

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KARINA FORNAZARO

A Dança como uma Possibilidade: O Desenvolvimento Estético e Psíquico na
Educação Infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá

2021

KARINA FORNAZARO

A Dança como uma Possibilidade: O Desenvolvimento Estético e Psíquico na
Educação Infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de mestre no programa de Mestrado em Psicologia

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco

Maringá

2021

Ficha catalográfica

Dedico este trabalho a todos os meus alunos que compartilham comigo o amor pela dança, me incitando a estudar e compreender meu papel enquanto professora. A todos os professores que já passaram pela minha vida e me mostraram beleza no ato de ensinar, reconhecendo na arte e na educação o seu potencial transformador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que compartilham comigo essa caminhada, às pessoas que cruzaram o meu caminho e, de alguma forma, fizeram a produção deste trabalho mais leve e rica. Minha gratidão àqueles que dividiram comigo as alegrias, angústias e aprendizado desse período, que me acolheram e me permitiram entender que o conhecimento científico e a vida se constroem pelo coletivo. Agradeço, em especial:

À **Professora orientadora Dr^a Adriana de Fátima Franco**, pelo acolhimento, paciência, segurança, compreensão, dedicação e cuidado no ensinar. A sua forma de ser humana em todos os momentos da trajetória de pesquisa foi fundamental para que eu aprendesse, para além de toda contribuição teórica, a reconhecer meus limites e possibilidades, entendendo os processos da vida. Em especial, por acolher integralmente com o meu objeto tanta paixão e cumplicidade, minha eterna gratidão!

À **Professora Dr.^a Silvana Calvo Tuleski**, pelos primeiros ensinamentos sobre a teoria ainda na graduação, seus criteriosos ensinamentos, sua atenção e seu cuidado plantaram as primeiras sementes do encantamento com a teoria e com o ensinar, se tornando referencial e admiração. Também pelas valiosas contribuições para esta pesquisa na banca de qualificação e defesa.

Às **Professoras Dr^a Juliana Pasqualini e Dr.^a Maria Cláudia da Silva Saccomani**, pelos ricos ensinamentos teórico-metodológicos apresentados de forma tão clara e respeitosa nas bancas de qualificação e defesa, em prol do potencial transformador e humanizador da educação, meu muito obrigada!

À minha **família**, Juraci de Oliveira, Gabriel Fornazaro, Cezar Augusto Fornazaro e Priscila Fornazaro, pelo incansável apoio aos estudos, compreensão, acolhimento e toda o amor que me proporcionaram durante a vida. Sem vocês essa conquista não seria possível.

Às amigas dos tempos de **graduação**, em especial **Isabella Silveira e Tamires Lombardi Mezzon**, as quais tive o privilégio de dividir vivências e aprendizados que fazem parte de quem sou hoje. Obrigada por sempre serem acolhedoras e carinhosas, mesmo com a distância.

Às amigas do **ballet**, **Guilia Collet**, **Mariana Queiroz** e **Julia Rigolin**, por estarem presente nas diversas etapas da vida e fazerem da nossa amizade um aconchego no coração.

À **Heloisa Higino**, por compartilhar da preocupação e cuidado com o ato de ensinar, pelo acolhimento e disposição, pelos risos e conversas leves. É lindo ver o nosso amor pela dança transformar pessoas.

Aos **professores da dança**, que me mostraram um mundo de possibilidades na arte e me ensinaram dedicação, persistência e disciplina. Vocês contribuíram para a minha formação e que me fizeram perceber quão árduo e belo é ser professor, vocês serão sempre meus exemplos.

Aos meus amigos da dança e da vida, obrigada por permanecerem ao meu lado mesmo em momentos difíceis da minha trajetória. Nossas conversas, saídas e risos são fundamentais para minha saúde mental.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade (Konder)

A arte é o social em nós, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes sejam individuais. [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (Vigotski)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo argumentar sobre o papel da arte, especificamente da dança, no desenvolvimento psicológico ontogenético de crianças da educação infantil no período pré-escolar. Assim, a pesquisa busca responder por que é necessário ensinar dança na educação infantil e como ela pode provocar desenvolvimento psíquico. Para tanto, apresentamos o conceito de dança como linguagem corporal rítmica com fins estéticos, por entendê-la como uma forma de representar uma ideia, por meios de movimentos ritmados carregados de um conteúdo sentimental, baseado em técnicas próprias do estilo de dança, compreendendo-a como um signo cultural. Para tanto, realizamos uma investigação teórico-conceitual a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da concepção estética de Lukács. Apresentamos, em um primeiro momento, a concepção Histórico-Cultural de desenvolvimento, nos voltando à ontogênese, entendendo a possibilidade de humanização a partir da apropriação dos signos da cultura. Em um segundo momento resgatamos a concepção materialista histórico-dialética de estética, compreendendo a arte enquanto um reflexo específico da realidade e um instrumento social dos sentimentos. Em um terceiro momento nos voltamos para as especificidades da apropriação da dança e seu papel no desenvolvimento de funções psíquicas em cada período do desenvolvimento infantil, com foco na idade pré-escolar. Compreendemos que, pela unidade cognitivo-afetiva que se apresenta na dança, é possível afirmá-la como um instrumento para promoção do desenvolvimento estético e psíquico como um todo, considerando a relação interfuncional do psiquismo. Portanto, defendemos a educação da dança como um direito de todos, em que essa forma de produção humana elaborada historicamente deve estar presente na educação infantil desde sempre, apresentando a riqueza cultural que existe para além das relações cotidianas e contribuindo para ampliar a visão de mundo das crianças.

Palavras-chave: Dança. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento Estético. Educação da Dança.

ABSTRACT

This research aims to argue about the role of art, specifically dance, in the ontogenetic psychological development of pre-school children. Thus, the research seeks to answer why it is necessary to teach dance in early childhood education and how it can provoke psychic development. Therefore, we present the concept of dance as a rhythmic body language with aesthetic purposes, as it is understood as a way of representing an idea, by means of rhythmic movements loaded with sentimental content, based on techniques specific to the dance style, comprising to as a cultural sign. For this, we carried out a theoretical-conceptual investigation based on the theory of Historical-Cultural Psychology and Lukács' aesthetic conception. We present, in the first moment, the Historical-Cultural conception of development, focusing on ontogenesis, understanding the possibility of humanization from the appropriation of the cultural signs. In the second moment, we recover the historical-dialectical materialist conception of aesthetics, understanding art as a specific reflection of reality and a social instrument of feelings. In the third moment, we turn to the specifics of the appropriation of dance and its role in the development of psychic functions in each period of child development, with a focus on pre-school age. We understand that, due to the cognitive-affective unity that appears in dance, it is possible to affirm it as an instrument for promoting aesthetic and psychic development as a whole, considering the inter-functional operation of the psyche. Therefore, we defend dance education as a right for all, in which this form of human production historically elaborated must always be present in early childhood education, presenting the cultural wealth that exists beyond everyday relationships and contributing to broaden the worldview of children.

Keywords: Dance. Historical-Cultural Psychology. Aesthetic Development. Dance Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	20
1.1 O desenvolvimento cultural a partir do trabalho	20
1.2 Surgimento das funções psicológicas superiores: o “se tornar humano” a partir da apropriação dos signos da cultura.....	28
1.2.1 O desenvolvimento a partir da categoria atividade.....	37
1.3 A dança enquanto atividade complexa culturalmente desenvolvida: o conceito de dança a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	45
2. A PSICOLOGIA DA ARTE E A ESTÉTICA A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	48
2.1 Contribuições estéticas de Lukács.....	49
2.2 A Psicologia da Arte e o desenvolvimento dos sentidos estéticos.....	55
2.2.1 Emoções e sentimentos: os sentidos estéticos.....	55
2.2.2 Psicologia da Arte em Vigotski.....	58
2.3 Educação estética para a Psicologia Histórico-Cultural.....	65
3. DANÇA COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
3.1 A periodização do desenvolvimento: do nascimento à idade pré-escolar.....	77
3.1.1 A comunicação emocional direta: a percepção, imitação e o gesto para a conquista do signo.....	79
3.1.2 Atividade objetal-manipulatória: a apropriação da palavra.....	85
3.1.3 O jogo de papéis sociais: A imaginação e o autocontrole da conduta.....	89
3.2 O ensino da dança e o desenvolvimento estético: gerando e construindo motivos.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Assim como a música, a dança abala a alma humana por meio de uma construção artificial que, também como a música, não pode ser traduzida para nenhuma outra língua. (Vygotski¹, 1922, p. 4)

O objeto de pesquisa dessa dissertação é resultado do encontro de duas áreas que ocupam um grande espaço em minha² trajetória de vida: a Psicologia histórico-cultural e a Dança. Ainda na graduação, tive contato com a teoria a partir de um projeto de pesquisa de iniciação científica³, cujo tema voltava-se para a compreensão das diferenças no desenvolvimento psicológico em gêmeos idênticos, baseado em um estudo experimental realizado por Luria (1985). Além disso, tive a oportunidade de participar e ser coordenadora discente do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC) da Universidade Estadual de Maringá em 2016, que permitiu uma apropriação mais elaborada dos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos da abordagem psicológica referida. Nessa trajetória, encontrei na Psicologia Soviética marxista elementos teóricos e conceituais que possibilitam a compreensão da essência dos fenômenos da realidade a partir de suas contradições e a explicação das relações sociais como produtos históricos e sociais, entendendo as determinações culturais e do modo de produção para as possibilidades de desenvolvimento humano.

Na dança, a partir da experiência enquanto bailarina desde criança e enquanto professora de ballet desde 2011, pude vivenciar a relação desta com a educação infantil, quando trabalhei com crianças entre 3 e 6 anos em diversas escolas. Nesses locais, muitas inquietações e questionamentos surgiam, quando era solicitada pelos diretores ou coordenadores a trabalhar com músicas já conhecidas pelas crianças, para ser um momento de descanso para as crianças, sem a necessidade de apresentar o ballet clássico de fato, por ser solicitada a preparar uma apresentação aos pais, sem a preocupação do que seria apresentado e como isso seria trabalhado com as crianças. Na época, sem apropriação teórica para questionar a compreensão da escola sobre a arte e sobre o papel da educação estética para o desenvolvimento infantil, o sentimento

¹ A grafia do nome do autor aparece de diferentes formas de acordo com a tradução (Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vygotsky). No texto, a grafia utilizada será a mesma da obra citada.

² O texto é exposto em primeira pessoa do singular nos momentos em que se trata de minhas experiências pessoais, no restante é apresentado na primeira pessoa do plural por entender que essa dissertação é fruto de um trabalho coletivo.

³ Projeto de PIBIC financiado pela CAPES/UEM.

que se manteve foi o de inquietação. Porém, hoje, essa experiência denuncia o fato de que a Psicologia precisa sistematizar estudos críticos sobre a arte e a estética para ocupar a Educação Infantil, levando o conhecimento científico para o cotidiano.

Além disso, justifica-se também a necessidade de falar sobre a especificidade da dança enquanto representação artística na medida em que não se encontram muitos estudos voltados a esse tema na abordagem histórico-cultural. Encontrei apenas dez produções, entre artigos, dissertações e teses, dentro dessa perspectiva, que abordam a dança. Porém, dentre esses resultados, dois trabalhos apenas citam a dança, mas não a trata como foco da discussão, um trabalho se destina a realizar uma revisão bibliográfica sobre o conceito de dança e outro é um estudo de caso que se volta à atribuição de significado e sentido dado pelo sujeito ao processo de formação e atuação enquanto professor e bailarino. Em relação aos outros seis, três têm como foco a dança e sua relação com funções psicológicas específicas, como a percepção e a memória, um trata da ginástica e a formação de conceitos, outro sobre a constituição da subjetividade na dança do ventre e, por último, a dança circular e o desenvolvimento da consciência.

Essa revisão foi realizada na base de dissertações e teses do Portal da CAPES, em que busquei, primeiramente, por “dança” e “psicologia”, encontrando 197 resultados. A partir da leitura dos títulos desses resultados, observei produções de diferentes vertentes psicológicas, além de estudos (11) que são anteriores à plataforma Sucupira, e, portanto, indisponíveis para acesso. Portanto, optei por buscar os descritores “dança” e “psicologia histórico-cultural”, em que obtive 7 resultados. Com o cruzamento dos descritores “dança” e “desenvolvimento psíquico” foi encontrado apenas 1 resultado, que já havia aparecido na consulta anterior entre “dança” e “psicologia histórico-cultural”. Na busca por assunto nessa mesma base de dados, buscou-se por “dança” e “psicologia histórico-cultural” e “dança” e “desenvolvimento psíquico”, resultando 1 artigo cada busca. No Scielo, encontrei 32 estudos com os descritores “dança” e “psicologia”, que também se dividiam em variadas vertentes da Psicologia e não se debruçavam sobre o tema a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética. Com as palavras “dança” e “psicologia histórico-cultural”, 2 estudos se apresentaram, em que um já havia aparecido na busca pelo Portal da CAPES. A partir de “dança” e “desenvolvimento psíquico” nenhum resultado foi encontrado.

Aceno aqui que não será realizada uma análise rigorosa de cada produção encontrada na busca de dados, pois o que se procura evidenciar ao expor os temas com que se articulam a dança atualmente nas discussões de psicologia, educação e educação física, apesar do avanço

de alguns trabalhos em relação ao tema, são as limitações que ainda perpassam esse campo, cujas especificidades da dança não são contempladas e, por vezes, recaem em explicações biologizantes. Além disso, mesmo estudiosos que se norteiam pela perspectiva histórico-cultural, como Tuleski (2013; 2014; 2015; 2018), Abrantes (2009; 2013a; 2013b; 2013c; 2015; 2016a; 2016b), Barroco (2001; 2007a; 2007b), Chaves (2004; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2013; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2016; 2017), Stein (2019), entre outros, estudam sobre o cinema, a literatura, o teatro, a música, as artes visuais, mas não focam especificamente a dança. Portanto, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, objetiva-se *argumentar sobre o papel da arte, especificamente da dança, no desenvolvimento psicológico ontogenético de crianças da educação infantil no período pré-escolar.*

Nesse sentido, a pesquisa visa expor como a apropriação e realização dessa atividade na educação infantil, a partir de todas as especificidades que a dança possui, apresenta novas possibilidades de desenvolvimento psíquico para essas crianças, contribuindo para uma formação dos sentidos estéticos por meio da vivência⁴ artística. Dessa forma, para relacionarmos o desenvolvimento estético e psíquico com a atividade em foco e as possibilidades que a criança possui dentro do período de desenvolvimento que ela se encontra, é necessário refletir sobre o conceito de dança para a Psicologia histórico-cultural.

Vygotski (1922), em um texto traduzido recentemente ao português por Marques (2015), nos chama a atenção para a intencionalidade dessa atividade, caracterizando-a como uma construção artificial, ou seja, uma atividade que supera o repertório de movimentos cotidianos, do andar, correr e saltar, regida por leis internas que expressam o grande sentido espiritual” (Vygotski, 1922, apud Marques, 2015, p. 114). Dessa forma, entendemos que a dança é uma atividade que demanda capacidade de planejamento, abstração, autocontrole da conduta, capacidade de imitação e criação, atenção, percepção, entre muitas outras funções, que a asseguram como uma atividade consciente⁵. Sendo assim, os movimentos corporais ritmados

⁴ O termo vivência pode ser entendido como “[...] **uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia** - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, **e, por outro lado, como eu vivencio isso**” (Vigotski, 2018, p. 78, grifos do autor). Esse conceito é apresentado para representar a especificidade da personalidade e do meio em unidade, ressaltando que, só é possível compreender o impacto da situação concreta sobre cada pessoa, considerando a relação dela com o meio, que será diferente a depender da atribuição de sentido e significado dado ao acontecimento. Como descreve Vigotski (2018, p. 79, grifos do autor): “De forma breve e simples, poderia dizer que **a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece.**”

⁵ Martins (2013) nos afirma que a consciência, para a Psicologia Histórico-Cultural, é a expressão ideal do psiquismo, reflexo psíquico da realidade que se produz na relação ativa entre sujeito e objeto, não sendo identificada apenas como o mundo das vivências internas, mas como “ato psíquico experienciado pelo indivíduo

dos bebês, que existem mesmo antes do nascimento, os movimentos imitativos das crianças, as ações corporais ao som de música dos animais, chamados no uso cotidiano de dança, não devem assim serem consideradas a rigor, “por não se tratarem de atividades que possuem os mesmos motivos, modos de ações e relações.” (Nascimento, 2014, p. 161)⁶.

Com isso, entendemos que a dança permite a representação de uma ideia, com intencionalidade de quem a realiza, que desenvolve a relação de criação de uma imagem artística a partir de seus movimentos corporais. Essa forma de representação da realidade objetiva se difere da linguagem verbal em sua estrutura e também em sua objetividade, ou seja, não tem uma mensagem objetiva para o interlocutor, mas possui a possibilidade de impactar quem assiste de diferentes formas. Por isso, conceituamos a dança como *linguagem corporal rítmica com fins estéticos*. Destacamos que é preciso entender esse conceito a partir de sua unidade dialética, para não recair em compreensões que reduzem toda a complexidade dessa atividade à apenas uma das esferas que a compõe.

Sendo assim, não é possível reduzir a definição dessa atividade à uma forma de linguagem natural do homem, como destaca Nascimento (2014) sobre os conceitos encontrados sobre dança, mas é necessário atentar, a partir dessa forma específica de representação da realidade, para sua intencionalidade e seu desenvolvimento a partir das relações sociais, construídas historicamente. Vigotski (2000) nos confirma que o homem nasce dotado de possibilidades biológicas e históricas, mas que se humaniza, se torna consciente e age com intencionalidade a partir das relações sociais e as condições materiais existentes, portanto não amadurece espontaneamente. Isso significa que os planos biológico e cultural constituem um processo único de desenvolvimento, em que “[...] o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (Vigotsky, 2000, p. 36).

Para ele, na história da humanidade o que possibilitou um salto qualitativo para o desenvolvimento regido por leis históricas e sociais foi a atividade de trabalho, garantindo ao homem a transformação da natureza e a mudança da qualidade de seu psiquismo, que passa a

e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.” (MARTINS, 2013, p. 29). Assim, compreende-se a consciência como unidade material-ideal, entendendo o conceito de unidade a partir da lógica dialética, em que “a consciência humana é manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva” (MARTINS, 2013, p. 29), que são indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação.

