeografados é de que são prejudiciais à criatividade da criança, que bloqueiam sua imaginação. Entretanto, a defesa da criatividade e da livre expressão nem sempre se sustenta em bases sólidas o suficiente para garantir que seus representantes desenvolvam uma prática muito diferenciada da dos defensores da cópia, ou para evitar que caiam no espontaneísmo. (GALVÃO, 1992, p. 61).

No esforço para a disposição de ações pedagógicas que viabilizem maximamente este desenvolvimento, verificamos que tanto a argumentação a favor da prevalência de procedimentos de cópia da realidade, quanto a justificativa favorável à livre expressão pelo desenho em que a intervenção do adulto é um fator prejudicial à criação infantil, constituem proposições distantes de uma concepção do grafismo infantil fundamentada em seus determinantes históricos e culturais.

As capacidades artísticas formam-se e desenvolvem-se somente no próprio processo da atividade artística. Toda capacidade humana surge apenas durante a atividade, indispensavelmente na atividade que requer essa capacidade e que não pode ser empreendida sem ela. A imaginação, ao exercer um papel fundamental no processo de criação artística, é desenvolvida mais plenamente através das atividades criativas no âmbito da arte. Vemos, por conseguinte, que o ensino cumpre uma função absolutamente essencial no desenvolvimento da capacidade imaginativa e intelectual da criança pelo desenho.

Conclusão – A atividade de desenho e o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança de 0 a 6 anos

A presente pesquisa visou analisar de que forma a atividade de desenho, no âmbito da Educação Infantil, pode contribuir para a formação do pensamento abstrato na criança de 0 a 6 anos. Por meio de um estudo teórico-conceitual da literatura pertinente ao problema investigado, buscamos somar esforços na consolidação da especificidade pedagógica do trabalho junto a esta faixa etária, bem como fornecer subsídios teóricos para a formação artística e estética da criança, considerando sua importância no desenvolvimento do pensamento abstrato. Neste contexto, o amplo acesso da criança à atividade de desenho, disponibilizado nos espaços educativos, possibilita sua inserção nos conhecimentos produzidos pelo homem na esfera da arte, como parte fundamental dos aspectos que integram o desenvolvimento pleno das faculdades humanas.

Partimos da hipótese de que a aprendizagem de atividades artísticas na escola pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, como o pensamento e a imaginação, logo no início de suas conformações na primeira infância. Supondo que o início do desenvolvimento do pensamento abstrato se dá desde os primeiros anos, devendo ser promovido pela ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil, a presente pesquisa procurou conceber o desenho como importante meio para impulsionar a formação do pensamento na criança, partindo da ideia de que a atividade gráfica demanda a utilização de signos e a abstração de relações.

Sendo assim, nossa investigação buscou apreender, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores no período da infância, focalizando a formação do pensamento abstrato. Fundamentando nossos argumentos em defesa do ensino na Educação Infantil, o estudo sobre o desenvolvimento da criança nos permitiu constatar a importância dos processos de ensino e aprendizagem no surgimento das formas mais complexas de atividade psíquica. Juntamente com a investigação dos fatores envolvidos na atividade de desenho, pudemos examinar o papel da criação gráfica na infância como meio para a promoção do desenvolvimento cognitivo, atrelado aos aspectos afetivos que integram esta formação.

A análise empreendida acerca do trabalho pedagógico desenvolvido atualmente com as crianças de 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil, demonstrou a presença de um intenso debate acerca da especificidade pedagógica deste segmento, ainda não consolidada. Ao examinarmos as condições históricas do surgimento das instituições de atendimento à infância até suas formas mais atuais, como o seu reconhecimento enquanto segmento educativo, verificamos que desde suas origens a educação infantil se conforma à margem das etapas de ensino, haja vista sua história de desqualificação pedagógica marcada pelo afrouxamento de suas finalidades educativas. Assim, ao investigarmos os avanços e retrocessos deste segmento operados na contemporaneidade, constatamos a hegemonia de um ideário anti-escolar, pelo qual se afastam quaisquer intuítos pedagógicos calcados na importância da educação escolar no desenvolvimento pleno da criança.