⁶ Essa atividade é estudada e conceituada na Educação Física como uma das atividades que constituem a cultura corporal. Nos apropriamos dos avanços e contribuições propostos nessa área por Nascimento (2014) para propor um conceito a partir da Psicologia soviética.

ser mediado, instrumental e operar por signos⁷. Nesse desenvolvimento histórico, a dança surge a partir da relação de trabalho e dos sentimentos morais, intelectuais e estéticos que se desenvolvem nessa atividade. Na história de cada indivíduo, essa transformação se torna possível a partir da apropriação dos instrumentos e signos dispostos na realidade a partir de determinadas atividades, que engendram a relação do sujeito com o mundo e guiam seu desenvolvimento em cada período. Com isso, afirma-se que a criança nasce com funções psicológicas elementares, mas as requalificam a partir das relações intersíquicas com os adultos.

Porém, uma questão fundamental do pensamento estético de Vigotski (1999) é a autonomia do objeto artístico em relação à psicologia individual e ao mundo concreto. Ou seja, a arte é uma objetivação humana que surge para satisfazer uma necessidade, inicialmente gerada pelo trabalho, mas que passa a ser gerada pela própria obra de arte quando esta passa a existir de maneira autônoma. Isso significa que a arte não necessariamente deve guardar um parentesco psicológico ou social com a realidade, na medida em que se constitui como uma construção artificial humana que parte da realidade, mas se distancia dela e “não pode ser traduzida para nenhuma outra língua” (Vygotski, 1922, p. 4).

Lukács (1970) a caracteriza como um modo específico de reflexo da realidade objetiva, que permite ao homem desenvolver uma relação com a realidade de maneira qualitativamente superior, aproximando-o da genericidade humana. Na mesma direção desta concepção, Vigotski (1999) afirma que a arte, como produto da atividade humana, permite a passagem da pseudoconcreticidade para a concreticidade pensada a partir dos sentimentos suscitados pela unidade afetivo-cognitivo. Assim, a dança enquanto manifestação artística, a partir de sua artificialidade, em que se abstrai os movimentos cotidianos, exige um equilíbrio artificial e carrega em si uma lei interna própria, se torna uma função do pensamento emocional peculiar, ultrapassando os movimentos e ritmos que os sujeitos já têm acesso em sua realidade imediata, requalificando esse sentimento cotidiano.

Por ser uma construção humana, social, que permite a representação de uma ideia, para que os sujeitos possam vivenciar, fruir e ter a possibilidade de criar as próprias expressões

⁷ Instrumentos são os objetos sociais elaborados para a transformação da natureza, em que a orientação da ferramenta está direcionada para fora, se configurando como o elemento intermediário da atividade humana externa. Já os signos, que também são produções sociais, podem ser considerados instrumentos psicológicos dirigidos a dominar o comportamento humano que surgem a partir da atividade de trabalho. Tem-se, então, que os signos se orientam para o psiquismo/comportamento alheios e próprios, mediando e modificando os mecanismos internos do psiquismo e as ferramentas para a natureza/objeto externo (Vigotski, 2004b).

artísticas, é necessário que haja um desenvolvimento dos sentidos estéticos. Dito de outra maneira, para dançar, é necessário intencionalmente criar necessidades de requalificar as possibilidades de movimentos cotidianos em artificiais, em intencionais e planejados, guiados por suas próprias leis, permitindo que a criança se aproprie das produções humanas já criadas para se desenvolver, é preciso ensinar a criança sobre estética e colocá-la em contato com a arte, permitindo que esses sujeitos possam se relacionar com o mundo de maneira qualitativamente superior.

É a partir da educação intencional e na relação com os adultos que a criança aprende a ser humano, conquista e desenvolve funções psicológicas superiores. Conforme Saviani (1997, p. 17), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Para isso, o processo de apropriação é mediado pela linguagem verbal, o que inclui a dança, sendo, portanto, o desenvolvimento e apropriação da linguagem o primeiro passo fundamental e o salto qualitativo mais importante para o processo de humanização do sujeito.

Assim, é possível compreender a importância afirmada por Vigotski (2004a) da educação nesse desenvolvimento, que sistematiza os conhecimentos mais avançados da ciência, filosofia e da arte, para que o sujeito possa se apropriar de verdadeiros conceitos, que ultrapassam o conhecimento propiciado pelas relações cotidianas. Ao apresentar aos alunos aquilo que eles não têm acesso na vida cotidiana, cria necessidades diferentes daquelas postas no dia-a-dia e provoca o desenvolvimento psíquico a partir da aprendizagem, com o objetivo de transformação e humanização do sujeito, desenvolvendo-o em todas as suas possibilidades. A psicologia soviética afirma, portanto, que propor a educação politécnica, pensada no coletivismo, apresentando as máximas elaborações humanas e com a atuação do professor intencional e planejada, a depender das condições materiais e históricas do aluno, possibilita o desenvolvimento omnilateral da subjetividade humana.

Isso significa que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento dos sentimentos estéticos é considerado tão importante para o desenvolvimento e constituição do psiquismo quanto a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos, e, por isso, deve ser pensado e planejado com o mesmo cuidado na educação e no acesso à população. Porém, observa-se que a nossa realidade de acesso aos bens culturais é bem diferente.

Ao buscar dados culturais da realidade mundial e brasileira nos relatórios da UNESCO (2018), não se encontram informações específicas sobre a dança, mas é possível observar como

o acesso às formas e expressões culturais é relegado a segundo plano e reservado às elites e polos culturais, oferecendo ao público em geral “fragmentos desconexos, farelos, poeirzinhas” de arte (Vygotski, 1922 apud Marques, 2015, p. 126). Em relação à forma artística cinematográfica, enquanto 92% dos países da América do Norte e Europa investem regularmente na produção cinematográfica nacional, na África esse número cai para 13%, enquanto na América latina apenas 46% dos países investem. Em relação ao número de salas de cinemas, enquanto os países desenvolvidos têm em média 444 salas de cinemas, os países em desenvolvimento têm em média 117 salas.

Além disso, de acordo com o Indicador de Desenvolvimento da Economia da Cultura (2010), observa-se uma desigualdade na oferta de instituições culturais no Brasil, em que 58,9% dos municípios de até 5 mil habitantes não tem ou tem apenas uma biblioteca, enquanto entre os municípios com mais de 100 mil habitantes e até 500 mil habitantes, apenas 3,6% não têm biblioteca. Os dados se mantêm em relação à quantidade de museus, teatros ou casa de espetáculo, banda de música, orquestra e cinemas: Dos municípios de até 5 mil habitantes, 93,6% não tem sequer um museu, 95,3% não possuem teatro ou casa de espetáculo, 77,5% não possuem banda de música, 98,8% não possuem orquestra e 92,5% não possuem cinema. Já os municípios com mais de 100 mil habitantes e até 500 mil habitantes, apenas 34,5% não têm museus, 21,1% não têm teatro ou casa de espetáculo, 28,9% não possuem cinema, 90,2% têm banda de música e 35,1% orquestra. Os 32 municípios com mais de 500 mil habitantes têm praticamente a presença de todos os equipamentos culturais e em número maior que um.

Essa disparidade pode ser explicada a partir do modo de produção vigente, cujo acesso ao patrimônio cultural como um todo, portanto também a produção artística, é controlado pela burguesia. Marcadamente, na sociedade de classes, a arte se torna propriedade da elite, o que cria barreiras sociais impostas pelo perfil do público elitista, distanciando, especificamente por questões econômicas, o grande público e institucionalizando os locais de promoção da cultura. Stein (2019) pontua que essa divisão deve ser entendida a partir de sua história, que foi intensificada com a transformação da arte em mercadoria de luxo destinada ao atendimento de uma elite socioeconômica e cultural. Peixoto (2003) nos aponta para a necessidade de posse do objeto artístico em detrimento da fruição e apreciação da arte no capitalismo, afirmando que a arte elitista se trata de um tipo de arte excludente, que exige um domínio de códigos refinados e disponibilizados apenas para grupos restritos para apreciação, enquanto a arte para as massas, que é produzida a serviço da classe dominante, trata de uma arte que evita temas controversos, de fácil acesso, elaborada por métodos semiestruturados, visando o lucro.

Dessa forma, compreendemos que as produções culturais não estão disponíveis a todos e depende das condições materiais e econômicas do sujeito, ou seja, depende da classe social da qual pertence o indivíduo. Essa divisão da arte no capitalismo e a compreensão de sua importância relegada a segundo plano se mantém nas escolas em que estive presente. Visto que, em todas as escolas que trabalhei, a preocupação com o ensino da dança era para que ela “ajudasse”, sem entender como, o desenvolvimento de outras funções, enfatizando a atenção e criatividade nos discursos, e não com o desenvolvimento dos sentimentos estéticos de fato. Partindo de concepções biologizantes de desenvolvimento, o lugar que a arte ocupa nas escolas é compatível com a ideia de que cantar, dançar, ser criativo é um “dom” natural de algumas crianças que nascem artistas, por isso não é necessário pensar em desenvolvimento dessas funções. Porém, os constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural nos apresentam a superação dessa concepção difundida pelas escolas, sendo esta a justificativa teórica deste trabalho, que se constitui na necessidade de esclarecer e apresentar às instituições escolares a importância da dança para o desenvolvimento estético da subjetividade humana a partir da concepção de desenvolvimento histórico-social. Assim, essa dissertação procura responder: *Por que é necessário ensinar arte, especificamente a dança, na educação infantil? Como ela pode provocar desenvolvimento psíquico?*

Pensar essa proposta de educação em nossa realidade capitalista possui limitações, como expõe Vigotski (2004a), em uma sociedade de classes, a posição que o sujeito ocupa nas relações sociais influi sobre o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela forma de acesso das produções materiais. Assim, o homem que se modifica de acordo com as condições de apropriação, em uma sociedade que não disponibiliza a produção humana para todos, tem um desenvolvimento distorcido do potencial humano, unilateral (para um fim), que não alcança as máximas possibilidades humanas. Por isso, trabalhar apenas com o que as crianças já conhecem, como era requisitado em minha experiência enquanto professora, limita as possibilidades de desenvolvimento.

Apesar disso, é por meio da educação que é possível gerar potencial para um crescimento infinito da personalidade e, também para mudança, ou seja, criar condições para desenvolvimento de um outro homem e outras formas de relação. Stein (2019) afirma que a educação escolar deve ser organizada a fim de promover os processos de criação, e não legitimar o que a criança já conhece como única possibilidade para a infância, ou seja, intencionalmente apresentar novas referências.

Nesse sentido, a educação estética oferece condições ao sujeito de confrontar-se com o caos cotidiano de uma outra forma, indiretamente dando novas possibilidades de atuação no mundo e transformação da realidade, mediados pelas verdadeiras obras de arte. Nessa perspectiva, a verdadeira obra de arte é aquela que permite que o sujeito se relacione com o mundo de uma forma qualitativamente superior, provocando modificações na subjetividade e no processo de desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos a partir da catarse⁸. Por isso, Lukács (1970) e Vigotski (1999) propõem que não é qualquer produção que pode ser caracterizada como verdadeira obra de arte, mas aquelas que, indiretamente, pode servir para a dissolução das classes sociais, assumindo um papel revolucionário⁹. Assim, entende-se que nem toda dança é uma verdadeira expressão artística, na medida em que existem danças que servem tanto para adaptação do sujeito à essa sociedade, quanto para transformação e elevação da consciência.

Sendo assim, reafirmaremos nesta dissertação o porquê de não ser qualquer dança, trabalhada de qualquer forma que possibilitará o desenvolvimento psíquico e dos sentidos estéticos, tendo em vista que essa função não está dada aos indivíduos, mas é resultado de um longo percurso de apropriação humana. Para tanto, é necessário entender os processos de desenvolvimento que a criança passa para que ela possa dançar e/ou fruir dessa expressão artística na vida adulta. Logo, enfatizamos o período pré-escolar em nossa discussão para voltar nosso olhar ao processo de apropriação e desenvolvimento de funções psicológicas que permitirá que a criança dance e aprecie essa modalidade artística se assim desejar. Nesse período, em que se cria a possibilidade de operar por signos, a criança ainda não dança, não desenvolve conhecimentos científicos verdadeiros, mas a partir da imitação e da apresentação dessas produções humanas, produz-se intencionalmente a possibilidade de um salto qualitativo no psiquismo a partir da unidade afetivo-cognitivo da dança.

Tendo isto em vista, reitero a importância desse estudo como instrumento teórico para afirmar a dança como uma atividade artística importante na educação infantil para o desenvolvimento estético e da subjetividade como um todo, tendo como foco o desenvolvimento psíquico possibilitado pela realização dessa atividade e como plano de fundo a educação infantil nesse processo. Delimitamos, neste sentido, a construção de uma pesquisa teórico-conceitual que se organizará da seguinte forma:

⁸ Este conceito será abordado e explicado posteriormente.

⁹ Peixoto (2003) caracteriza como popular essa arte criada pela classe trabalhadora que propicia a reflexão e promove condições efetivas para que as pessoas comuns se encontrem capazes de criar, dando possibilidade do desenvolvimento da sensibilidade e da satisfação solidária de anseios coletivos, ou seja, revolucionária.

A primeira seção tem por objetivo a explanação dos princípios fundamentais e dos fundamentos teóricos que tratam da concepção de desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia histórico-cultural, resgatando a apropriação dos signos para desenvolvimento de funções centrais que garantem a possibilidade de dançar. Na segunda seção, abordaremos a concepção estética de Lukács e Vigotsky, com o objetivo de expor a importância da apropriação artística para a humanização e a defesa de uma educação estética, resgatando em alguns pedagogos soviéticos suas propostas. Na terceira seção, será apresentada a periodização atrelada à dança e os processos educativos, perpassando os períodos do nascimento até a idade pré-escolar, dando ênfase nesse último, para estabelecer relações entre o desenvolvimento psíquico e as especificidades da dança na educação infantil.¹⁰ Por fim, intenta-se, nas considerações finais, apresentar direcionamentos para a atuação na educação infantil voltada ao desenvolvimento estético, tendo a dança como uma das manifestações artísticas que contribui para a verdadeira formação dos sentidos e sensibilidades por meio da vivência estética, fundamental para uma formação dos sujeitos nas suas máximas possibilidades.¹¹

¹⁰ Ressalto que, apesar do objeto de estudo se voltar para o período pré-escolar, se faz necessário abarcar elementos que o antecedam para detalhar mais a etapa em foco e o papel da educação estética para o desenvolvimento nesse período.

¹¹ A revisão do trabalho será realizada após a banca.

SEÇÃO 1 - CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Com o objetivo de dissertar sobre como a dança pode possibilitar o desenvolvimento da subjetividade humana no período pré-escolar na ontogênese, resgataremos nos constructos da psicologia soviética os fundamentos e conceitos que subsidiarão teoricamente a discussão. Para tanto, apresentaremos nessa seção a concepção de desenvolvimento proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, em um primeiro momento, retomando na filogênese o surgimento das funções psicológicas humanas a partir do trabalho, que possibilitaram o desenvolvimento da dança. Em um segundo momento, nos voltaremos para a compreensão das leis gerais do desenvolvimento psíquico na ontogênese, afirmando-o como histórico e social e compreendendo o que é “se tornar humano” a partir da apropriação dos instrumentos e signos dispostos na realidade objetiva.

Neste caminho teórico, há uma separação didática da filogênese, que diz respeito a história da humanidade, da ontogênese, que se volta a história do sujeito, para compreender as possibilidades da dança sob o desenvolvimento psíquico infantil. Porém, ao eleger a ontogênese como centro da discussão, entendemos que é necessário abordar, mesmo que de forma breve, a historicidade do processo de superação do ser hominizado para o ser humanizado para nos debruçarmos sob a gênese das funções psicológicas superiores. Isto porque as duas linhas de desenvolvimento existem em unidade no sujeito, entrelaçadas no desenvolvimento desse psiquismo humano, sem que uma seja considerada a repetição da outra, permitindo afirmar a possibilidade de dançar, não como um “dom” ou capacidade inata, mas como fruto desse desenvolvimento.

Nesta direção defendemos o conceito de dança enquanto um signo, a partir de uma superação de explicações biologizantes de desenvolvimento, que exige um processo de apropriação de ferramentas tipicamente humanas e requer conquistas ao longo da história do indivíduo que permitam a possibilidade de dançar.

1.1 O desenvolvimento cultural a partir do trabalho

A Psicologia Histórico-Cultural, consolidada por Vigotsky, Luria, Leontiev e colaboradores na União Soviética, surge como uma proposta de superação de um contexto de

crise vivenciado pela Psicologia na época¹². Motivados pela fragilidade e insuficiência das teorias até então existentes, propõe-se uma outra maneira de compreender o processo de desenvolvimento da subjetividade humana, não mais baseado na descrição de sintomas ou indícios externos, mas na captação da lógica interna do fenômeno. Esse movimento de apreensão da realidade, que explica o objeto a partir dos princípios metodológicos marxianos, o materialismo histórico-dialético, permite que os autores nos apresentem em seus constructos teóricos a gênese e as leis gerais da constituição do psiquismo humano, que se expressam em sua constituição histórica e social. (Vygotski, 2000)¹³

Vigotsky postula, pioneiramente, que os determinantes para o desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano, cuja trajetória parte de um ser orgânico para um ser social. Isto representa que, na história da humanidade, o homem se desenvolveu em um processo prolongado de evolução biológica, que só foi possível graças à capacidade de responder aos estímulos do meio, garantindo a manutenção da vida e intercâmbio entre os seres e a natureza, a uma condição qualitativamente diferente, a humana. (Martins, 2013) (Vigotski, 2004a).

Este processo de evolução do psiquismo animal, denominado hominização, é distinguido por Leontiev (2004) em três etapas: estágio do psiquismo sensorial, estágio do psiquismo perceptivo e estágio do intelecto. Nesses estágios, que serão descritos aqui de maneira sucinta, não se identificam grandes diferenças psíquicas do homem em relação a outros animais superiores, mas demonstra que “a estrutura da atividade que liga praticamente o animal ao meio que o cerca se modifica à medida de suas exigências, criando a necessidade de transformações dos órgãos e suas funções” (Martins, 2013.p. 26). Eles são demarcados, no primeiro estágio, pela transição à vida pluricelular e o surgimento de sensibilidade, no segundo pela a percepção da realidade exterior de modo a solucionar problemas e o terceiro pela percepção das correlações objetivas do meio e desenvolvimento da possibilidade do ato intelectual primitivo. Esta evolução possibilitou a espécie *homo sapiens* surgir com todas as suas características inerentes do ponto de vista da estrutura corporal, das funções de órgãos diversos e de certos tipos de reflexos e atividades instintivas, que foram fixados hereditariamente e que são transmitidos de geração a geração. (Martins, 2013) (Leontiev, 2004). Nesse processo o homem pôde movimentar-se na natureza e criar um repertório de movimentos a partir das possibilidades

¹² Consultar “O significado histórico da crise da Psicologia: Uma investigação metodológica” (Vigotski, 1996).