Todavia, a concepção de desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada nos princípios filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, nos revelou a importância da apropriação pelo indivíduo do patrimônio cultural historicamente construído pelo homem em sociedade, como condição necessária ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Sendo assim, nesta perspectiva, o desenvolvimento humano em sua máxima expressão se dá na dependência da sistematização e direcionamento dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, motivo pelo qual se atribui à educação escolar papel fundamental na constituição de funções psíquicas mais complexas.

No que se refere especificamente à criança, a riqueza de sua experiência com a manipulação de objetos, a progressiva assimilação da linguagem e de outros sistemas de signos, e o papel do adulto na mediação da relação entre a criança e os produtos – materiais e intelectuais – da atividade social, permitem o surgimento de um simbolismo primário, revelando as raízes do processo que mais tarde resultará na atividade representativa simbólica em sua forma mais desenvolvida. Assim, vemos que as origens do pensamento em suas formas mais abstratas se encontram na primeira infância, desenvolvendo-se como parte de um sistema psicológico que agrega as diversas funções psíquicas em formação, como a percepção, a memória, a atenção e a imaginação.

Constatamos que a conformação destes processos se dá mais otimamente com a intencionalidade pedagógica própria da esfera escolar desde os primeiros anos de vida, evidentemente reconhecendo a especificidade do desenvolvimento infantil, em seus limites e, sobretudo, em suas potencialidades. Tais considerações nos levam, portanto, à defesa do ensino na Educação Infantil, embasado numa concepção crítica e historicizadora de infância,

em oposição à sua naturalização e às práticas pedagógicas espontaneístas que levam à desvalorização da atuação do professor.

Partindo da hipótese de que o desenho, por se tratar de uma atividade simbólica que requer o uso de signos e a abstração de relações, e que guarda, portanto, a potencialidade na promoção do pensamento abstrato, analisamos a evolução da atividade de desenho na criança e a importância atribuída a esta aprendizagem na primeira infância.

Contudo, a análise das diversas concepções que permeiam a prática e as produções teóricas no campo do desenho infantil, permitiu-nos verificar a presença implícita ou explícita de uma compreensão naturalizante a respeito do desenvolvimento infantil, que se expressa em proposições pedagógicas espontaneístas características do ideário anti-escolar.

Dessa forma, procuramos conceber a evolução do desenho infantil em seus aspectos históricos e culturais. Em consonância com os pressupostos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil conforme abordados pela Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações à atividade pedagógica, nossas conclusões apontam para uma concepção de desenvolvimento do desenho infantil dependente de ações que orientem o aluno em seu percurso criativo individual, enriquecido pela produção coletiva de seu tempo e espaço.

Nosso percurso investigativo nos mostrou que, embora de início a atividade intelectual da criança se dê primordialmente por meio da memória – o que se evidencia na forma característica de seu desenho em um primeiro momento – é de fundamental importância que o ensino se antecipe ao desenvolvimento pleno da capacidade de abstração, incidindo portanto neste processo desde a mais tenra idade. Baseando-nos nas noções de Vigotski (1998) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podemos concluir que a *zona de desenvolvimento potencial*, por incluir funções que se encontram *em processo de desenvolvimento*, deve ser o alvo da ação da educativa, uma vez que:

[...] a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. [...] a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é a lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar. (VIGOTSKI, 2001a, p.318-9, grifo nosso).

Neste sentido, ainda que o desenho não possa refletir neste momento o pensamento abstrato em sua forma mais complexa, verificamos ser importante que a partir dele o professor saiba utilizar elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento abstrato, por intermédio de atividades artísticas.

Vimos que as atividades de produção (desenho, modelagem, construção, etc.) aparecem desde muito cedo enquanto interesse da criança, permitindo a manipulação de objetos. No início, a atividade produtiva é totalmente espontânea. A criança não representa ainda claramente os resultados que obterá ao final da atividade, pois essa representação é construída no decorrer das ações. É somente aos poucos, com intervenção do adulto, que a criança aprende a planejar o fim de sua ação, processo que se dá juntamente com a evolução do jogo na infância, atividade principal desse período que garante, portanto, as principais mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Com o crescente domínio sobre sua própria conduta, pode aparecer a avaliação crítica da criança sobre sua ação, como quando ela afirma “não sei fazer”, “não consigo”. Diante disso, em conformidade com Martins (2007b), é fundamental que o educador entenda as raízes dessa resistência e a compreenda como manifestação da reorganização do pensamento infantil, *identificando e operando sobre as potencialidades da criança, auxiliando-a e afirmando suas possibilidades*.