¹³ Para maior aprofundamento sobre a expressão e princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético na apreensão do desenvolvimento psíquico consultar Obras Escolhidas III (Vygotski, 2000).

do seu corpo (andar, correr, saltar, etc). Vygotski (2000), ao tratar das estruturas das funções psíquicas nesse estágio de desenvolvimento biológico do homem, afirma:

Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas do psiquismo. [...] A peculiaridade principal das estruturas primitivas consiste em que a reação do sujeito e todos os estímulos se encontram no mesmo plano e pertencem a um mesmo complexo dinâmico que, segundo demonstram as investigações, possuem uma marcada matriz afetiva. (Vygotski, 2000. p. 121-122).¹⁴

Vygotski (2000) aponta para essa estrutura psíquica animal, que é caracterizada pelo seu caráter instintivo, como o ponto inicial ou de partida de todo o processo de desenvolvimento ulterior deste, o desenvolvimento cultural. Assim, a partir dessa fundamental estrutura primitiva surgem as bases para a formação de novas estruturas, as quais, filogeneticamente, foram formadas a partir das bases orgânicas para a condição humana. Ou seja, o cérebro do homem pôde formar-se sobre a base do cérebro dos animais superiores e criar condições para um outro estágio, conduzindo a uma estrutura de atividade mais complexa. Esse ponto de viragem para uma forma nova de existência é fundado pela atividade de trabalho social.

É pela transformação da natureza que os homens buscam a produção dos meios de satisfação de suas necessidades pela criação de instrumentos, e, à medida que os homens começam a produzir instrumentos utilizados para mediar sua relação com a natureza – em um primeiro momento ligada à sua utilidade prática e imediata para satisfazer necessidades elementares – tem início a produção da vida material, não mais de maneira instintiva, mas racional.

Nesse sentido, Marx (2013, p. 211) nos aponta que,

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a,

¹⁴ Tradução própria do original: “Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique.” [...] La peculiaridad principal de las estructuras primitivas consiste en que la reacción del sujeto y todos los estímulos se hallan en el mismo plano y pertenecen a un mismo complejo dinámico que, según demuestran las investigaciones, posee un marcado matriz afectivo.” (Vygotski, 2000. p. 121-122).

ao mesmo tempo modifica a própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais.

Dessa forma, entende-se que a necessidade de apreender a realidade e dela se apropriar para transformá-la em uma realidade com características humanas provoca, ao mesmo tempo, uma transformação de caráter subjetivo, que determina a estruturação do psiquismo como resultado desses dois processos, requeridos para a formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Para transformar a natureza, foi requerido do indivíduo uma antecipação mental da finalidade almejada, projetando o objeto primeiro na consciência antes de ser construído na prática. Conforme Martins (2013.p. 10):

[...] o trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem, Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico.

Portanto, a consciência surge como uma forma de reflexo psíquico da realidade objetiva, produzida na relação ativa entre sujeito e objeto. Ao produzir os meios de satisfação de suas necessidades, os seres humanos avançam em seu processo de desenvolvimento guiados pela consciência, conformada pela materialidade objetiva e realidade subjetiva, indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação. Afirma-se, com isso, a existência da consciência como unidade material-ideal, não identificada apenas como o mundo das vivências internas, mas como “ato psíquico experiência do pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.” (Martins, 2013. p. 29).

Entendemos, então, que o homem em sua relação com a natureza e com os outros homens, em busca da garantia de subsistência, produziu condições sociais de desenvolvimento, em uma dinâmica dialética de estabelecimento de necessidades cada vez mais complexas e a criação de novos instrumentos, em um progressivo afastamento das necessidades biológicas. Assim, uma realidade cultural passa a ser edificada, a partir da relação de apropriação e objetivação, possibilitando o alcance de desenvolvimento humano em níveis mais elevados, em uma relação indireta e instrumental com a natureza e com outros homens. Conforme nos explica Leontiev (2004, p. 68):

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Com isso, entendemos a construção da vida material enquanto o principal atributo para o desenvolvimento psíquico submetido a leis sociais e não mais biológicas. Essa mudança no tipo de desenvolvimento é qualificada por Vygotski (2000) como uma nova etapa, que não dá continuidade nas etapas anteriores, mas transforma e revoluciona as estruturas psíquicas, um tipo de desenvolvimento histórico e cultural. Isso não significa o desaparecimento do desenvolvimento primitivo, mas uma incorporação a uma nova estrutura regida por outras leis. Ele afirma: “Do mesmo modo que não desaparecem os instintos, se não que se supera nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem perdurando na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais.” (Vygotski, 2000. p. 132)¹⁵.

Desse modo, Vygotsky (2004a) estabelece a atividade de trabalho como categoria fundante da condição humana, sem que isso negue o desenvolvimento biológico, mas que seja superado no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico mediado pela consciência. De acordo com o autor:

Isto não quer dizer, é claro, que a evolução biológica paralisou-se e que a espécie humana é uma quantidade estável, inalterável, constante, mas sim que as leis fundamentais e os fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica retrocederam ao plano de fundo e, ou decaíram completamente, ou tornaram-se uma parte reduzida ou subdominante das novas e mais complexas leis que governam o desenvolvimento social humano (Vygotsky. 2004a, p. 1).

Esse desenvolvimento social humano é demarcado pela relação instrumental e consciente dos sujeitos com o meio, estabelecida pelas mediações criadas pela humanidade,

¹⁵ Tradução própria do original: “El mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se supera em los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales.” (Vygotski, 2000. p. 132)

denominadas instrumentos e signos, que se referem à produção das esferas da vida material e simbólica dos homens. Elas se referem à produção material, de ferramentas, produtos e objetos em geral, desde suas formas mais simples até as mais complexas, e à produção não material, de conceitos, ideias, valores, sentimentos estéticos, que também abrangem, desde as formas elementares do pensamento cotidiano até as formas mais desenvolvidas. Vigotski (2004a) ilustra essa ideia afirmando que a ferramenta se direciona para fora e produz mudanças no objeto e na natureza objetiva enquanto os signos se direcionam para dentro, possibilitando transformações subjetivas. Essa categorização é realizada como recurso para análise das objetivações humanas, mas são processos inter-relacionados que existem em unidade dialética, em que as duas categorias de produções humanas (material ou simbólica) causam transformações subjetivas e devem ser compreendidas na relação consciente do sujeito com o objeto.

Nas palavras de Martins (2013, p. 45, grifo do autor), os signos são definidos como “os meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogicamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação *estrutural* que promovem”. O signo carrega consigo a possibilidade de representar algo, isso significa formar uma imagem cerebral dotada de significação. A partir do momento que, do ponto de vista subjetivo, o signo torna-se capaz de ocupar o lugar do objeto, está dada a possibilidade de abstração da situação concreta e desenvolvimento do pensamento humano de maneira cada vez mais complexa. Isso significa, portanto, que na medida em que a atividade de trabalho desdobrou-se em formas não imediatamente voltadas à luta pela sobrevivência, foi possível produzir abstrações mais complexas, como a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, conhecimentos de cunho teórico, etc. (Vigotski, 2004a).

Nessa direção, nos aponta Vázquez (2011, pp. 59-61):

O trabalho é expressão e condição originária de uma liberdade do homem que só ganha sentido através de sua relação com as necessidades humanas. Graças ao trabalho, estabelece-se uma distância que vai se ampliando no curso da produção social, entre a necessidade e o sujeito, ou entre a necessidade e o objeto de satisfazê-lo. [...] O trabalho, portanto, não é apenas criação de objeto úteis que satisfazem determinada atividade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideia ou sentimentos humanos num objeto material concreto-sensível. Nessa capacidade do homem de materializar suas “forças essenciais”, de produzir objetos materiais que expressam sua essência, reside a possibilidade de criar objetos, como as

obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos do trabalho.

Entende-se, portanto, que quanto maior é o afastamento das necessidades biológicas, mais complexos são os signos criados para suprir necessidades cada vez mais humanas. Assim surgem também os signos com função estética, que são criados para suprir a necessidade “do espírito”, representando ideias e sentimentos em uma unidade afetivo-cognitiva.

Nesse ponto, é necessário destacar, o que será posteriormente a condição para pensar a estética e a arte: a capacidade de criação. Para que a humanidade construísse a vida material e tivesse seu desenvolvimento psíquico submetido a leis sociais e não mais biológicas, a *possibilidade de criar* se torna a capacidade humana imanente à atividade de trabalho. Engendrado pela percepção da natureza no momento e, também, do que já se passou, a partir de uma memória primitiva e a capacidade plástica neural de realizar novas conexões, o homem pôde criar novas imagens, que não existiam ainda na objetividade. Vigostki (2018a) conceitua, desse modo, a criação como a combinação de elementos de maneiras diferentes do que se apresentam na realidade natural, que resulta em algo novo, seja na forma de objeto material ou simbólico.

Essa capacidade de antecipação mental da imagem do produto da atividade se constitui na função psíquica da imaginação, que corresponde a uma função elementar ligada a respostas instintivas inicialmente e que se requalifica se dadas as possibilidades. Ela tem como ponto de partida a realidade e se desenvolve pelo trabalho, se tornando a condição que possibilita a produção de todo o mundo da cultura e uma conquista do gênero humano, tendo em vista que “todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*” (Vigotski, 2018a, p. 17). Como confirma Ignatiev (1969, pp. 308), “a imaginação é a criação de imagens com nova forma, é a representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem”¹⁶, que está motivada pela necessidade social. Isso significa que a atividade vital humana passa a orientar-se por um projeto ideal, que determina e regula seus diferentes atos, possibilitando uma dimensão teleológica. Martins (2013, p. 228) explica:

Na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação e, com a participação dela, edifica-se a atividade

¹⁶ Tradução própria do original: “La imaginación es la creación de imágenes con forma nueva, es la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre”

especificamente humana, operante tanto na transformação da natureza quanto na própria construção da subjetividade do indivíduo. Desse modo, a situação real que lança as possibilidades e os limites da atividade do homem engendra a formação de seu reflexo psíquico, mas também a possibilidade de transformá-lo.

Nesse sentido, a imaginação não é apenas a repetição das impressões anteriores e o registro da percepção daquilo que atua como objeto em um dado momento, mas tem nelas seu ponto de apoio e condição de existência, alterando as imagens de experiências prévias e produzindo imagens “vivas”, dinâmicas e novas (Martins, 2013). Na proposição teórica sobre a atividade criadora, supera-se a ideia de imaginação como algo desligado da realidade, entendendo que quanto mais rica a experiência, maiores são as possibilidades de imaginar e criar novas combinações. (Vigotski, 2018a). Ressaltam-se dois aspectos da imaginação, nesse processo, que são seus atributos reprodutivos e criativos. A imaginação reprodutiva tem estreita ligação com a memória e se constitui em uma atividade fundamental para a compreensão de experiências alheias, aprendizagem e superação dos limites da experiência particular, enquanto a criativas se caracterizam pela modificação consciente de uma imagem (Martins, 2013). A imaginação reprodutiva se distingue da memória por sua dinâmica interna, mas está em estreita relação com ela e a experiência prévia, que nos remete a outro destaque importante no desenvolvimento da capacidade criadora e da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva: o papel da imitação.

Vygotski (2000, p. 136-137. Grifos do autor) destaca a imitação como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural dos sujeitos, e explica:

A imitação, poderia nos dizer o apoiador da teoria dos hábitos, não é outra coisa que a transferência mecânica de uma forma de conduta já elaborada a outra, é justamente o processo de formação do hábito e o conhecemos muito bem pelo desenvolvimento dos animais. [...] A realidade tem demonstrado, porém, que os processos de imitação são muito mais complexos que parecem à primeira vista. Resulta que a capacidade de imitar está severamente limitada em diversos animais e incluída nos seres humanos. Resumindo as novas teses psicológicas neste campo, cabe dizer que a margem da imitação possível coincide com *a margem das próprias possibilidades de desenvolvimento animal*.¹⁷

¹⁷ Tradução própria do original: “La imitación, podría decirnos el partidario de la teoría de los hábitos, no es otra cosa que la transferencia mecánica de una forma de conducta ya elaborada a otra, es justamente el proceso de formación del hábito y lo conocemos muy bien por el desarrollo de los animales. La realidad ha demostrado, sin embargo, que los procesos de imitación son mucho más complejos de lo que parecen a primera vista. Resulta que la capacidad de imitar está severamente limitada en diversos animales e incluso en los seres humanos.

Nesse sentido, Vygotski (2000) chama a atenção para essa via de desenvolvimento, que vai além de uma repetição mecânica de um som, movimento ou ação, mas se relaciona com um certo entendimento da situação. Sem que isso afirme, porém, a imitação como a via que explica todo o desenvolvimento, mas como um processo que possibilita certa compreensão do significado da ação do outro. Isto nos dá indícios de como, na história da humanidade, o acúmulo de experiências e a imitação, afirmadas também enquanto atividade reprodutiva, serviram de base para a atividade criadora. Na medida em que ela facilitou a adaptação do homem ao mundo, criando hábitos e respostas conhecidas para situações que se repetem, ela permitiu que os homens compreendessem as operações intelectuais e os movimentos corporais que se imitavam, não de forma mecânica e automática, mas de maneira racional (Vygotski, 2000).

Afirmamos, portanto, que é a partir das bases orgânicas do homem, da capacidade de imitação e adaptação, imaginação e objetivação na realidade, do trabalho social e a transformação de inclinações e funções naturais, que se introduzem formas absolutamente novas e mais complexas de comportamento. A partir de instrumentos psicológicos que permitiram o controle do próprio comportamento humano e ferramentas que modificavam a natureza, edifica-se todo o desenvolvimento cultural da humanidade. Na filogênese, as linhas biológica e cultural se mostram independentes e se tornam mais fácil de serem separadas, porém, na ontogênese, essas linhas se mostram unidas num processo único e complexo de desenvolvimento, que se concretiza em um desenvolvimento histórico, que inicia onde estagna o desenvolvimento biológico da espécie. (Martins, 2013). É sob essa questão do desenvolvimento ontogenético que nos voltaremos agora.

1.2 Surgimento das funções psicológicas superiores: o “se tornar humano” a partir da apropriação dos signos da cultura

No plano *genético*, as funções superiores se diferenciam em que filogeneticamente *não são produto da evolução biológica, se não do desenvolvimento histórico da conduta*, e contam também a nível ontogenético com uma história social específica. (Vygotski, Luria, 2007. p. 50. Grifos dos autores).¹⁸

Resumiendo las novas tesis psicológicas en este campo, cabe decir que *el margen de la imitación posible coincide com el margen de las propias posibilidades del desarrollo animal.*”

¹⁸Tradução própria do original: “En el plano *genético*, las funciones superiores se diferencian en que filogeneticamente *no son producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico de la conducta*, y cuentan también a nivel ontogenético com una historia social específica.”

Dadas as possibilidades históricas e materiais para o surgimento da condição humana, interessa-nos compreender, neste percurso, como o indivíduo se transforma de uma existência primitiva, predominantemente instintiva, para um sujeito com funções psíquicas de uma qualidade diferente, sociais e que só existem no ser humano, nos voltando à ontogênese. Ou seja, procuraremos destacar as leis que regem o desenvolvimento de um psiquismo que caminha de uma posição passiva nos bebês para uma infância de crianças que ativamente se apropriam das ferramentas humanas, tendo em vista a realidade objetiva na qual estamos inseridos, ou, como nos aponta a citação acima, a história social específica. De antemão afirmamos que a chave para o entendimento desse percurso é o signo, que passa a mediar a relação da criança com o mundo e os outros, cabendo a nós explicitar, assim, seu o papel no desenvolvimento de todas as funções.

Para tanto, é importante esclarecer que trataremos de um desenvolvimento que não é linear ou que trata de uma diferença apenas quantitativa do psiquismo do bebê para o adulto, mas nos apoiamos em uma concepção dialética de desenvolvimento, que abarca uma mudança na qualidade das funções, regidas por leis sócio-históricas. Sendo assim, Vygotski (2000, p. 141) concebe que

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e adaptação.¹⁹

Assim, a concepção sobre o desenvolvimento infantil deve deixar claro que estamos tratando de um indivíduo que parte de uma condição elementar, e que, a partir de um processo cheio de transformações, evoluções, revoluções, crises e involuções, há a possibilidade de saltos qualitativos para uma condição superior, humanizada. Porém, esse processo não está dado ao bebê no seu nascimento enquanto funções que estão “adormecidas” no seu interior e que aparecerão no decurso de seu desenvolvimento com o tempo, ou apenas na interação dessa

¹⁹ Tradução própria do original: “[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidade, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (Vygotski, 2000, p. 141).

criança com o meio. Ocorre que esse desenvolvimento é fundado nas relações sociais com os adultos, e deve ser, portanto, intencional. Conforme esclarece Leontiev (2004, p. 301):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Tal percurso, nos aponta Vygotski (2000), caminha por três etapas iniciais do desenvolvimento da conduta, constituídas, na primeira, pelos instintos e herança hereditária, na segunda pelos hábitos e reflexos condicionados (ou reações aprendidas e adquiridas na experiência pessoal) e, na terceira, pelo intelecto ou reações intelectuais que realizam função de adaptação a novas condições e soluções de novas tarefas. Até este ponto, o desenvolvimento não se diferencia do que pode se observar em animais superiores, demarcando a diferença radical do homem na etapa de desenvolvimento cultural. Etapa esta que, como dito anteriormente, não é uma continuação linear das anteriores, mas uma nova que incorpora as anteriores. Assim, Vygotski e Luria (2007, p. 51-52) demonstram que:

A história do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores não constitui uma continuação direta e um ulterior aperfeiçoamento da função elementar correspondente, se não que implica uma troca radical da própria direção do desenvolvimento e um avanço subsequente do processo por linhas completamente novas: cada nova função superior constitui assim uma neoformação²⁰ concreta.²¹

Sendo assim, é o adulto que em sua relação com o bebê apresenta os instrumentos e signos humanos já dispostos na realidade. Observamos como isso acontece na análise que Vygotski (2000) realiza sobre o gesto indicativo. No princípio, o bebê realiza movimentos orientados a algo, ainda descoordenados, que só assinala qual objeto ele quer se dirigir, porém, quando a mãe entra em cena, a situação muda radicalmente. A esse gesto é conferido um

²⁰ Apresentaremos o conceito de neoformação posteriormente.

²¹Tradução própria do original: “La historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no constituye una continuación directa y un ulterior perfeccionamiento de la función elemental correspondiente, sino que implica un cambio radical de la propia dirección del desarrollo y el avance subsiguiente del proceso por líneas completamente nuevas: cada nueva función superior constituye así una neoformación concreta.”(Vygotski, Luria, 2007.p. 51-52)

primeiro significado pela mãe ou algum adulto, tornando esse movimento um gesto indicativo para os outros. É só mais tarde, a partir da relação do movimento com toda situação objetiva, que ele passa a ser considerado como um movimento de indicação pelo bebê. A função desse movimento passa a ser um direcionamento, então, para a mãe ou ao outro, e não mais ao objeto, se convertendo em meio de relação. Nesse processo, nos demonstra o autor, o significado e a função do gesto são determinados, a princípio, pela situação objetiva e pelos outros que rodeiam a criança, e só depois se torna um indicativo para a própria criança, sendo a última a tomar consciência do seu gesto.

O gesto indicativo, nos afirma Vygotski (2000), desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem na criança, que constitui a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento. Isso porque, quando a criança se apropria desse significado dado pelo adulto a seu movimento, ele passa a mediar a relação com os outros, se tornando o primeiro signo visual para a criança. Dessa forma, o adulto instrumentaliza os modos de a criança operar, ampliando os domínios sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as suas ações concretas (Martins, 2013).

Nesse processo, em que a criança é ensinada a utilizar as ferramentas e os instrumentos psicológicos humanos, compreendemos, portanto, que o signo é condição para que haja uma reorganização das estruturas primitivas, chamadas funções psicológicas elementares, dando origem às estruturas psicológicas superiores. Martins (2013) esclarece sobre esse árduo processo que,

[...] a mediação do signo “destrói” a totalidade dinâmica primitiva, porém, ao mesmo tempo, “conserva”, em nova forma, o nexos situação-resposta. Se na base das “estruturas primitivas” existe uma relação imediata entre o ser e a situação, isto é, uma fusão entre ambos, graças às “estruturas culturalmente formadas” o homem rompe os grilhões naturais e coloca sob seu poder não apenas a situação, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento. (Martins, 2013, p. 90).

Então, o desenvolvimento do psiquismo se forja na diferenciação e especialização de novos elementos à estrutura original, nas quais o signo opera complexificando funções psicológicas elementares, requalificando-as e possibilitando os saltos qualitativos próprios às estruturas superiores, dando possibilidade de autodomínio do próprio comportamento. O signo, portanto, se origina como um meio de comunicação com o outro, mas passa, gradativamente a ser um instrumento do psiquismo que medeia a relação do indivíduo com o mundo (Martins, 2013). Esse processo de apropriação não acontece naturalmente e percorre, de acordo com

Vygotski (2000), algumas etapas até se tornar um instrumento subjetivo do sujeito. Em um primeiro momento a criança descobre a função do signo como meio auxiliar na organização do comportamento, chamada etapa do emprego mágico dos signos. Em um segundo momento, a criança emprega os signos em dada operação interna e abre as possibilidades para a reorganização intencional de estímulos externos, tendo em vista a execução da resposta ao mesmo. Por fim, a criança ultrapassa a etapa de utilização dos signos externos, até que a operação externa se converte em interna.

Ao mencionar esse percurso de apropriação dos signos, procuramos ressaltar que a relação com um “par superior”, ou a relação com os adultos se torna condição para desenvolvimento de um indivíduo com funções psicológicas tipicamente humanas. Ou seja, os indivíduos têm todo desenvolvimento cultural baseado no emprego dos signos, que, por sua vez, tem sua gênese na vida social (Martins, 2013. p. 97). Com isso, se evidencia também o caminho que as formas superiores percorrem, em que o interno das formas psíquicas superiores era, primeiramente externo, era para os outros antes de passar a ser para si.

Dessa forma, Vigotski (2000, p. 150) nos apresenta a seguinte lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Compreendemos, com isso, que todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social interiorizadas, nas quais a criança se apropria das formas sociais de conduta e as transforma em um instrumento do próprio comportamento (Vygotski, 2000). Isso não significa, porém, que uma vez apropriados os signos, as funções se requalificam em suas máximas possibilidades, tendo em vista que elas percorrem um processo de complexificação e transformações qualitativas ao longo de todo o desenvolvimento. Uma função central das relações sociais que se desdobra e instrumentaliza todas as outras funções é a linguagem, cujo processo de internalização procuraremos destacar.

Vigotski (2009) nos chama a atenção para o fato de que a linguagem, em sua existência elementar, aparece em uma forma primária de ruídos, gestos, grito, balbúcio e choro que não tem relação com o pensamento, uma linguagem considerada pré-intelectual, caracterizada por uma comunicação expressivo-emocional e de contato afetivo com os outros. Isso se estabelece na medida em que a linguagem e o pensamento possuem raízes genéticas diferentes, tanto filogeneticamente, quanto ontogeneticamente. Portanto, ainda nesse momento de vida do bebê, essa forma de comunicação surge para controlar o comportamento do outro e satisfazer suas necessidades básicas de existência, em uma relação imediata e direta com o mundo, ligada a situação visual-concreta.

Porém, a criança que nasce inserida em uma sociedade que já possui um sistema de linguagem, instrumentos e signos desenvolvidos e dispostos na realidade, se apropria de uma versão da linguagem já criada e partilhada pela comunidade ou sociedade da qual faz parte. Assim, nesse primeiro momento de domínio da linguagem, é o adulto quem organiza a atividade psíquica da criança, destacando do plano de fundo os objetos em evidência, dirigindo a conduta da criança por meio da instrução verbal, organizando seus atos motores e perceptivos a partir da fala. (Vigotsky, 2009). Já no final do primeiro ano de vida, a depender da qualidade da relação do adulto com a criança, observa-se o surgimento da linguagem oral, que deve possibilitar o conhecimento social dos objetos. (Vigotsky, 2000).

A princípio, a criança assimila apenas determinadas palavras, que funcionam como substitutos de alguns objetos, pessoas, etc, e com o predomínio da face fonética da palavra²². Ainda cada palavra corresponde a um objeto e se revela como mais uma de suas propriedades, mais um atributo do próprio objeto. Como ressalta Martins (2013. p. 171): “A princípio, no desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto, e não uma conexão interna entre signo e significado.” Portanto, esse momento deve ser considerado como o início de um longo processo de apropriação de desenvolvimento da linguagem e não o fim, visto que primeiramente, a fala da criança funciona como um equivalente de palavra, supre as necessidades de comunicação, mas ainda não é um pensamento que opera por signos e não estabelece uma conexão signo-significado, sendo a conexão entre palavra e objeto externa. (Vigotsky, 2009).

²² A palavra é composta por sua face fonética, que está relacionada com seu aspecto exterior ou o som e semântica, que está relacionada com seu significado (Vigotsky, 2009).

Essas palavras iniciais geralmente estão dirigidas a algum objeto, designando-o, mas ainda dependem da situação prática que a criança está inserida, possuindo assim, um caráter simpráxico. Gradativamente, a palavra vai ultrapassando essa conexão direta do objeto com sua designação e passa a converter a imagem do objeto em signo (Vigotsky, 2000). Porém, isso requer que a criança “abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos” (Martins, 2013, p. 171). Essa etapa, chamada linguística-fonética, demarca o começo da interconexão entre pensamento e linguagem.

O desenvolvimento da linguagem pode ser compreendido a partir de seus aspectos externo e semântico. Em seu aspecto externo, a linguagem se desenvolve do simples para o complexo, ou como explica Vigotsky (2009), em seu desenvolvimento, a criança assimila de pouco a pouco as palavras, depois, frases, para, então, alcançar proposições mais complexas até formar orações. Em relação ao aspecto semântico, o desenvolvimento da linguagem percorre o caminho do todo para as partes, o que significa que as primeiras palavras da criança se referem a uma frase inteira, tratando-se de orações lacônicas, e, como expõe Vigotski (2009, p. 410), “só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica.”

É, portanto, na relação com os adultos que se instrumentalizam as formas de pensamento e linguagem, possibilitando para a criança transformações subjetivas de seu intelecto prático e sua comunicação, a certo nível em que essas duas linhas se entrecruzam²³. Vigotski (2009, p. 130-131, grifos do autor) explica:

[...] num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem. [...] Esse momento crucial, a partir do qual *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*, é caracterizado por dois sintomas objetivos indiscutíveis [...]. 1) a criança que sofreu essa mudança começa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a conseqüentemente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos.

²³ Na tradução que temos acesso (Vigotski, 2009), a palavra que aparece para nomear o encontro do pensamento e da linguagem é “cruzamento”, mas isso dá margem a interpretações de funções que se encontram e se separam. Logo, optamos pela palavra “entrecruzamento”, que representa a ideia de um encontro que se mantém interconectado em uma relação.

Com isso, Vigotski (2009) ressalta o momento em que a criança descobre a função social da linguagem, tornando possível tomar uma coisa por outra por meio da palavra. A partir dessa descoberta, caracterizada como a maior descoberta da criança para seu desenvolvimento cultural, seu psiquismo dá um salto qualitativo em direção a reestruturação de todas as funções psicológicas. Nas palavras de Vigotsky (2000, p. 172), esse é o “[...] momento central de que depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança”.²⁴ Nesse processo, a criança desenvolve a potencialidade de usar palavras de caráter sinsemântico, isto é, que se enlaçam umas às outras pelos seus significados e que são independentes da situação concreta para a sua compreensão. Isso significa que, aos poucos, as palavras vão perdendo o caráter difuso e adquirindo significados mais estáveis, em que a criança, a partir do planejamento de suas ações com a linguagem, consegue resolver problemas e solucionar determinadas tarefas (Martins, 2013).

O entrecruzamento entre pensamento e linguagem permite aos autores entenderem a palavra como o “signo dos signos”, que aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento e revela-se como fundante das relações internas entre esses processos. Elege-se a palavra por ser a forma socialmente elaborada de representação dos objetos e fenômeno, composta pela face fonética, ou seu aspecto exterior, verbal, e semântica, que diz respeito ao seu significado. Na palavra está contida a possibilidade de revolução e desenvolvimento do psiquismo humano, em que o pensamento se realiza, dando significado à uma representação da realidade objetiva, fundando a formação da imagem mental e possibilitando que a realidade objetiva passe a coexistir em uma realidade subjetiva. Vigotski (2009, p. 412, grifos nossos) explica:

[...] desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. *Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra.* Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de

²⁴ Tradução própria do original: “este momento central del que depende todo el destino posterior de la conducta cultural del niño.”

sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto.

No processo de apropriação deste signo, então, a palavra tem a função primária de indicar dado objeto e representar a imagem mental dele e a função simbólica de analisar os objetos e distinguir suas características essenciais para instituí-los como integrantes de dadas categorias. Sendo assim, as palavras possuem uma propriedade sintetizadora, são generalizações, que ocultam um sistema de ligações e relações do objeto designado. O significado da palavra também se desenvolve e se complexifica, e, a mutabilidade dos significados, quando se modifica em sua natureza interior, modifica também a relação do pensamento com a palavra, a qualidade dessas funções. Desse modo, a gradativa complexificação da palavra gera também o desenvolvimento cada vez mais complexo do pensamento e da linguagem, logo, da consciência. Entender este processo de apropriação dos conceitos contidos nas palavras e o desenvolvimento da linguagem nos permite tratar do desenvolvimento de outras funções humanas que são reestruturadas e passam a ser mediadas pela linguagem.

Interessa-nos destacar do processo de apropriação da linguagem o salto qualitativo e transformação de todas as funções psicológicas provocado por ele, pois é na internalização deste signo que se cria a possibilidade de tornar as objetivações humanas em apropriações individuais, o que demanda um alto grau de abstração. Ela possibilita que, a partir de uma linguagem espontânea que surge nas relações cotidianas, o sujeito possa alcançar uma forma de pensamento complexo e especificamente humano, o pensamento teórico, guiados pelos conceitos científicos. Ou, ao pensar na dança enquanto um signo cultural, a linguagem permite o desenvolvimento de funções requeridas na realização de movimentos corporais intencionais, a sua complexificação e a representação de ideias e objetos em uma relação estética.

Temos indícios para demonstrar, portanto, que o homem se humaniza a partir da apropriação dos signos da cultura, em um processo educativo que é provocado na relação com os adultos. Porém, esta afirmação traz à tona a qualidade dessa relação da criança com o mundo, destacando, também, o papel ativo dela nesse processo, se desenvolvendo em um meio cujas condições materiais impactam diretamente no desenvolvimento. Sendo assim, nos voltaremos agora a compreensão da categoria atividade proposta por Leontiev (2001) e aos conceitos relacionados a ela, na intenção de explicar como o papel ativo da criança na dinâmica de apropriação dos signos culturais e a relação dialética dela com o mundo colocam o psiquismo em movimento.

1.2.1 O desenvolvimento a partir da categoria atividade

Leontiev (2001, p. 63) afirma que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade”. Com isso, entende-se que o “que coloca em relevo a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio social que a envolve” é a *atividade* (TULESKI, EIDT, 2016, p. 44). Esta categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento em movimento é definida por Leontiev (2001, p. 68) como

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Dessa forma, entendemos que atividade é a forma que o homem se relaciona com o mundo e que surge para satisfazer uma determinada necessidade, ou seja, é movida por uma intencionalidade e é, portanto, teleológica. Porém, Tuleski e Eidt (2016, p. 45), ao tratar sobre a proposição do autor citado, explicam que

[...] em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (objetiva-se nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade.

Assim, afirmamos a partir das proposições dos autores soviéticos que, o que faz com que o indivíduo impulsione e dirija suas ações para a satisfação de uma determinada necessidade é o objeto da atividade ou motivo, que pode ser material ou ideal. Esse motivo da atividade, entendido na unidade que se estabelece entre o sujeito e o objeto, é conceituado por Leontiev (1978, p. 346), como “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada.”

Foi a partir da capacidade humana de produzir instrumentos que uma diferenciação entre o objeto sobre o qual incide a ação humana e o motivo que leva a pessoa a agir foi possível. Isso significa que o ser humano foi capaz de planejar e executar um processo constituído de ações que não oferecem uma resposta imediata à necessidade, mas que levariam à satisfação da

necessidade, sendo requisitado o estabelecimento de vínculos abstratos entre o motivo que impeliam o homem a agir e o resultado de cada ação, demandando uma atividade consciente. Ou seja, a relação entre o ato de fazer o instrumento e de satisfazer a necessidade é dada por um conjunto da atividade, que é constituído por várias ações que, isoladamente, não teriam sentido diante da necessidade desencadeadora do processo. Com isso, observamos que atividade se diferencia de ação, caracterizando uma importante mudança da estrutura geral do comportamento, em que a ação não é dirigida imediatamente por motivos biológicos e possui sentido apenas com o emprego posterior dos seus resultados. (LEONTIEV, 2001).

Assim, a ação, “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2001, p. 69). Dessa forma, ela deve ser analisada em suas relações com as demais ações que compõem o conjunto, pois, embora o conteúdo das ações não tenha um sentido imediato, ao se tomar o motivo da atividade como referência, entende-se o sentido das ações. O autor destaca para essa relação existente entre ação e atividade, pois é na transformação de uma ação em atividade que surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. (LEONTIEV, 2001).

A relação e passagem de ação para atividade devem ser entendidas a partir do processo de criação dos motivos, que, de acordo com Leontiev (2001) existem em dois tipos: os motivos apenas compreensíveis ou particulares e os motivos realmente eficazes ou gerais. Os primeiros motivos têm atuação por pouco tempo e sob circunstâncias diretas, estimulando uma ação imediata, enquanto os segundos atuam de forma constante e por mais tempo, não dependendo de relações causais imediatas, dando às ações um sentido determinado²⁵. O mesmo autor afirma que quando o resultado da ação é mais significativo que o motivo que realmente induziu a ação, pode haver transformações de motivos, que deixam de ser compreensíveis e passam a ser realmente eficazes. Nisso ocorre uma objetivação das necessidades, uma compreensão delas em um nível mais alto. Portanto, entendemos que uma ação, quando adquire um novo motivo que a direciona, se torna uma atividade. (Leontiev, 2001).

Na estrutura da atividade, destacamos outro componente que “é conteúdo indispensável de toda a ação”, a operação²⁶ (Leontiev, 2004. p. 303). Ela é definida como o modo de execução de um ato, ou o meio empregado para se realizar uma ação determinada. Assim, conforme o

²⁵Ambos, motivos eficazes e compreensíveis, surgem por meio de necessidades, mediados pelo social e são compreendidos conforme o desenvolvimento da consciência sobre a atividade.

²⁶A despeito de Leontiev (2004) distinguir conceitualmente atividade, ação e operação, na realidade da prática social humana esses planos não existem isoladamente.

autor, uma ação pode ser realizada por diferentes operações, de diferentes maneiras, e, da mesma forma, uma operação pode estar direcionada para várias ações. Isso ocorre porque enquanto as ações são determinadas pelo seu motivo, as operações são determinadas pelas condições em que é dado este fim. (LEONTIEV, 2001). Em outras palavras, a operação indica as condições em que uma ação se estabelece, da relação entre os meios empregados e as condições em que ocorre o processo, e disso vai depender o sucesso ou o fracasso da ação.

É nesta relação entre ação e operação que a ação pode converter-se em operação e vice-versa. Isso significa que as ações demandam uma constante mediação da consciência, ou seja, são intencionais e não automatizadas, que guiam o agir. Já as operações, são estabelecidas quando as ações são automatizadas e não demandam mediação da consciência. (LEONTIEV, 2001). Assim, no exemplo proposto por Tuleski e Eidt (2016) do processo de aprender a dirigir, entende-se que a atividade consiste em uma soma de ações, que contém fins independentes em si, e demandam intencionalidade em cada passo. Com o treino e prática, dispensa-se a constante mediação da consciência, convertendo as ações em operações. Porém, basta uma adversidade acontecer que as operações se convertem em ações novamente e demandam que o indivíduo reflita sobre seu agir.

O contrário também ocorre (as operações se tornam ações) quando há alguma mudança na característica de determinados comportamentos, a partir da mediação de adultos. Por exemplo, a criança, antes de aprender a utilizar a colher na alimentação, a utiliza para bater, fazer sons, atirar, sem intencionalidade ou consciência, mas quando o adulto lhe ensina a utilizar essa ferramenta, seu comportamento ganha outra configuração, deixando de ser algo mecânico e tornando-se ação. Estabelecendo relações entre as ações e as operações, Tuleski e Eidt (2016, p. 48) afirmam que as proposições de Leontiev mostram que “as operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades.”