O estudo dos fundamentos psicológicos destas transformações implica reconhecer que a proposição educativa destas atividades deve ser planejada, já que a criança entra em contato com elas desde a primeira infância. De acordo com Martins (2007b), as atividades devem atender a uma complexificação crescente, conter conteúdos novos, pois a mera repetição de atos esvazia-os de sentido e induz a criança ao abandono dos mesmos. A partir da identificação das aquisições já feitas pela criança e de suas possibilidades de aprendizagem, ao professor compete a proposição de atividades as quais, para a execução pela criança, exija dela habilidades e capacidades cada vez mais elaboradas, tendo em vista promover o desenvolvimento de funções que se encontram ainda em processo de formação, não desenvolvidas completamente. Assim sendo, como afirmamos anteriormente, deve-se ter como referência a zona de desenvolvimento potencial, para que o ensino impulse o desenvolvimento.

Ao considerarmos as criações gráficas produzidas pela sociedade enquanto atividades que pressupõem signos, por meio dos símbolos e códigos da linguagem visual, pudemos observar o modo como implicam o pensamento da criança, que assim vai sendo alcançado em níveis cada vez mais complexos. O desenho da criança expressa, portanto, a ampliação e superação do conhecimento sensorial do mundo, processo este que pressupõe necessariamente o estabelecimento de relações mediatizadas pelos signos construídos socialmente, que se interpõem entre o sujeito e a realidade objetiva. Vinculada ao desenvolvimento da linguagem verbal, podemos afirmar que a apropriação da linguagem visual condiciona e é condicionada pela capacidade humana de abstração e generalização de relações, que permite o

conhecimento teórico da realidade. Conforme verificamos, a imaginação cumpre também papel indispensável nestas operações. Observamos, assim, o estreito vínculo entre realidade e fantasia, entre a atividade racional – pensamento – e a atividade imaginativa – imaginação – que se manifesta na criação artística.

Nossas investigações revelaram que uma análise superficial do pensamento e da imaginação na infância pode conduzir a conclusões equivocadas a respeito de uma suposta liberdade das associações infantis incomparável ao caráter limitado conferido às relações que o adulto estabelece. Opondo-nos a esta concepção, podemos afirmar que, no adulto, as relações estabelecidas entre o objeto e sua representação simbólica (em imagens, em conceitos), correspondem a conexões de caráter mais estável do que na criança, para quem estas relações são ainda instáveis ou móveis, o que leva à suposição comum da “imaginação fértil” atribuída à infância. É somente a partir do fortalecimento de tais conexões, conforme adquirem mais estabilidade, que se pode operar livremente na reestruturação destes nexos, rompendo as conexões entre objeto e imagem/conceito já construídas. Imaginar significa, portanto, ser sujeito na realização destas conexões, reconstruindo-as criativamente. De acordo com Martins⁶⁰, “criar é ver o que todos vêem e pensar o que ninguém pensou”, e isto demanda pensamento desenvolvido.

Em síntese, a capacidade imaginativa, ao permitir a criação de novas conexões pela associação e dissociação de elementos que compõem a realidade, pressupõe o pensamento abstrato. Este, por sua vez, se caracteriza pela redução do concreto ao abstrato, que possibilita posteriormente a ascensão do abstrato ao concreto, demarcando o retorno à realidade que serviu de ponto de partida, mas apreendida agora pelo pensamento de forma qualitativamente superior. Esta capacidade de caminhar por entre as relações do todo articulado e suas partes constituintes, pressupõe também a imaginação.

Em outras palavras, a criação e apreciação da imagem artística requerem a capacidade de caminhar por entre as relações entre parte e todo, em que se exige funções psíquicas superiores como a abstração e a imaginação. Ao pressupor e exigir a abstração destas relações, o desenho pode assim contribuir para a formação do pensamento abstrato. O desenho, ao lado das demais atividades artísticas, ao incidirem sobre o desenvolvimento da capacidade de imaginação de forma mais completa, pode inclusive favorecer o percurso do aluno nas demais áreas do conhecimento, posto que a imaginação desempenha um papel vital

⁶⁰ Informação verbal fornecida por ocasião do exame de qualificação.

em todo tipo de atividade criativa – artística, científica e técnica – até mesmo na atividade intelectual científica mais abstrata.

Compreendemos o desenho em sua potencialidade para a formação de processos abstratos iniciais na criança, por se tratar de uma atividade simbólica em cuja situação imaginária permite o desenvolvimento de processos psíquicos superiores. Nossas análises permitem afirmar este desenvolvimento enquanto resultante de processos sociais pelos quais a criança apreende os signos e significados elaborados socialmente. Tal aquisição, por sua vez, se mostra necessária à complexificação de seu psiquismo que, deste modo, não pode se dar naturalmente. Pelo contrário, a abordagem histórico-cultural dos processos psicológicos propriamente humanos destaca a necessária relação ativa da criança com o mundo que a cerca, bem como a intencionalidade educativa na promoção de seu desenvolvimento.

Deste modo, a investigação do desenho infantil em suas relações com o desenvolvimento cognitivo, ou seja, enquanto expressão da capacidade simbólica em formação, permite concebê-lo em sua evolução à capacidade de figurar. Isto significa que a representação no desenho a partir da realidade como ela é vista, é uma conquista posterior da criança, considerada por Vigotski como o nível mais elaborado do desenvolvimento do desenho infantil.

Tendo isso em vista, é possível aproximar as ideias vigotskianas de uma concepção sobre o desenho infantil ancorada na reapresentação da realidade e distante, portanto, das noções contemporâneas tanto da arte, como de seu ensino. A isto se soma o fato de que Vigotski não abrange as garatujas em sua discussão sobre as etapas percorridas pelo desenho, e considera que a relação da criança com o desenho como produto constitui um grau evolutivo superior ao trato com o desenho como processo.

Contudo, a partir de todo o exposto, consideramos que a conduta da criança apresenta um salto qualitativo quando ela passa a se preocupar com os resultados de suas ações, quando sua atividade não é mais motivada apenas por si mesma, no decorrer de seu processo, mas torna-se satisfatória à criança mediante sua consideração do produto final da ação. Trata-se de uma complexificação da conduta infantil, que passa a considerar o efeito que sua ação pode ter em relação a outras pessoas, e não mais somente em relação a si mesma. Com o desenho não é diferente.

Ao examinarmos as condições que situam hoje o desenho como manifestação das transformações operadas pela arte contemporânea, podemos observar que, de fato, a obra de arte torna-se relevante como processo, entendida também por meio das circunstâncias processuais de que é indício. Para ilustrar este aspecto do desenho contemporâneo,

recorremos ao trabalho de Geórgia Kyriakakis, cujos desenhos, à primeira vista de caráter puramente abstrato (ver Figura 17), resultam da dinâmica entre a figuração e sua eliminação, entre a permanência e a ausência, a concretude e a imaterialidade, o visível e o inteligível.

Figura 17 – Geórgia Kyriakakis. *Continents* 2002/2006. Grafite sobre papel.

A artista esclarece o processo de realização de suas obras:

Os *Continents* são produzidos a partir de fotografias de paisagens em preto-e-branco. Cada um deles é formado exclusivamente por uma ou duas formas orgânicas, uniformemente negras e bem definidas, e aparentemente abstratas. Trata-se do contorno de lagoas, cujo perímetro é decalcado da foto, transferido para outra folha de papel e, em seguida, preenchido totalmente com grafite. Os desenhos são feitos com o que resta de operações, por meio das quais a paisagem é reduzida sucessiva e dramaticamente. Reduções que se iniciam na fotografia – que já subtrai da paisagem a cor, o som, a mobilidade, a amplitude, entre outros elementos – e continuam no descarte dos elementos figurativos da imagem fotográfica quando se processa o decalque. O que sobra ou permanece visível é somente uma linha – a forma/contorno da superfície da água que, descolada de sua matriz, também desaparece e posteriormente ressurgue como uma membrana imaginária. [...] O contorno linear, copiado na superfície desse papel, refaz o vínculo com a concretude das coisas, mas agora sem a reminiscência forte das lagoas. A linha adquire um contorno próprio, o qual pertence às operações estritamente gráficas e poéticas. A materialidade se manifesta por meio da pressão do gesto que produz o acúmulo de grafite. Criado por um atrito intenso e repetitivo, ele marca o papel e confere ao desenho uma propriedade física e visual. (KYRIAKAKIS, 2007, p. 162-165).