Tomando os exemplos dados para pensar a dança, essa atividade pode ser entendida em seu conjunto de ações que requer movimentos corporais específicos e autocontrole do comportamento. Então, antes de ser ensinada sobre como conduzir os movimentos, a criança anda, pula, corre, salta e realiza movimentos que estão na aprendizagem da vida cotidiana, sem que esse signo seja ainda um instrumento do psiquismo, mas quando o adulto lhe ensina a utilizar outros tipos de movimento que exigem intencionalidade e controle da própria conduta, seu comportamento ganha outra configuração, deixando de ser algo mecânico e tornando-se ação.

Essa relação dinâmica entre atividade, ação e operação nos direciona para a compreensão de como o indivíduo se relaciona com a realidade de diversas maneiras, tendo suas necessidades físicas e psíquicas de modo particular em cada momento do desenvolvimento. Assim, para entender a maneira como a criança se relaciona com o mundo e se apropria dele em determinado período do desenvolvimento, é necessário analisar o conteúdo da atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas de vida, elucidando o papel das condições externas de vida e de suas possibilidades. (Leontiev, 2001).

Leontiev (2004), quando trata do conteúdo das atividades, ressalta que elas não estão no mesmo plano de hierarquia, na medida em que umas têm papel mais decisivo no curso do desenvolvimento do que outras. Em suas palavras:

Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. (Leontiev, 2001, p. 63).

Ele nos aponta que, na relação com o mundo, existem atividades que guiam o desenvolvimento do psiquismo e é, a partir desta atividade chamada principal, que a criança pode conquistar as principais formações psíquicas daquele período. O soviético conceitua atividade principal como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312). Essa atividade possui, de acordo com Leontiev (2004, p. 311), algumas características centrais:

[...] Primeiramente, é aquela sob a forma que aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. [...] Segundo, é aquela na qual se formam ou se organizam seus processos psíquicos particulares. [...] Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observada em dada etapa de seu desenvolvimento.

Nesta direção, compreendemos que em cada etapa da vida, uma atividade terá o papel de guiar o desenvolvimento do psiquismo, possibilitando o surgimento de novos tipos de atividade no interior de sua estrutura e a formação ou reorganização dos processos psíquicos,

produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada momento.²⁷ Isso não significa que a atividade principal de cada período é a que mais aparece na relação da criança com o mundo, mas é a atividade responsável por promover as mudanças psíquicas qualitativas que respondam às necessidades da criança em cada período. (Leontiev, 2004). Essas mudanças psíquicas, chamadas de novas formações ou neoformações, são definidas, de acordo com Vigotsky (1996, p. 255) como

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado.

Sendo assim, as neoformações devem ser entendidas em unidade com atividade-guia de cada período, condicionadas pela lei geral do desenvolvimento anteriormente mencionada, que se dá de “fora” para “dentro”. Isso quer dizer que a partir da situação social em que a criança está inserida, determinadas reações são exigidas. Com isso, a partir dessa necessidade colocada pelo social, funções que ainda não estão completamente desenvolvidas são mobilizadas, que se colocam em movimento para atender tais exigências (Vigotsky, 1996). Dessa forma, “se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas.” (Tuleski, Eidt, 2016. p. 53-54).

É partindo da situação social de desenvolvimento, ou seja, da relação que se estabelece entre a personalidade da criança e seu meio social, que se determinarão os caminhos que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, ou seja, que permitem a emergência de sínteses complexas das funções psíquicas, ou novas formações. Sendo assim, a maneira como a criança vai se apropriar dos signos e instrumentos dispostos na realidade depende de como se estabelece essa relação com o mundo a partir das múltiplas determinações. Esse fenômeno se expressa dialeticamente, em que a situação social desencadeia um processo interno de desenvolvimento, que impacta na situação social existente, permitindo conquistas no desenvolvimento. Esses ganhos, por sua vez, reestruturarão a situação social de desenvolvimento, entendendo que quando a criança muda, seu entorno social também muda, criando novos modos de lidar com essa criança. (Tuleski e Eidt, 2016).

²⁷Tuleski e Eidt (2016), ressaltam que o termo atividade é utilizado, mas que deve levar em conta que a criança a pequena começa a evoluir para o processo de desenvolvimento mediante a operação.

Nesse sentido, observamos a expressão desse complexo processo dialético a partir das determinações sociais e da atividade que coloca o psiquismo em movimento. Nesse processo, existem momentos de saltos qualitativos das funções psicológicas, motivados pelo conflito entre os ganhos do desenvolvimento e a situação social de desenvolvimento. De acordo com Leontiev (2001, p. 66), “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida”. Vigotsky (1996) explica que o desenvolvimento é composto por momentos de relativa estabilidade e períodos críticos, que garantem a identificação dos fenômenos e é a expressão da relação dialética de movimento e transformação. Nos períodos de certa estabilidade, a criança acumula conquistas microscópicas da personalidade, quantitativos e graduais, que são imperceptíveis, mas que em certo limite permitem uma transformação qualitativa, aparente e radical do psiquismo.

Estes momentos de viragem, chamados de período crítico ou crise, existem a partir da lógica interna do processo de desenvolvimento, determinado a partir do conflito entre a satisfação das necessidades e as possibilidades de satisfazê-la. (Leontiev, 2001). Elas são “fruto da relação dialética entre quantidade e qualidade que engendra a reestruturação do psiquismo. [...] o período de viragem pode, assim, ser compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu.” (Pasqualini, 2016, p. 72).

Leontiev (2001, p. 66) pontua que no decorrer do desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que “o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo.” Com isso, Facci (2004b) reafirma o que propõe o autor, quando ressalta que a criança muda o sentido que tem das coisas e busca uma expansão de suas possibilidades, adquirindo maior consciência das relações estabelecidas. Isso leva a uma mudança no sentido da atividade que vinha exercendo, criando novas motivações, possibilitando a reinterpretação dos motivos de sua atividade. Assim, a atividade que estava guiando o desenvolvimento do psiquismo não satisfaz mais as novas necessidades que estão postas para essa criança, que ocupa um novo espaço nas relações sociais, caracterizando um período crítico do desenvolvimento, que produz a formação e a reconstrução gradual das ações e operações da criança, criando condições para que uma nova atividade ocupe o lugar de principal nesse processo.

Para que haja alteração da atividade principal, Vigotsky (2012) esclarece que em torno da atividade que guia o desenvolvimento em determinado período, chamada linha central de desenvolvimento, existem linhas acessórias de desenvolvimento, que são as novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança. Na passagem de um

período a outro, a atividade principal passa a ocupar uma linha acessória do desenvolvimento, ao passo que outra atividade ocupa esse lugar central. Isso quer dizer que a nova atividade “modifica seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, mudando sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura. Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível.”(VIGOTSKI, 2012. p. 262).

Assim, esse momento de viragem no desenvolvimento infantil é caracterizado por um momento de mudanças bruscas, de revolução, que acontecem em um curto período de tempo e representa uma ruptura, um salto qualitativo na reorganização do psiquismo e na relação da criança com o mundo, sendo a contradição a condição para a formação do novo, o motor do desenvolvimento psíquico. (VIGOTSKY, 2012). Se as condições para a transição a um novo período não forem gestadas dentro do período que a criança se encontra, a crise pode ser vivenciada de forma mais aguda. Porém, essa afirmação leva em conta que a maneira como cada criança irá vivenciar a crise depende das condições materiais e da qualidade das mediações que ela tem, da situação social de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001).

O período crítico possui três peculiaridades: A primeira peculiaridade, é que a crise se origina de forma imperceptível, não sendo possível definir o início e o fim do período crítico. A segunda peculiaridade refere-se ao fato de as crianças em idades críticas são difíceis de educar, pois o sistema pedagógico não alcança as rápidas mudanças da sua personalidade. Esses momentos são acompanhados por conflitos, mais ou menos agudos, com as pessoas em seu em torno, a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos na sua vida interna. Ressalta-se que os períodos críticos se manifestam de formas diferentes em cada indivíduo. É a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento que produz a necessidade de viragem na vida da criança. A terceira peculiaridade trata do caráter negativo que é atribuído à idade crítica por alguns estudiosos do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2012). Segundo Vigotski (2012), nesse período a criança perde o interesse pelo o que antes orientava toda a sua atividade, se esvaziando as formas de se relacionar com a realidade externa, aparentando ser um período destrutivo, porém, esse momento também se produz por processos construtivos e criadores.

Com tudo isso, observamos, portanto que, tratar do desenvolvimento psicológico infantil é tratar de um processo heterogêneo, em que

[...] no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre funções para cada etapa etária. Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve. (Vigotski, 2018a. p. 95. Grifos do autor).

Sendo assim, no processo de desenvolvimento, as funções se desenvolvem e se diferenciam de maneira sucessiva, em que a consciência, no início da vida é indiferenciada e em partes, constituída por funções isoladas. Em cada etapa etária, diferentes funções ocupam lugares centrais em seu sistema, determinando a atividade de toda a consciência. Assim, ela ocupa lugar predominante, mas altera a atividade da consciência como um todo, permitindo o surgimento de um sistema específico de relações interfuncionais para cada etapa do desenvolvimento. O percurso de apropriação dos signos culturais vai sendo guiado por determinadas funções, por meio da atividade, da posição que o sujeito ocupa no sistema de relações humanas e por meio das necessidades postas para a criança. (Vigotski, 2018a)

Desse modo, ressaltamos, conforme Leontiev (2004) porque o desenvolvimento humano é considerado fundamentalmente um processo educativo. Explica Leontiev (2004, p. 291):

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

A partir do conceito de atividade, situação social de desenvolvimento e crise, será possível discutir, posteriormente, na atividade principal da criança como o signo vai sendo apropriado, destacando a dança enquanto uma atividade complexa culturalmente desenvolvida que requer um processo de apropriação para se tornar um instrumento subjetivo. Aqui, ainda se faz necessário nos direcionar para a caracterização das especificidades da dança enquanto um signo, entendendo-a como fruto desse desenvolvimento cultural.

1.3 A dança enquanto atividade complexa culturalmente desenvolvida: o conceito de dança a partir da Psicologia Histórico-Cultural

O conceito de dança, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é proposto nesta dissertação na tentativa de responder as questões teóricas que se apresentam quando pensamos as especificidades da relação dessa atividade com o desenvolvimento do psiquismo e do ensino da mesma. Assim, procuramos contemplar na sua definição, a sua forma de representação da realidade, sua intencionalidade e seu desenvolvimento a partir das relações sociais, construídas historicamente. Propomos, portanto, a dança como uma *linguagem corporal rítmica com fins estéticos*.

Quando pensamos a atividade de dança no senso comum, a imagem que nos vêm à cabeça é uma movimentação de um corpo em um ritmo, usualmente ao som de música. Assim, nos divertimos ao observar os animais e bebês, que, na nossa percepção, estão dançando. Porém, nessa relação, quem tem consciência da ação que se executa e tem apropriado o significado social dessa atividade é o adulto, dessa forma, tanto o animal, quanto o bebê não dançam, mas imitam. Porém, a imitação da criança se difere da animal, na medida em que, para o bebê é possibilitado um desenvolvimento superior ao animal que permite que ele se aproprie posteriormente dessa construção artificial quando dadas às condições necessárias. (Vygotski, 2000)

Como já abordado anteriormente, Vygotski (2000) nos demonstra a importância da imitação na relação da criança com o mundo, em que se relaciona o que a criança é capaz de imitar e seu desenvolvimento intelectual, visto que as crianças são capazes de imitar ações intelectuais para além dos limites dados pelo seu grau de desenvolvimento. Isso retoma a proposição de Vigotsky (2008) de que o que o sujeito consegue realizar em colaboração com um indivíduo mais desenvolvido, denominada zona de desenvolvimento proximal, indica o que poderá ser capaz de realizar por si mesmo no futuro. Stein (2019, p. 70) complementa:

Nesse sentido, a imitação, segundo Vygotski, não se refere a uma ação mecânica e automática, mas a uma ação “[...] racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”. Imitar é, portanto, um ato necessário para o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento na medida em que os humanos aprende, mediante a influência de pares mais desenvolvidos e se apropriam do conhecimento apresentado de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram.

Portanto, no processo de apropriação dos signos, a imitação é um caminho fundamental a ser ultrapassado, mas que não se restringe a ela. Além disso, ao afirmar que os bebês e os animais não têm consciência que estão dançando, afirmamos essa atividade enquanto intencional, que demanda capacidade de planejamento, abstração, autocontrole da conduta, imitação e criação, atenção, percepção, entre muitas outras funções, que a asseguram como uma atividade consciente e fruto do desenvolvimento cultural. Sendo assim, as crianças aprendem como superar e requalificar os movimentos corporais em movimentos artificiais e, através deles, representar algo.

Isso só é possível, no entanto, a partir da possibilidade de operar por signos dada a partir do entrecruzamento entre pensamento e linguagem. A apropriação da linguagem reestrutura todo o psiquismo, permitindo que a criança aprenda o significado dos objetos sociais e se desprenda da situação concreta e caminhe para abstração do pensamento. Portanto, a partir do significado da palavra, a criança tem a possibilidade de se relacionar de maneira consciente com a realidade e de se apropriar do desenvolvimento histórico humano, permitindo, a partir das condições históricas e materiais de seu contexto, o desenvolvimento das neoformações psicológicas.

Nesse sentido, entendemos que a forma dos movimentos corporais na dança se torna o meio de expressão de um determinado conteúdo e permite uma abstração da situação concreta. Assim, a dança permite a representação de uma ideia, com intencionalidade de quem a realiza, ainda que uma forma diferente da linguagem verbal em sua estrutura e também em sua objetividade. Isso porque essa atividade desenvolve a relação de criação de uma imagem artística a partir de seus movimentos corporais, tendo a possibilidade de impactar quem realiza e quem assiste de diferentes formas.

Portanto, para dançar, é necessário intencionalmente criar necessidades de requalificar as possibilidades de movimentos cotidianos em artificiais, em intencionais e planejados, guiados por suas próprias leis, permitindo que a criança se aproprie das produções humanas já criadas para tornar esse signo uma ferramenta do próprio psiquismo. Quando pensamos sobre a possibilidade de dançar, também nos remetemos a todo o processo de apropriação de um signo cultural, que não é interiorizado em sua forma final, mas se complexifica e se desenvolve. A criança, em um primeiro momento, vai imitar os movimentos do adulto, focada na experiência imediata, ou seja, se o adulto dança, ela imita os movimentos, mas gradativamente, na

internalização deste signo, ela tem a possibilidade de compreensão da situação objetiva para além de percepção imediata. Nesse processo, estão envolvidos também o desenvolvimento das funções ou sentidos estéticos, na medida em que este signo é afirmado enquanto uma forma de manifestação artística.

Sendo assim, o homem aprende a ouvir a música, a contemplar uma obra de arte, a apreciar o teatro e a dança, ou seja, também aprende a “ser humano” no desenvolvimento dos sentidos estéticos. Como afirma Konder (2013. p. 39. Grifos do autor):

O desenvolvimento da faculdade de pensar por meio de conceitos não acarreta a atrofia da faculdade de sentir: o homem se *humaniza* tanto no raciocínio como na sensibilidade. Pensando as coisas de maneira mais correta, ele as compreende melhor e pode senti-las com maior profundidade. E, desenvolvendo a sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas. O avanço da consciência teórica já alcançado em nossa época provocou, nos aspectos que mais interessam à nossa *práxis*, um enriquecimento da percepção sensível dos homens.

Entendemos que as especificidades que caracterizam um objeto artístico estão contidas no próprio objeto e na relação que ele estabelece entre o homem e a realidade objetiva. Ou seja, nele estão contidas leis estéticas criadas pelos indivíduos na vida em sociedade, por um sujeito que se desenvolve socialmente, e, portanto, não é fruto de um único indivíduo, mas se apresenta sensivelmente na realidade para refleti-la, para comunicar e representar algo. Como nos aponta Konder (2013. p. 25. Grifos do autor):

Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela *proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real*. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade.

Para compreender essa dimensão artística da dança, trataremos na seguinte seção sobre a concepção de arte e estética a partir do materialismo histórico-dialético e o desenvolvimento dos sentimentos estéticos compreendido pela teoria histórico-cultural. Com isso, buscaremos explicitar o papel da arte no desenvolvimento psicológico ontogenético e a necessidade de uma educação sistematizada para o desenvolvimento desses sentidos.

SEÇÃO 2 – A PSICOLOGIA DA ARTE E A ESTÉTICA A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A sessão anterior, que tem como objetivo explicitar o processo de desenvolvimento psíquico a partir do que propõe a Psicologia Histórico-Cultural, voltando-se à ontogênese, permite ter em vista os caminhos e leis gerais do desenvolvimento humano. Neste percurso teórico, entende-se, na dinâmica de apropriação e objetivação dos instrumentos e signos, a realidade cultural e a consciência como resultado da criação humana, assim como também o são as obras de arte e os sentimentos estéticos.

Nesta seção, nos propomos a pensar sobre as produções humanas artísticas e o desenvolvimento dos sentidos estéticos, para produzir uma reflexão teórica sobre a possibilidade da dança enquanto uma manifestação artística que promove desenvolvimento estético e psíquico como um todo, ressaltando, em um momento posterior, como isso se daria na educação infantil. Para tanto, nos valeremos das análises feitas por Lukács e por Vigotski acerca das relações entre o indivíduo e a obra de arte, buscando explicitar a dialética entre a subjetividade individual e a obra de arte e as possibilidades que isto traz para a formação do indivíduo.

Quando pretendemos compreender a concepção de arte e as ideias sobre estética a partir do materialismo histórico-dialético, nos deparamos com uma complexa tarefa, que se tornou objeto de investigação de diversos autores²⁸. Konder (2013) nos explica que Marx e Engels não desenvolveram uma teoria estética do marxismo de maneira sistemática e acabada e, além disso, muitos textos dos autores que abordam as questões estéticas foram tardiamente divulgados. Assim, a partir de uma mesma base teórica, “posições estéticas controvertidas puderam historicamente formar-se e deram feição contraditória à elaboração conceitual da doutrina estética do marxismo” (Konder, 2013. p. 17). Isso não significa, porém, várias teorias estéticas comportadas dentro da visão marxista de mundo, mas, nos aponta para a necessidade metodológica de localizar na história a produção desse tipo de conhecimento.

Como nos aponta Vazquez (2011. p. 37), “[...] a estética lukacsiana representa, no campo marxista, a mais fecunda realização da concepção da arte como forma de

²⁸ Para maior aprofundamento dessa questão, consultar “Os marxistas e a arte” (Konder, 2013).

conhecimento”. Além disso, as contribuições propostas por Vigotski (1999)²⁹ e a elaboração de uma psicologia da arte nos permite compreender o papel que essa produção humana ocupa no desenvolvimento psíquico. Ambos os autores adotam os princípios metodológicos marxianos e compreendem as relações entre o objetivo e o subjetivo dialeticamente, apresentando uma concepção estética pautada no materialismo histórico.