Estes esclarecimentos podem ser mais bem visualizados com a imagem a seguir (Figura 18), que ilustra o processo do trabalho da artista a partir da imagem fotográfica para a posterior ação sobre o papel:

Figura 18 – Geórgia Kyriakakis. *Continentes* 2002/2006. Grafite sobre papel.

Embora a apreciação do desenho se complete com a compreensão do processo de criação, ainda assim, podemos afirmar que o seu efeito sobre a consciência social se dá através de uma concretização, mesmo que se trate de uma materialidade que só possa ser compreendida em sua completude a partir do caráter processual de sua fatura. A reação estética pelo desenho é provocada, em primeiro lugar, a partir de uma materialidade, de uma obra que existe materialmente, fruto das ações e ideias que a geraram. É neste sentido que procuramos compreender as afirmações de Vigotski e outros autores sobre a evolução da atividade criativa da criança quando ela passa a agir tendo em vista o produto de sua criação artística. Essas ideias não se contrapõem ao fato de que hoje a finalidade da arte é entendida pelo seu processo e produto, resultado final da atividade prática e intelectual do artista sobre a materialidade existente.

Sendo assim, verificamos a coerência das considerações de Vigotski acerca da evolução do desenho. O autor, ao buscar investigar os mecanismos pelos quais as funções psíquicas superiores são desenvolvidas, enfoca o desenho como manifestação da capacidade

simbólica. Integrando a problematização do desenvolvimento da imaginação em sua relação com a realidade e o pensamento, Vigotski recorre a uma periodização do processo evolutivo do grafismo que considera a importância do desenho como indício da intelectualização da psique infantil. A progressiva aproximação do desenho com a aparência dos objetos reais e a sua mudança para uma atividade que pode ser motivada pelo seu produto final – o que resulta da capacidade de uma idealização mental antecedente, em que a fala adquire papel fundamental – revelam a importância da atividade produtiva gráfica na conformação das funções psicológicas da criança em direção a sua conscientização e ao caráter voluntário de seu funcionamento posterior.

Estes aspectos não podem ser considerados, todavia, sem reconhecermos o desenho como manifestação do desenvolvimento artístico e estético da criança, em que a garatuja pode vir a ser um momento rico e necessário à produção infantil, não devendo ser banido ou desvalorizado pelo professor – o grafismo puro e a forma sem correspondência com o objeto integrarão posteriormente as possibilidades da linguagem visual adulta. Entendemos que o desenvolvimento artístico e estético é levado à sua máxima potencialidade a partir da apreensão de toda a riqueza produzida pela arte até hoje. A atividade de desenho deve se desenrolar contextualizada em relação às novas experiências estéticas proporcionadas pela arte. É garantindo o contato com a riqueza dos aspectos integrantes da arte produzida socialmente, que a ação pedagógica cumpre seu papel de mediação entre as esferas mais elaboradas do conhecimento e sua apropriação pelo aprendiz.

Por este prisma, a apropriação do conhecimento elaborado socialmente no campo da arte se faz indispensável para a criação individual, que elabora subjetivamente o que está dado objetivamente. Assim, vemos que o curso deste processo não decorre de uma simples soma de elementos provenientes do indivíduo e os elementos advindos de sua cultura: o diálogo entre a arte da infância e a arte adulta deve ser tomado pelo dinamismo próprio da dialética entre subjetividade e objetividade, na inter-relação mútua entre aspectos individuais e sociais.

A assimilação da experiência social pelo indivíduo, que se dá por meio dos diversos tipos de atividades vivenciadas por ele, permitirá que os conteúdos objetivos externos se convertam em dados constituintes de sua subjetividade, numa relação dialética que demanda também reconhecer o papel regulador dos processos psíquicos sobre a atividade externa.

Sendo assim, dado que a assimilação da experiência social não constitui um processo mecânico e autocentrado, tem-se que a *aprendizagem* exerce papel imprescindível na reconfiguração das funções psicológicas elementares – asseguradas pelo nascimento – em

funções psicológicas superiores – socialmente adquiridas (ARCE; MARTINS, 2007).
Consequentemente,

[...] para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem. Para que cada indivíduo particular adquira as habilidades já alcançadas pela humanidade, não lhe basta o contato externo com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, pois essas aquisições apenas se efetivam sob condições de educação. Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo *trabalho educativo* que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e *da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento*. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 54-55, grifo nosso).

Temos então que o desenvolvimento da especificidade humana em sua relação com a realidade ocorre no decurso de processos que partem da esfera social para a esfera individual. Desta maneira, o desenho infantil pode ser compreendido em sua evolução para a potencialidade de criação de poéticas marcadas pelas elaborações pessoais. Nossas análises se aproximam, portanto, de uma concepção do desenho infantil que demanda a aprendizagem dos conteúdos específicos da linguagem visual em unidade com o enriquecimento da liberdade criativa e autoral.

Apreender a importância do desenho para o desenvolvimento pleno da criança ultrapassa a mera menção aos aspectos movimentados por esta atividade no crescimento infantil, que se observa em grande parte das produções teóricas a este respeito sob termos como sensibilidade, criatividade, cognição, reflexão, sentimento, percepção, etc., não aprofundados teoricamente. Afirmar que a criança desenha aquilo que sabe, requer uma análise mais detida sobre como se constitui este “saber”. Nosso esforço investigativo se dirige a uma compreensão mais minuciosa acerca das formas pelas quais o desenho pode contribuir para o desenvolvimento infantil, possibilitada pela análise explicativa – e não meramente descritiva – de como as diversas funções psicológicas evoluem em conexão com a atividade artística na infância, a depender das oportunidades educativas.

Neste sentido, subsidiando teoricamente a proposição de ações pedagógicas ancoradas no conhecimento científico sobre o desenvolvimento psicológico da criança, buscamos contribuir para que o ensino do desenho adquira a devida importância que tem para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. *A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p. 9-25, abril, 2004a.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com a criança de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea Editora, 2007, p. 13-36.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 145-168.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea Editora, 2007, p. 37-62.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO H. H. O., SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu - MG. *Trabalhos e Pôsteres*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- BARBOSA, A. M. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, n. 0, out 2003a. Disponível em: < <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2011.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 13-25.

BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 13-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. MEC, SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006b. 32 p.

CAVALCANTI, M.R; MARTINS, L.M. *Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos*. Bauru: Unesp; MEC, 2005.

CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ATP/DOT, 2004.

CHIARELLI, T. A natureza do desenho: anteprojeto de exposição. In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: SENAC, 2007, p. 149-157.

CHUÍ, F.; TIBURI, M. *Diálogo/Desenho*. São Paulo: Senac, 2010.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n.73, fev, 1991.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p.85-112, jul. 2003.

DAVÍDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Tradução Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DE DUVE, T. Sintoma e intuição. *Novos Estudos*, CEBRAP, n.79, p. 211-226, 2007.

DERDYK, E. Apresentação: desenho ao vivo. In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: SENAC, 2007, p. 15-24.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

DIAS, J. A. B. F. Algumas considerações antropológicas sobre o ensino artístico. *Gávea*, PUC/Rio, n.11, p. 195-201, 1994.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul, 2000.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

EIDT, M. N. *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultural*: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, UNESP, 2010a.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. *Educação em Revista*, v. 26, n. 02, ago, 2010b, p. 157-188.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FARIA, A.L.G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.69, p.60-91, dez, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2009.

FAVARETTO, C. F. Do moderno ao contemporâneo. In: PESSOA, F. (Org.). *Arte no Pensamento*. Vila Velha: Museu Vale do Rio Doce, 2006. p. 250-257. Disponível em:
<http://www.artenopensamento.org.br/pdf/do_moderno_ao_contemporaneo.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2008.