Para tanto, primeiro resgataremos em Lukács as sínteses apoiadas no materialismo histórico-dialético sobre a estética. Em um segundo momento, nos voltaremos para entender o desenvolvimento psíquico que se relaciona com a dimensão estética, ou seja, o desenvolvimento dos sentidos estéticos a partir da proposta vigotskiana de Psicologia da arte. Em um terceiro momento, trataremos da necessidade e defesa de uma educação estética que tenha como objetivo o desenvolvimento omnilateral do sujeito, procurando evidenciar a importância desse tipo de educação na construção de um novo homem, retratando a dança como uma das possibilidades nas diferentes formas de manifestação artística.

2.1 Contribuições estéticas de Lukács

Aqui, nos voltaremos para as proposições de György Lukács (1885-1971), filósofo e historiador húngaro do século XX, que se propunha a esmiuçar e sintetizar as elaborações teóricas sobre a arte que apareciam em Marx na forma de aforismos esparsos. Para tanto, Lukács toma como ponto de partida as discussões que vinham sendo feitas dentro do campo da estética, dando destaque às formulações hegelianas.

As contribuições de Hegel caracterizam uma superação de uma das limitações básicas da estética de Kant, que era o idealismo subjetivo kantiano, mas ainda identifica a arte como a expressão de um estágio já superado da consciência humana em seu caminho para a racionalidade absoluta (Konder, 2013). Dessa forma, para Hegel a arte é uma criação humana que desdobra da atividade de trabalho, como uma forma do ser humano se reconhecer enquanto agente transformador da realidade e de si mesmo, porém, com a concepção do espírito em um

²⁹ Apesar do livro “Psicologia da Arte” ser considerado uma produção elaborada em uma fase inicial da vida do autor, em que muitos conceitos da Psicologia histórico-cultural ainda iriam ser desenvolvidos, o texto apresenta grandes contribuições teóricas que permitem compreender a produção cultural artística enquanto produção humana. A primeira fase de sua atividade intelectual, mais ligada à estética, de acordo com Marques (2015), deve ser vista como etapa fundamental na formação do cientista que o autor se tornaria mais tarde, levando em conta que a preocupação com a dimensão cultural e simbólica na formação do psiquismo humano foi uma constante de seu pensamento e sua produção teórica. (Marques, 2015).

movimento em que o ideal tem preponderância sobre o material. Essa concepção faz a arte ser entendida enquanto uma fase preparatória que está incluída em um processo mais amplo de desenvolvimento do espírito (Assumpção, 2014). Como nos afirma Konder (2013, p. 37): [...] Depois do *momento artístico* – acima dele –, Hegel colocou o *momento religioso* e o *momento filosófico*. A arte não passaria, assim, de uma preparação sensível para o conhecimento filosófico, quer dizer, para o conhecimento racional plenamente desenvolvido.”

Assim, a arte na concepção hegeliana possui um fim particular que lhe é imanente, uma finalidade específica, que se configura como um sinal do espírito absoluto que fornece aos seres humanos as condições de antever a essência e a verdade do mundo. Apesar do caráter ideal dessa filosofia, Lukács ressalta a importância da concepção teleológica em relação com o trabalho proposta por ela, que possibilita afirmar a arte como uma superação das formas cotidianas de relacionamento com o mundo. (Konder, 2013). Lukács (1970, p. 47) assevera:

[...] Em muitos pontos, Hegel criticou corretamente o idealismo de Kant; todavia, não o superou realmente, já que, tal como Kant, é incapaz de ver e de captar conceitualmente no processo da vida uma real evolução. A genial concepção da teleologia em ligação com o trabalho, assim, permanece nêle limitada a este campo; Hegel não pode explicar nem os pressupostos naturais nem as consequências desta justa intuição sem distorcer, mística e idealisticamente, toda a questão.

Nesse sentido, Lukács nos direciona para a compreensão da superação do idealismo hegeliano a partir de Marx, que desmistifica e despoja a arte de seu caráter transcendente e a reconhece enquanto uma criação que faz parte do reino das necessidades humanas. Necessidades essas que foram criadas pelos próprios homens no decurso do desenvolvimento histórico-social da humanidade, em que o trabalho alcançou um certo nível de desenvolvimento em relação à sua utilidade material criando a possibilidade de produzir objetos que superem ou se libertam da sua função prática para cumprir uma função estética. Observa-se na arte, portanto, um degrau superior do processo de humanização da natureza e do próprio homem, cuja essência se assemelha com a atividade fundante do homem: o trabalho criador. (Vasquez, 2011).

Na concepção estética lukácsiana, portanto, a arte é compreendida enquanto um tipo de reflexo específico da realidade, que se desdobra da atividade de trabalho e se complexifica até ganhar características específicas e particulares de uma atividade essencialmente estética (Lukács, 1970). O objeto artístico faz parte, assim, do mundo simbólico dos homens, que passa

a existir independentemente da consciência dos indivíduos, sendo resultado da criação humana, assim como também é a realidade dos objetos culturais. Essa criação humana surge para satisfazer necessidades específicas, essencialmente estéticas que não seriam satisfeitas a partir de outros objetos que não os artísticos, como nos afirma Vazquez (2011. p. 48-49):

Na relação estética do homem com a realidade, explicita-se toda a potência de sua subjetividade, de suas forças humanas essenciais, entendidas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social. A afirmação ou expressão do homem, que a ciência não pode dar sem negar-se a si mesma, sobretudo nas ciências exatas e naturais, é justamente a contribuição da arte. Na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. [...] A obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, exterioriza e reconhece a si mesmo.

Desse modo, Vasquez (2011) nos mostra que na arte se encontra a afirmação ou expressão do homem que não se encontra em outras formas de reflexo da realidade. Na mesma direção, Lukács afirma, então, que a arte permite desenvolver uma relação com a realidade de maneira que não se encontra na vida cotidiana, qualitativamente superior, levando o sujeito criador e receptor a se identificar como um membro da genericidade humana. Antes de nos voltarmos a essa questão, porém, de como o efeito da obra de arte pode possibilitar a relação do sujeito com a realidade objetiva de uma forma qualitativamente superior, ainda devemos explicitar a compreensão de reflexo dentro dessa filosofia.

Conceber a arte enquanto um reflexo da realidade, não significa identificá-la como uma expressão imediata da essência dos fenômenos concebida de maneira passiva, não significa recair em um materialismo mecanicista. É necessário considerar o caráter dialético e ativo desse reflexo, portanto compreendê-lo enquanto um reflexo ativo da realidade objetiva, em que a representação sensível da realidade exterior corresponde a tal realidade, mas não coincide e nem se limita a ela (Konder, 2013). Dessa forma,

[...] a arte, por seu turno, pode cumprir uma função cognoscitiva, a de refletir a essência do real; mas só pode cumprir essa função quando cria uma nova realidade, não mediante cópia ou a imitação do já existente, ou seja, os problemas cognoscitivos que o artista se coloca devem ser resolvidos artisticamente. Esquecer isso – isto é, reduzir a arte à ideologia ou a uma mera forma de conhecimento – é esquecer que a obra artística é, antes de mais nada, criação, manifestação do poder criador do homem. (Vazquez, p. 40)

Portanto, a obra de arte não se constitui em uma cópia fiel da realidade objetiva, mas parte dela para se transformar em algo novo, um produto cultural possibilitado pela atividade criadora. Essa concepção pode ser encontrada na discussão proposta por Vigotski (1999) ao tratar dessa forma específica de reflexo da realidade objetiva. O autor afirma (Vigotski, 1999, p. 307- 308): “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. Aqui não nos deteremos a buscar as aproximações e afastamentos entre os autores, visto que a concepção vigotskiana será posteriormente abordada, mas, ilustrar, a partir da analogia citada, a afirmação da arte enquanto um reflexo ativo da realidade objetiva.

A partir disto, podemos retomar em Lukács a especificidade desse tipo de reflexo da realidade e a maneira como este se apresenta ao sujeito, possibilitando uma transformação da relação do fruidor com a realidade objetiva. Um dos pontos a ser destacado, portanto, para compreender as relações entre o indivíduo e a obra de arte e as possibilidades que isto traz para a formação do indivíduo é a relação forma e conteúdo para a reação estética. Entendemos que a especificidade da arte se encontra na maneira como ela se apresenta sensivelmente e simbolicamente aos sujeitos, ou seja, a partir da sua forma e conteúdo, que, segundo Lukács, devem existir em unidade (Tuleski, et al, 2018).

Nessa relação, a aparência da arte, a forma, se constitui em um momento necessário da essência, ou conteúdo, como afirma Konder (2013, p. 32, grifos do autor), “[...] A arte, é, sem dúvida, o reino das formas e, por conseguinte, o reino da aparência e da “ilusão”. Mas a *aparência*, afinal, constitui um momento necessário da essência, pois, para não permanecer na pura abstração, a essência precisa *aparecer*.” Ainda segundo o autor:

Ocorre, contudo, que as ideias na arte devem assumir uma forma particular, devem se apresentar *sensivelmente* ante a consciência, devem estar integradas a estruturas apropriadas à transmissão do conhecimento artístico, estruturas que não se confundem com as da transmissão do conhecimento científico. Do fato de que o conhecimento artístico e o conhecimento científico têm o mesmo objeto (ou, antes, têm como objeto a mesma realidade objetiva geral), não se infere que ambos apreendam o real da mesma maneira. (Konder, 2013. p. 40, grifos do autor)

Lukács afirma que a arte deve refletir não a superfície do real, mas a sua essência, contribuindo, através dos meios que lhe são próprios, para que o homem se apodere cada vez

mais da essência da realidade em sua consciência. Nesse sentido, a forma adotada pela obra de arte tem os seus limites estabelecidos pelas exigências fundamentais da transformação do conteúdo, em uma relação dialética, em que a transformação da forma não é um epifenômeno da transformação do conteúdo, ela possui as próprias exigências e eficácia. (Konder, 2013).

Observamos que nessa forma de reflexo da realidade, que o homem se apresenta enquanto um elemento determinante da objetividade artística, constituindo um caráter antropomorfizador da realidade. Assim, Lukács localiza a arte em uma categoria de particularidade, ou, conforme Konder (2013. P. 140) uma “representação simbólica do singular e do universal”. O que se diferencia de outras formas de reflexo da realidade, como a ciência, que é compreendida em uma categoria de universalidade, cuja necessidade de abstração do homem para a apreensão dos postulados e da lógica que dirige a realidade confere a ela um caráter desantropomorfizador. Assim, afirma Lukács (1970, p. 263):

Já que a arte representa sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que em todo ato de reflexo estético (diferentemente do científico) o homem está sempre presente como elemento determinante, já que na arte o mundo extra-humano aparece apenas como elemento de mediação nas relações, ações e sentimentos dos homens, deste caráter objetivamente dialético do reflexo estético, de sua cristalização na individualidade da obra de arte, nasce uma duplicidade dialética do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez, revela também o reflexo de condições fundamentais do desenvolvimento da humanidade.

Isso nos mostra que, nesta unidade entre aparência e essência proporcionada pela arte, “[...] vemo-nos envolvidos em novas situações humanas que nos solicitam reações de tipo especial” (Konder, 2013. p. 137), dando condições ao indivíduo de uma reelaboração estética ou catarse. Nesta reação, ao acentuar os aspectos aparentes da relação entre os seres humanos e destes com a sociedade, a obra de arte cria um confronto com aspectos alienantes da realidade o sujeito se volta à vida dos seres humanos com uma compreensão mais ampla e enriquecida da prática social. Ou seja, “a arte é uma atividade que surge da vida cotidiana, mas se eleva para além dessa, para depois retornar a seu ponto de partida” (Tuleski et al, 2018, p.73), elevando a consciência sensível humana, dando condições ao sujeito de confrontar-se com o caos cotidiano, com sua fragmentação e alienação (Tuleski et al, 2018). Isso significa que o sujeito pode ser afetado pela obra de arte de uma maneira que ele revive experiências de todas as épocas e se reconhece imediatamente nelas, participando de novas relações humanas e se identificando

enquanto um membro da genericidade humana (Konder, 2013). Como explica Lukács (1970. p. 268-269):

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual.

Para ele, a catarse se concretiza quando o indivíduo se eleva acima de sua singularidade, sendo o ponto máximo da criação e a recepção artística, possibilitando ao indivíduo um salto na apreensão da realidade. Um aspecto importante das contribuições de Lukács é a compreensão de que a arte se relaciona de modo indireto e mediado com a prática social, por estar diretamente voltada ao sujeito que com ela se relaciona. Assim, os efeitos desencadeados pela arte não se verificam diretamente na prática social, mas sua finalidade é atuar sobre o indivíduo e indiretamente, na sociedade, no que diz respeito a um processo de transformação da realidade. (Duarte, 2008).

Portanto, as objetivações artísticas contribuem para o desenvolvimento da subjetividade de cada sujeito a partir da apropriação, em um nível mais elevado, das contradições da história humana e por consequência, favorece as condições para a tomada de consciência da possibilidade de modificação de si mesmo e da realidade. Ressalta-se que a arte, assim como todas as formas de atividade humana, está subordinada aos processos alienantes nas sociedades marcadas pela luta de classes, contudo ela pode incidir indiretamente sobre a base das relações sociais de produção, na medida em que tem a função de promover a desfeticização da realidade humana refletida na consciência dos indivíduos que atuam na prática social.

Compreender a maneira como o filósofo explicita a relação estética do sujeito, sua subjetividade e a obra de arte norteia, a partir do materialismo histórico-dialético, a discussão sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos e psíquico como um todo possibilitado a partir da arte. Para isso, nos deteremos às proposições de Vigotski (1999) sobre as possibilidades que isto traz para a formação do indivíduo e a função que a arte ocupa enquanto um instrumento que pode produzir uma mudança na concepção de mundo dos indivíduos e possibilitar uma nova forma de ação sobre a realidade.

2.2 A Psicologia da Arte e o desenvolvimento dos sentidos estéticos

Buscar entender sobre as especificidades da forma artística de reflexo da realidade, que surge para satisfazer necessidade humanas e sociais, significa se debruçar à compreensão da objetivação e os efeitos das obras de arte e elementos artísticos a partir de sentimentos estéticos. Isso quer dizer que, quando pretendemos tratar da arte, como conceitua Vigotski (1999. p. 315), como uma “[...] técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”, devemos ter clareza do que são os sentimentos dos quais tratamos e como ele pode ser desenvolvido. Dessa forma, caracterizaremos a seguir a diferença entre emoções e sentimentos para compreender, posteriormente, os sentimentos superiores estéticos e a Psicologia que se relaciona com esta dimensão.

2.2.1 Emoções e sentimentos: os sentidos estéticos

Ao tratar da caracterização de emoções e sentimentos, buscamos compreender sobre a maneira como o sujeito se relaciona com os objetos e fenômenos reais. Assim, os conceitos dos quais nos voltamos explicita a relação do homem ou como ele é afetado pelas coisas, acontecimentos, outras pessoas, seus próprios atos e personalidade. Nessa relação, entendemos que o objeto precisa afetar o indivíduo para que se institua enquanto imagem, refletindo não só as propriedades objetivas do objeto, mas também as singularidades da relação do sujeito com ele, sendo sempre composta por elementos afetivos. Portanto, explicaremos sobre a forma experimentada pelos humanos ao se relacionarem com a realidade circundante, sem perder de vista que não há uma dicotomia entre processos cognitivos e afetivos e sim uma unidade dialética, em que a emoção é dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa. (Martins, 2013).

Essa unidade se objetifica nas obras de arte e diferentes manifestações artísticas, como nos aponta Konder (2013. p. 40):

A perspectiva marxista leva, pois, à valorização da riqueza de ideias na arte como um aspecto positivo do conhecimento artístico (e da sensibilidade artística). De um ponto de vista marxista, não é admissível a contraposição mecânica de inteligência e sensibilidade no ser humano; primeiro, porque as duas faculdades só têm significação concreta na unidade da consciência como forças propulsoras do dinamismo psíquico (não sendo a consciência uma realidade quantificável, não podemos conceber suas faculdades como vasos comunicantes); depois, porque elas cobrem áreas amplamente coincidentes na atividade psíquica.

Leontiev (1978), ao colocar em foco a dinâmica interna da atividade humana, a partir da relação entre as necessidades, motivos e as emoções, contribui significativamente para a compreensão da unidade afetiva-cognitiva. Martins (2013. p. 256) afirma a partir do autor citado que

[...] as emoções se impõem como instituintes da atividade, mas não como ações ou operações que a estruturam, ou seja, as emoções não são “componentes” da atividade. A elas cumpre o papel de sancionar, positiva ou negativamente, os motivos da atividade em face de seus resultados, do atendimento de dadas “necessidades”.

Assim, o sujeito pode sentir o que atua sobre ele de diferentes maneiras, sendo as emoções e sentimentos a “porta de entrada” da realidade objetiva refletida no homem. Isso quer dizer que é na realidade objetiva que se originam as emoções e os sentimentos. Blagonadezhina (1969. p. 358) conceitua as emoções como “[...] as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas [...]”, e os sentimentos como as vivências afetivas que

[...] *estão relacionados com as necessidades que tem aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. A aparição dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas: a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, de efetuar uma atividade, de gozar do apreço da sociedade, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente a necessidades culturais ou espirituais.* (Blagonadezhina, 1969. p. 358-359. Grifos da autora).³⁰

Portanto, a diferença entre eles está na origem e o papel que desempenham na vida do homem, em que, muitas vezes podem ser chamados do mesmo nome, mas cumprem diferentes papéis na atividade humana. As emoções guardam uma relação cultural com os aspectos biológicos, assim, podem ser identificadas inclusive nos animais, porém, as humanas aparecem de uma forma qualitativamente diferente, por serem emoções de um ser social. Já os sentimentos, são específicos do homem, por terem um caráter histórico, ou seja, eles apareceram no desenvolvimento histórico da humanidade e se modificam no curso desse desenvolvimento. São construções sociais especificamente humanas que podem mudar a depender da época da qual tratamos, por exemplo, algo que era motivo de orgulho em

³⁰ Tradução nossa.

determinado momento do passado, já não é mais. Essa divisão, porém, não aponta para uma naturalização das emoções, mas as entende em sua relação dialética com a realidade das condições históricas do indivíduo, que é um ser biológico historicamente condicionado. Deste modo, seu conteúdo e sua forma dependem das condições de vida na qual os indivíduos estão submetidos. (Blagonadezhina, 1969).

Para caracterizar as diferenças entre emoção e sentimento, a autora trata do grau de constância dos dois. Ela reconhece as emoções como sempre tendo um caráter circunstancial, em que “[...] se motivam por uma situação criada em um momento dado, se debilitam relativamente pronto e depois desaparecem totalmente ao trocar a situação.” (Blagonadezhina, 1969. p. 359-360). Enquanto isto, os sentimentos poder ter caráter circunstancial ou constante e prolongado e podem existir independentemente de toda situação concreta. Observamos, com isso, que para dar nomes aos sentimentos, senti-los apesar de alguma situação objetiva que acontece em determinado momento, é requerido que o sujeito coloque o psiquismo em movimento, cujo desenvolvimento permite a internalização dos sentimentos humanos ao mesmo tempo que é provocado por eles.

Desse modo, é a partir desta relação dialética de apropriação dos sentidos humanos que temos a possibilidade de tratar dos sentidos estéticos. Blagonadezhina (1969) classifica os sentidos morais, estéticos e intelectuais como superiores, constituindo um grupo especial de sentimentos. Ela afirma:

Os sentimentos estéticos são as vivências produzidas por algo belo. Em sua forma mais típica e brilhante aparecem quando se percebem as obras de arte. Se desenvolvem ao mesmo tempo que se desenvolvem a arte. Por exemplo, a música desperta em nós sentimento musical. [...] Os sentidos estéticos incluem em si a vivência de um objeto que está de acordo com as normas sociais de belo, que o homem tem assimilado no curso de sua experiência, ainda que não tenha consciência desta assimilação. A origem dos sentimentos estéticos, para além das obras de arte, pode ser tudo aquilo que existe na realidade se responde às exigências sociais de beleza; isto pode ser: os fenômenos da natureza, os atos das pessoas e as coisas que são criadas com fins práticos.³¹ (Blagonadezhina.1969. p. 369. Grifos da autora)

Portanto, os sentimentos estéticos se relacionam com a vivência do que é socialmente considerado belo e possuem caráter histórico, destacando os aspectos sensoriais para possibilidade dessa vivência. Porém, esses objetos, fenômenos ou ações não expressam significado ou são belos por si só, sendo atribuídos caráter estético a partir de uma complexa

³¹ Tradução nossa.

atividade humana de objetivação e criação. Além disso, para uma vivência estética que permitam uma elevação da consciência e uma reação catártica, é necessário o desenvolvimento de sentidos estéticos que permitam uma atividade interna complexa, cuja percepção é apenas o primeiro momento. Para tanto, a autora reafirma a premissa vigotskiana de que aprender a “ser humano” e desenvolver sentidos estéticos requer um processo educativo. Vigotski (1999) se debruça em “Psicologia da Arte” a explicar o sentido social da arte na formação da subjetividade do sujeito, no qual nos voltaremos a seguir.

2.2.2 Psicologia da Arte em Vigotski

De acordo com Vigotski (1999), as psicologias que buscavam estudar a arte na época se dividiam em duas: uma baseava o estudo da estética na especulação, na metafísica, com ênfase nos aspectos subjetivos, a outra buscava identificar as reações fisiológicas da reação estética a partir de experimentos. Essa divisão do estudo da psicologia da arte decorria da fragmentação da própria psicologia da época. Para o psicólogo soviético, a estética devia ser entendida e estudada ligada a discussões sociológicas, compreendendo a arte como produto da vida social, como uma superestrutura sobre a base das relações econômicas de produção. Ou seja, as condições sociais determinam o efeito e a natureza da obra de arte de maneira indireta, em que os próprios sentimentos que suscitam a obra de arte são socialmente condicionados. O que não significa que se estabelece uma relação direta das estruturas econômicas com a arte, mas volta o estudo à ação psicofísica da obra de arte. Para isso, a criação de um novo método objetivo de análise psicológica da arte era necessário, buscando encontrar a saída deste dualismo. (Vigotski, 1999).

Vigotski (1999) demonstra que os estudos voltados a psicologia da arte ora se voltavam para o criador-autor da obra e ora se voltavam para a vivência do espectador-leitor-fruidor da obra. Nesta divisão, estudava-se o indivíduo separado da sociedade, baseada numa dicotomia superada pelo materialismo histórico-dialético, que possui sua compreensão do psiquismo como social em sua essência. Portanto, o objetivo do autor era descobrir a essência da reação estética, adotando, para isso, o método denominado “objetivo-analítico”, partindo da própria obra de arte.

Segundo o autor, a obra de arte é entendida como um todo sistemático, relativamente autônomo e organizado de modo a provocar uma determinada resposta estética. Dessa forma, com o estabelecimento de que seu método deveria se fundamentar na própria obra de arte,

entende que, ao abstrair os aspectos concretos presentes nos objetos estéticos, é possível extrair a sua psicologia e as suas leis. Por isso, o autor afirma que o método de investigação deveria partir “da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais” (Vigotski, 1999, p.27). Ele ainda afirma que, assim que recriada, a resposta estética será impessoal, permitindo estabelecer a natureza da resposta estética sem misturá-la com os processos casuais de que ela se cerca no psiquismo individual. O autor confirma essa ideia a partir da citação de Hausenstein a seguir, nos orientando a substituir o termo sociologia por psicologia:

Uma vez que a arte é forma, a sociologia da arte acaba merecendo essa denominação quando é sociologia da forma. A sociologia do conteúdo é possível e necessária, mas não é sociologia da arte no sentido próprio do termo, visto que a sociologia da arte, na acepção exata da palavra, só pode ser sociologia da forma. Já a sociologia do conteúdo é, no fundo, uma sociologia geral e pertence antes à história civil que à história estética da sociedade. (Vigotski, 1999, p. 22-23).

Porém, defender a forma da obra de arte como ponto de partida não significa recair em um formalismo (analisadas como engrenagem de uma máquina, uma vez revelada sua composição seria possível compreender a obra de arte). Ele entende a forma em unidade dialética com o conteúdo. Dessa forma, em suas análises, o autor buscava revelar o modo como a forma (procedimentos, arranjo dos materiais) e o conteúdo (materiais, tema) se inter-relacionavam. Ele nos aponta para três campos da Psicologia geral que são necessários no estudo da Psicologia da arte: percepção, sentimento e imaginação. A percepção desempenha um papel subordinado, entendida como o primeiro momento de uma atividade interna complexa e que vai além de apenas uma alegria proporcionada por coisas belas. Em relação ao sentimento, entende que é um processo de descarga ou consumo de energia necessariamente consciente, ressaltando que quanto maior é o dispêndio de energia, maior a comoção causada pela arte. O terceiro campo, o da imaginação, ocupa um lugar de condição para a criação da obra de arte, e, relacionando-se com a reação estética, permite que a vivência dos sentimentos suscitados pela arte seja real. Ou seja, as emoções sentidas ao se relacionar com a arte se realizam na fantasia, o sujeito sente e comove emoções reais, mas que se realizam internamente. (Vigotski, 1999) (Marques, 2015).

Isso se relaciona com o fato de a obra de arte opera com sentimentos contraditórios, como expressão da dialética, ele ressalta que o segredo da reação estética está na oposição entre forma e conteúdo, sendo essa unidade a unidade dos contrários. (Tuleski et al, 2018). Além disso, haviam problemas metodológicos nas teorias que estudavam a arte, pela inexistência de um princípio unificador. As teorias linguísticas recaíam em um intelectualismo, a teoria que ressaltava a importância das emoções recaía em uma limitação para demarcar o que é ou não esforço do pensamento (subjetivismo). Para perspectiva vigotskiana, destacar ou o pensamento ou a emoção como central na reação estética é uma falsa dicotomia. Vigotski afirma que a arte pode ser entendida como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo. Assim, a arte é colocada como uma função do pensamento, mas um pensamento emocional peculiar, com leis específicas que regem o pensamento emocional. (Vigotski, 1999).

O psicólogo russo explica que a arte foi criada para resolver o angustiante e o difícil do trabalho, mas que depois se separa e começa a existir como atividade autônoma e se insere na própria produção o elemento antes constituído pelo trabalho. Em outras palavras, a necessidade antes gerada pelo trabalho passa a ser gerado na própria obra de arte, mas sua natureza continua a mesma. Vigotski (1999, p. 310) afirma: “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento.”

Dessa forma, entende-se que a resolução dos sentimentos suscitados pelo trabalho era possível a partir da reação estética, que encerra uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. Este efeito estético, alcançado pela aniquilação do conteúdo pela forma, é chamado por Vigotski de o verdadeiro efeito da obra de arte, de catarse. Esse termo, utilizado primeiramente por Aristóteles e que possui diversos significados, é retomado pelo autor como a melhor palavra que traduz a complexa transformação dos sentimentos na vivência estética, que significa para a reação estética que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários. Marques (2015.p. 53) sintetiza a concepção catártica do autor afirmando que “[...] catarse é complexo processo de transformação dos sentimentos, desencadeado pela natureza contraditória do próprio objeto artístico, uma vez que os sentimentos suscitados pelo conteúdo se opõem àqueles despertados pela forma.” Com isso,

estabelece-se uma lei estética, em que toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo. (Vigotski, 1999).

Por isso, na catarse estética o foco concentra-se no espectador, despertando-lhe certas emoções e obrigando-o a lidar internamente com elas de outra forma, em outro contexto. Isso acontece em decorrência da força de sentimentos que é incorporada no processo catártico, que gera uma transformação subjetiva. Esse processo consiste na superação de elementos “do nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana” (Vigotski, 1999, p. 308) e das contradições estabelecidas pelas forças sociais. A obra de arte representa os processos que constituem o psiquismo cotidiano sob uma configuração elaborada, e superada, incorporando à realidade elementos inteiramente estranhos a ela. Marques (2015) sintetiza esse processo:

Em resumo, a reação estética é uma resposta emocional à arte que o indivíduo vive com força e realidade, mas cuja expressão se dá no âmbito da fantasia (união de sentimentos e fantasia). A obra de arte, por sua estrutura, suscita emoções contraditórias (emoções da forma e emoções do conteúdo) que entram em autocombustão, resultando na transformação desses sentimentos (catarse). (Marques, 2015. p. 54)

Constatamos que, se aproximando de Lukács, Vigotski também afirmou que a arte parte da vida, das emoções humanas vivenciadas no cotidiano, mas se eleva, possibilitando uma transformação de ordem qualitativa para, então, retornar a vida e aos próprios indivíduos, enriquecendo-os. Para ele, essa transformação que a arte produz é resultado da catarse e a base da reação estética são as emoções desencadeadas pela arte fundamentadas na oposição da forma com o conteúdo. Com isso, reafirmamos a necessidade de um processo educativo que pense na requalificação das emoções cotidianas, ou, voltando-nos à dança, que pense na requalificação dos movimentos corporais aprendidos na vida cotidiana em uma representação de um determinado conteúdo a partir de movimentos que estão de acordo com as normas sociais do belo e possibilitam uma reação estética.

O autor nos expõe que a estética chega à catarse a partir do acirramento das contradições, o que demanda um intenso gasto de energia psíquica pelo sujeito, em uma complexificação em comparação com a atividade não artística. Assim, o psicólogo soviético se opõe à lei do menor esforço, na qual “o mérito do estilo consiste em precisamente em compor o maior número de ideias com o menor número de palavras possível” (Vigotski, 1999, p. 254). Na arte, o que acontece é exatamente o contrário, as obras de arte expandem a concepção de mundo dos

sujeitos fazendo com que eles experimentem e vivenciem sentimentos que extrapolam os limites de sua vida cotidiana e se lancem à humanidade. Dessa forma, o efeito emocional ocasionado pela fruição estética é definida por seu caráter momentâneo, porém suas influências sobre o psiquismo do indivíduo receptor vão muito além do momento catártico propriamente dito. Assumpção (2014, p. 135) sintetiza essa ideia:

[...] não é função da arte gerar direta e imediatamente alterações na prática social humana, mas seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez tem a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social. O aspecto indireto da estética é uma de suas peculiaridades fundamentais.

Por isso, Vigotski (1999) aponta a importância da catarse estética nas relações que o homem estabelece com o mundo, na medida que a arte não é meramente a expressão e comunicação de sentimentos, mas resguarda um sentido de sofisticação das relações do homem com o meio social e é primordial para a formação de sua conduta. Além disso, destaca a arte como organizadora dos sentimentos, dando às emoções um novo matiz a partir da catarse. O homem é capaz de materializar seus aspectos mais íntimos e pessoais em objetos da arte, o que cabe ao artista, por outro lado, cabe ao fruidor tornar individual o sentimento que é social ao vivenciar uma obra de arte. Desse modo, artista e apreciador fundem-se naquilo que os une, a materialização dos mais profundos sentimentos humanos. (Tuleski et al, 2018). Além disso, a criação adquire especial importância tanto para o criador quanto para o espectador, na medida em que ela é tarefa de ambos na superação da contradição de sentimentos, materializando essa solução na obra de arte ou reconstruindo esse percurso para encontrar a catarse (Marques, 2015).

Considerando o sentido vital e social da arte, o precursor da psicologia histórico-cultural também se destina a compreender qual o papel e significado da arte no sistema geral do comportamento humano. Para isso, ele afirma que é necessário estar munido de uma concepção teórica geral que permita uma base sólida para a solução dessa questão, tecendo críticas à teoria do contágio. Para a referida teoria, a finalidade da arte residiria em contagiar os indivíduos com os sentimentos que são gerados pelas obras artísticas. Nesse sentido, o objetivo da obra de arte reside no fato de o indivíduo ser tomado pelos sentimentos transmitidos por diversas formas de manifestação artística. Ele tece uma crítica a esta concepção, afirmando que

[...] esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte e que, conseqüentemente, a arte é um simples ressonador, um amplificador e um aparelho transmissor do contágio pelo sentimento. (Vigotski, 1999, p. 304).

Nesta compreensão, portanto, a arte é suscetível a uma avaliação moral, sendo boa a arte que suscita a sua aprovação moral e sentimentos bons e ruim aquela que traz implícitos atos consideráveis censuráveis ou que suscita sentimentos ruins. Ela é sintetizada no lema “tal ética, tal estética”. Porém, Vigotski (1999) afirma que esta teoria se revela falsa, visto que o significado e o papel da arte “seriam extremamente insignificantes se seu fim fosse o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento.” (Vigotski, 1999. p. 307)

Para o autor, a arte é mais do que sentimentos, depende da técnica e possui seu sentido social. Ele afirma:

A arte é o social em nós, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes sejam individuais. [...] 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 tornam instrumento da sociedade. A particularidade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu próprio corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. (Vigotski, 1999. p. 315).

Para analisar a mudança que a arte opera na vida dos seres humanos, Vigotski (1999; 2010) emprega uma analogia a partir de dois milagres bíblicos. O autor afirma que o milagre da arte, se entendida a partir da teoria do contágio, lembraria o milagre do Evangelho em que há a multiplicação dos pães e peixes, mas que todos ainda só comem pães e peixes. Para ele, o milagre da arte lembra o milagre da transformação da água em vinho, porque

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitada pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina os sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (VIGOTSKY, 1999, p. 307)

Ou seja, a arte não pode se restringir ao que os sujeitos já têm acesso em sua realidade imediata, ela deve requalificar esse sentimento cotidiano. Nessa perspectiva, a arte não se limita a reproduzir a vida cotidiana de forma mecânica e superficial. Ela tem como ponto da partida as demandas da vida cotidiana, de onde seu material é extraído, entretanto, a riqueza e a vitalidade da obra de arte tornam-se cada vez mais expressiva quanto mais se afasta do cotidiano, em um caráter mediado e indireto das relações entre arte e vida³². É importante ressaltar o caráter mediado atribuído às obras de arte uma vez que elas são consideradas instrumentos psicológicos (signos) criados pelo homem, permitindo que ele se relacione com o mundo de uma forma qualitativamente superior, provocando modificações na subjetividade e no processo de desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Isso porque a reação estética produz mudanças no organismo humano compreendido como um todo psicofisiológico, ou do corpo como totalidade cuja ação humana está organizada em seus níveis sociocultural, individual e neurofisiológico. (Marques, 2015). Assim, as reações corporais se colocam lado a lado de outras formas de comportamento, sendo que, na dança, se colocam como condição dessa forma de manifestação artística, cuja especificidade está na relação dos movimentos do corpo com a representação de um determinado conteúdo, com base em técnicas para objetivação de sua forma.

Portanto, a reação psicofísica da reação estética “[...] dará condições ao sujeito de confrontar-se com o caos cotidiano, com sua fragmentação e alienação. Na arte e na ciência o ser humano singular aproxima-se do gênero humano e passa a compreender o mundo de outra maneira”. (Tuleski et al, 2018, p. 74). É nessa relação entre arte e vida que está contida a função educativa da arte, criando possibilidade de ultrapassar o fetichismo³³ da sociedade capitalista. No entanto, esta relação também se caracteriza pela existência de contradições, em que não são todas as obras de arte que produzem o efeito educativo almejado. Algumas obras não são capazes de exercer esse papel, fixando ainda mais os indivíduos na imediatividade do cotidiano, sendo critério para considerar a verdadeira obra de arte, aquela que permite a passagem da

³² Ressalta-se que esse afastamento não é uma fuga do real, mas ao contrário, retorna à cotidianidade de uma maneira qualitativamente superior e com novas possibilidades de pensar a realidade.

³³ O termo “fetiche da mercadoria”, de acordo com Marx (1867), designa um estado de alienação dos homens em relação à mercadoria, em um movimento em que ele não se identifica como produtor, fazendo com que a mercadoria pareça ganhar vida própria. Em outras palavras, os objetos possuem características adquiridas pelas relações sociais de trabalho, são humanizados, enquanto as relações humanas são objetificadas. Dessa forma, ultrapassar o fetichismo da sociedade capitalista significa ver além dessas relações dadas pelo modo de produção, se identificando enquanto um membro da genericidade humana.

pseudoconcreticidade para a concreticidade pensada, a que coloca o homem comum em contato com seu ser genérico. Ou seja, o critério que permite distinguir as obras de arte entre obras mais ou menos desenvolvidas é o de quanto o objeto estético traduz a riqueza da realidade humana como uma realidade produzida histórica e socialmente pelos seres humanos. (Vigotski, 1999).

Porém, ressaltamos que esta compreensão não é um julgamento valorativo, o que significa que a arte não verdadeira não é mais ou menos importante, as danças que se aprendem fora da escola não devem ser descartadas, mas é necessário pensar no lugar que elas ocupam dentro de um ensino sistematizado. Tomar o que já se aprende nas relações cotidianas como única possibilidade na educação se afasta do tipo de desenvolvimento proposto pelos autores soviéticos, o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, por isso, se faz necessário pensar sobre qual tipo de manifestações artísticas se ensina e de que maneira serão trabalhadas na educação para o desenvolvimento dos sentidos estéticos humanos.