FERREIRA, S. *Figuração e imaginação*: a constituição social do desenho infantil. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

FREITAS, L.B.L., SHELTON, T.L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol 21, n.2, p.197-205, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/ptp/v21n2/a10v21n2.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

GALVÃO, I. *O desenho na pré-escola*: o olhar e as expectativas do professor. Série Ideias n. 14. São Paulo: FDE, 1992. p. 53-61.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_14_p053-061_c.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2009.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Tradução J. F. Yvars, E. Pérez Nadal. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

IABELBERG, R. *O desenho cultivado da criança*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

IABELBERG, R. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006a.

IABELBERG, R. O desenho da criança no diálogo com a cultura. In: SCOZ, B. et al. (Org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. São Paulo: Vozes, 2006b. p. 86-96.

IABELBERG, R. O pêndulo didático. In: SILVA, D. M. (Org.). *Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade no Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura*. São Paulo: Terceira Margem, 2010, p. 59-67.

JAPIASSU, R. O. V. Do desenho de palavras à palavra do desenho. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=304:do-desenho-de-palavras-a-palavra-do-desenho&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 28 jan. 2009.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.N.G.; PALHARES, M.S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAZÁRRAGA, A.; PASSOS, M. J. S. T. Havia uma linha esperando por mim: conversas com Lizárraga. In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: SENAC, 2007, p. 65-79.

LEME, S. P. Alguns aspectos do desenho contemporâneo. In: SESC SÃO PAULO. *O desenho e seus papéis: alguns aspectos do desenho contemporâneo: catálogo*. São Paulo, 2008, 40 p.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

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

LOPES, K.R.; MENDES, R.P.; FARIA, V.L.B. (org.). *Coleção Proinfantil*. Módulo I, unidade 3, livro de estudo - volume 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. 5. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro. 2005, p. 77-94.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

MARTINS, L. M. Educação Infantil: assumindo desafios. In: SILVA, A. et al (Org.). *Infância e Adolescência Em Perspectiva*. São Vicente: Prefeitura Municipal de São Vicente, 2006. p. 66-76.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea Editora, 2007b. p. 63-92.

MEREDIEU, F. *O desenho infantil*. Tradução Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1979.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2010.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PINHO, A. Conselho libera aluno de 5 no 1º ano em 2010. *Folha de S. Paulo*, Campinas, 11 dez. 2009. Cotidiano, p. C4.

PINHO, A. MEC atrasa lei que padroniza entrada na escola. *Folha de S. Paulo*, Campinas, 15 abr. 2010. Cotidiano, p. C4.

PINHO, A; TAKAHASHI, F. MEC fixa data para criança entrar no 1º ano. *Folha de S. Paulo*, Campinas, 9 dez. 2009. Cotidiano, p. C1.

RIBEIRO, M. C. F. *Avaliação escolar do desenho infantil: uma proposta de critérios para análise*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2003.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.22, 2000. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mar. 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SAVIANI, D. Universidade pública: fator estratégico ao desenvolvimento. *Revista Princípios*. São Paulo, n. 73, p. 29-35, 2004.

SHUARE, M. *La psicologia soviética como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, S. M. C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2011.

SILVEIRA, R. Desenho e invisibilidade: um depoimento sobre as *Desaparências*. In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: SENAC, 2007, p. 169-179.

SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960.

STEMMER, M. R. G. da Silva. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. 182 F. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TAKAHASHI, F. MEC limita idade para aluno entrar no 1º ano. *Folha de S. Paulo*, Campinas, 3 dez. 2009. Cotidiano, p. C1.

TAKAHASHI, F.; WESTIN, R. Veto a criança menor de 6 anos no 1º ano divide educadores. *Folha de S. Paulo*, Campinas, 5 dez. 2009. Cotidiano 1, p.C3.

TEPLOV, R.M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.A. & VYGOTSKY, L.S. (orgs). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu - MG. *Trabalhos e Pôsteres*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

VANTI, E.S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. *Educação e filosofia*. V. 16, n. 32, jul./dez. 2002, p. 97-115.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

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

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo I. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo II. Madri: Visor, 1993.

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *The socialist alteration of man*. 1930. In: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>>. Acesso em: dez, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*: Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1997. p. 228-249.