Em relação ao grande potencial transformador contido nas verdadeiras obras de arte, as concepções de Vigotsky e de Lukács convergem-se, compreendendo o papel social da arte enquanto uma objetivação humana que parte da vida cotidiana, mas que a supera, retornando à concreticidade com outras formas de olhar para a realidade. Assim, para ambos, a arte proporciona uma mais rica e profunda vivência subjetiva da realidade, reiterando a ideia de que a arte, ao se constituir como uma esfera autônoma, implica necessariamente uma ruptura com finalidades práticas e imediatas, provocando uma transformação qualitativa do comportamento e do psiquismo humanos e colocando o indivíduo em contato com genericidade humana. Porém, ressalta-se que, para que a vivência da obra de arte se concretize e cumpra sua função na catarse, é preciso estar em contato e ser ensinado sobre isso desde que a possibilidade de operar por signos se estabelece. Resgataremos no próximo tópico como é possível pensar em uma educação estética a partir das peculiaridades e da importância desse tipo de desenvolvimento para o desenvolvimento do sujeito humanizado.

2.3 Educação estética para a Psicologia Histórico-Cultural

A fim de evidenciar a importância de uma educação estética no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, retratando a dança como uma das possibilidades nas diferentes formas de manifestação artística, retoma-se em “Psicologia Pedagógica” (2010), o estudo acerca desse

objeto³⁴. Nesse texto, Vigotsky se propõe a expor as discussões da época acerca da natureza, sentido, objeto e métodos da educação estética, na tentativa de superação das correntes que se baseavam em visões limitadas.

O autor, em um primeiro momento, trata das correntes que tentavam invalidar a necessidade da educação estética, em que nem na ciência psicológica e nem na pedagogia teórica se explicava o sentido da educação estética de forma clara. Alguns autores colocavam o sentido da educação estética como limitado e estreito, negando quase todo sentido educativo das vivências estéticas, em contrapartida, também se observava um exagero no sentido das emoções estéticas e afirmando-a como recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação. Entre essas correntes extremas haviam concepções moderadas, mas que colocavam o sentido da educação estética na distração e satisfação, ou seja, utilizavam a educação estética como recurso para atingir resultados pedagógicos estranhos a ela, como para educar o conhecimento, o sentimento e a moral. De acordo com o autor, esse é um dos principais equívocos do ensino da arte na educação, a utilização das vivências estéticas como meio para outros resultados pedagógicos que não a vivência estética em si.

Vigotsky (2010) tece críticas à essas concepções, entendendo que elas retardam a compreensão do verdadeiro objetivo estético. Em relação à educação estética que tem por objetivo ensinar preceitos morais, ele assevera que essa visão se baseia no senso comum, que supõe que a obra de arte tem efeito indiretamente moral. Assim, carrega-se para a literatura infantil essa ideia, para que as crianças tirem dos livros exemplos morais. A partir dessa concepção, presume-se também que “a única coisa séria que a criança pode aurir do convívio com a arte é a ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral”, observando na literatura infantil um estilo artístico grosseiro e revelando uma compreensão limitada do psiquismo infantil (VIGOTSKY, 2010, p. 324).

Além de se opor à concepção de que toda obra de arte encerra uma espécie de impulso moral, o soviético afirma que nunca é possível estar certo do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer. Dessa forma, a crítica apresentada alega que essa concepção de arte

³⁴ Assim como a obra “Psicologia da Arte”, “Psicologia Pedagógica” é considerada uma produção elaborada em uma fase inicial da vida do autor, em que muitos conceitos da Psicologia histórico-cultural ainda iriam ser desenvolvidos. De acordo com Facci (2004), este texto contém influências escolanovistas bastante difundidas na época, porém, apresenta reflexões fundamentais para se pensar a arte em uma concepção materialista histórico-dialética. Levando em conta que a preocupação com a dimensão cultural e simbólica na formação do psiquismo humano foi uma constante do pensamento vigotskiano em sua produção teórica, destacamos as valiosas contribuições deste texto.

exerce uma influência arrasadora sobre a própria possibilidade de percepção artística e da relação estética com o objeto, pois toda a atenção se concentra na tese de cunho moral, ficando a obra de arte fora do campo de visão. Transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para seu sentido moral, retirando a necessidade de relação com a obra em si, em que não se constroem e nem se educam hábitos e habilidades estéticas a partir dessa interpretação. (VIGOTSKY, 2010).

Outro equívoco na educação estética apontado pelo autor, foi o de impor a ela problemas e objetivos que lhe eram estranhos, não mais de ordem moral, mas social e cognitiva. Essa concepção entende a estética como meio para ampliação de conhecimento dos alunos, substituindo o estudo dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos na obra. Porém, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre limitada e deturpadas, visto que “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VIGOTSKY, 2010, p. 329). Por isso, Vigotsky não nega que é possível entender, a partir da literatura, o contexto histórico de criação da obra, mas que deve ser utilizado como o recurso mais modesto, tendo em mente que a literatura não é uma espécie de cópia da realidade, uma fotografia, mas uma realidade transfigurada e modificada.

O terceiro ponto que o autor discute é sobre a tentativa equivocada de a pedagogia tradicional reduzir o sentido das emoções estéticas aos sentimentos imediatos de prazer e alegria suscitados pela obra de arte. Essa compreensão coloca a obra de arte como uma concorrente de coisas que também suscitam prazer nas crianças, como passeios, guloseimas, sendo a emoção estética pouco significativa para a criança. As consequências desses equívocos para a pedagogia tradicional é deixar escapar o próprio significado dessa educação e obter resultados contrários aos esperados. (VIGOTSKY, 2010).

Porém, é necessário ressaltar que os valores cognitivo, moral e emocional da arte existem, mas não devem ser tomados como um fim em si mesmo em uma educação que se propõe ensinar sobre a função estética. Como afirma Teplov (1991, p.123. Grifos do autor):

Seria um erro supor que o único fundamento psicológico da atividade artística seria o *sentido estético*. [...] 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 de vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa.

Teplov (1991) explica que com frequência afirmam a presença das sensações e percepção nos estudos artísticos, porém, do ponto de vista pedagógico, a importância educativa da arte não seria tão grande se se resumisse a ser um cenário para manifestação destas capacidades. Portanto, a educação estética deve se basear na arte e na sua ação enquanto arte, isto é, de produzir inquietações, sendo necessário um equilíbrio entre apresentar explicações sobre uma obra e a inquietação que ela pode mobilizar, sem ignorar as outras possibilidades (morais, intelectuais), mas entendendo-as como secundárias. (Stein, 2019). Teplov (1991. p. 131) sintetiza a importância de uma educação estética que se volte ao desenvolvimento dos sentidos estéticos:

“[...] a arte é um dos meios mais eficazes de educação dos sentidos. Desenvolve a sensibilidade emotiva, a compaixão, a receptividade; alarga a experiência emotiva do homem, não só refletindo sentimentos íntimos que lhe são conhecidos, como também revelando sentimentos novos que antes lhe eram desconhecidos.

Portanto, o papel da educação estética é de educar e desenvolver os sentidos e funções requeridas para as formas próprias da criação artística e para a reação estética que a arte possibilita, dando condições para a complexa atividade interna que se realiza na apropriação artística. As críticas tecidas por Vigotsky (2010) questionam a concepção passiva de vivência estética, em que o sujeito deve cessar qualquer atividade, assumindo um desinteresse e impessoalidade como condição indispensável para a realização estética. O autor, porém, demonstra a complexa atividade interna que é vivenciar uma obra de arte, sendo a concepção de passividade, portanto, apenas meia verdade em relação à natureza da reação estética. Isso significa que uma “certa passividade e certo desinteresse são premissa psicológica obrigatória ao ato estético, [...] mas que essa atividade é apenas o lado oposto de outra atividade incomensuravelmente mais séria, com a ajuda da qual realiza-se o ato estético, o trabalho difícil e cansativo do psiquismo para percepção de tal obra.” (Vigotsky, 2010, p. 332). Nesta mesma direção, pontua Teplov (1991. p. 132. Grifos do autor): “[...] a percepção da arte é um processo ativo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emotiva, atividade imaginativa e *operações de pensamento.*”

Assim, entende-se que os estímulos sensoriais dizem respeito apenas ao primeiro momento no movimento de percepção da obra de arte, que exige do psiquismo um trabalho e atividade sumamente complexos, que não se concretizariam em completa passividade. Nesse

sentido, entendemos que o desenvolvimento das funções requeridas para concretização da reação estética vai muito além do desenvolvimento da percepção e que seguem o mesmo caminho de apropriação dos signos humanos:

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

Os sentidos estéticos se desenvolvem com base em funções que estão sendo apropriadas no decurso do desenvolvimento, requer algumas conquistas psicológicas e está ligada a situação concreta de vida de cada sujeito, a partir de atividades que requeiram seu desenvolvimento. Portanto, mesmo crianças diferentes que recebem o mesmo tipo de educação, manifestarão capacidades artísticas diferentes. Porém, para tanto, a educação da percepção é o primeiro passo, sendo, como ressalta Teplov (1991. p. 124), “por isso os estudos artísticos constituem essencialmente uma escola para a percepção, a imagem e os sentimentos.”

A educação artística possibilita o desenvolvimento e complexificação da percepção como um todo, que é necessária para todos os âmbitos da relação dos sujeitos com o mundo. Para além desse primeiro momento, o processo da reação estética não se resume ao que se ouve ou vê, mas pode ser separado em três momentos, de acordo Vigotsky (2010): estimulação, elaboração e resposta. O momento inicial é o de percepção sensorial, em que:

[...] uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, constitui a natureza da vivência estética. (Vigotsky, 2010, p. 333).

O perceber para a arte é diferente de uma percepção estática, cujo conteúdo da percepção chama mais atenção, exige “uma clara percepção do aspecto real das coisas, um ir mais além desse véu do hábito que oculta o olhar cotidiano, o aspecto real das coisas.” (Teplov, 1991. p. 125). O que significa que perceber sensorialmente uma obra de arte requer uma percepção diferente da cotidiana, por exemplo, os olhos do escritor são diferentes dos do pintor, pois a

descrição com as palavras implica uma visão diferente da requerida para retratar. Assim, Teplov (1991. p. 126) nos chama a atenção para a percepção:

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

O segundo momento proposto por Vigotsky (2010) o de elaboração a partir da estimulação sensorial pela obra de arte, diz respeito a uma reação emocional peculiar, caracterizada pela construção e criação do objeto estético internamente pelo receptor, para o qual se voltam todas as suas posteriores reações. Aqui, estamos tratando da imaginação e da experiência criativa do fruidor, que em um complexo trabalho de memorização e associação de pensamentos, dá significado ao que está representado, chamado por Vigotsky (2010) de síntese criadora secundária.

Esse momento de síntese dos elementos dispersos na totalidade artística, que é o próprio processo de percepção do dinamismo estético, constitui a atividade de reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e certa elaboração criadora do objeto. Quando pensamos na síntese criadora requerida do fruidor, entendemos que

“[...] esta desempenha um papel vital em todo o tipo de obra criativa. Mas em nenhum terreno tem tanta importância a imaginação como no da arte, no processo de criação artística. [...] Na arte, a criação de formas é a tarefa direta do criador: o artista – escritor, pintor, compositor, ator – incorpora em formas, as suas próprias intenções ideológicas. A imaginação ocupa, portanto, um posto fundamental no processo de criação artística e isto significa que toda a atividade criativa durante a educação pode servir eficazmente como meio para o desenvolvimento da imaginação. (Teplov. 1991. p. 126-127).

A educação imaginativa serve para outros aspectos da atividade artística além dos criativos, como a imaginação reprodutora, que pode ser entendido como o momento de elaboração. Por exemplo, ler uma obra literária não é algo que todos conseguem fazer (no sentido de não ter desenvolvido os sentidos para apreensão dela ou pelo dispêndio de energia necessário), porém um trabalho e ensino de assimilação e sua realização leva a aprofundar e ampliar a imaginação. Nesse processo de percepção e elaboração de uma obra de arte, a

recriamos de forma nova, permitindo uma resposta que diz respeito à mobilização de sentimentos pela arte.

Os sentimentos suscitados pela arte, com o objetivo de superação do real pela reação estética, “[...] implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse.” (Vigotski, 2010, p. 345). Sobretudo, significa senti-los e experimentá-los emotivamente. Nos ressalta Teplov (1991, p. 129. Grifos nossos):

A percepção da arte deve partir dos sentimentos e deve-se avançar através deles, e sem rendimento não é possível a percepção. Mas, naturalmente, a percepção estética acarreta muito mais do que sentimento. É uma percepção que partindo do “sentimento”, se desenvolve em forma de “pensamento”; “pensamento” profundo e penetrante. [...] Neste sentido pode-se dizer que a percepção artística deve estar sempre orientada emotivamente. A falta da dita “orientação” para a obra de arte implica a falta de uma específica atitude estética perante ela. [...] *Uma das tarefas mais difíceis da educação artística é a de conservar a orientação emotiva, através de uma progressiva diferenciação da atitude perante a arte, o seu conteúdo e suas técnicas.*

Portanto, de acordo com Teplov (1991), a arte proporciona uma rica experiência emotiva de tipo específico, que só se realiza na arte, determina uma experiência sentimental que possibilita a capacidade de entender e assimilar sentimentos por meio desta compreensão. Sendo assim, “[...] toda atividade artística, tanto a criativa no sentido estrito como a executiva, leva normalmente ao desenvolvimento de notáveis capacidades, a combinação de sensibilidade emotiva e autocontrole.” (Teplov, 1991, p. 132).

Tendo isso em vista, nos voltamos, conforme Vigotsky (2010), para a possibilidade de educação estética, questão que surge a partir de concepções diversas sobre a natureza da criação. Vigotski (1999, p.325) afirma que “[...] ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação”. Portanto, esta tarefa educativa complexa deve considerar que “o sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas.” (Vigotsky, 2010, p. 350). Estas formas específicas enfocam também o ensino da técnica dessa ou daquela arte:

O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo

inteiramente alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, o mínimo de conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral, e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação. (Vigotsky, 2010, p. 350)

Porém, o ensino técnico encerra mais perigos do que utilidade pedagógica ao ensinar o domínio da técnica de forma estéril e desligadas do interesse da criança. Dessa forma, Vigotsky (2010) afirma que o ensino profissionalizante da técnica deve ser introduzido em certos limites, reduzido e combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das percepções artísticas. Com isso, assevera-se que o ensino estético útil é aquele que vai além da técnica e ministra um aprendizado criador, de perceber e de vivenciar sentimentos, oferecendo os meios de desenvolvimento para formação e manifestação da criação e da reação estética (Vigotsky, 2010). Para além disto, é papel da escola oferecer acesso à conteúdos que não estão presentes na vida cotidiana de todos, visando promover um desenvolvimento que não é possibilitado pelas relações cotidianas. Assim, na educação sistematizada, é necessário dar a oportunidade do domínio dos pré-requisitos da atividade criativa, o domínio técnico e consciente em relação à arte para que se criem obras de arte e fruidores que possam refletir nas obras a vivência da vida e suas contradições (Krupskaya, 2017).

Sobre a cultura das percepções artísticas, observa Vigotsky (2010) que os pedagogos não compreendiam sua complexidade, já que na aparência observar, sentir, ouvir eram trabalhos psíquicos considerados simples e que não requeriam aprendizagem especial. Porém, esse é considerado o objetivo principal e fim da educação geral, consistindo no estabelecimento de contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, colocar o indivíduo em contato com a genericidade humana, o que determina também o caminho da educação estética, visto que a humanidade também acumulou na arte uma experiência grandiosa e excepcional.

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana, o que significa “incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte seu psiquismo. ” (Vigotsky, 2010, p. 351-352). Isso é necessário porque a interpretação de uma obra de arte não é um procedimento de interpretação lógica e exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte.

Sendo assim, ele afirma que a tarefa mais importante da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida, em que “o que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras.” (Vigotsky, 2010, p. 352). Pistrak (2013) nesta mesma direção, ao tratar das artes visuais na escola afirma que a vida oferece uma grande quantidade de materiais às crianças que revelam um entusiasmo criativo. Nesse complexo vivo político-artístico que existe nas festas comemorativas, nos cartazes, jornais, eventos, etc., se educa para a habilidade de “ver” e “sentir” e também para a intuição artística, que entendemos se tratar dos processos de criação e fruição. Assim, o autor aponta para uma estetização da escola e para a introdução da arte no dia a dia como condição necessária para a formação estética.

Portanto, é possível destacar que a proposta de educação estética da psicologia soviética visa um determinado projeto social e humanitário, de desenvolvimento do homem em suas máximas possibilidades, considerando a arte, ao lado da ciência e da filosofia, instrumento de transformação da subjetividade e de revoluções nos sujeitos. Nas palavras de Teplov (1991, p. 153):

A educação artística não se deve separar da educação geral. O objetivo tem que ser atuar de modo que, todos aqueles que estão interessados pela educação, se consideram acima de tudo professores com fins educativos gerais, em segundo lugar que todos os professores considerem a educação artística como uma parte essencial e integral do seu trabalho.

Diversas são as formas de manifestação artística que devem estar presentes nas escolas, assim, na educação sistematizada, quando se ensina sobre dança, é preciso que haja uma preocupação e preparação do conteúdo (o que se ensina), a forma como se ensina e os recursos utilizados específicos para quem se ensina, sem limitar a educação à danças e músicas que as crianças já sabem. Assim, na escola todas as crianças podem ter acesso a formas de dança que, fora dela, possivelmente se restringiriam à elite. Como pondera Teplov (1991, p. 150): “Todas as crianças, e não apenas aquelas que possuem talentos artísticos especiais, têm direito a uma educação artística completa.” Colocando em movimento o desenvolvimento a partir da aprendizagem, é oferecido à criança a possibilidade de desenvolvimento da atividade criadora e das funções culturais que com ela se relacionam, permitindo que ele retorne à cotidianidade de forma consciente e desvelando a essência dos fenômenos aparentes. Como afirma Barroco (2007, p. 187):

Desenvolver esse homem, formá-lo, certamente é tarefa que passa pela ênfase na capacidade de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece e, sobre esse arcabouço, elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social modificando-a, como escreve Saviani (1997). [...] Isso se constitui, a meu ver, em atividade criadora.

Colocando o sujeito em contato com as diferentes manifestações artísticas, cria-se possibilidades para além do desenvolvimento apenas estético, entendendo que as funções que ganham especial destaque na relação com a arte também são fundamentais na relação do sujeito com o mundo como um todo. Isso porque na atividade que põe o psiquismo em movimento se estabelece uma relação como o mundo em uma unidade afetivo-cognitiva. A seguir, nos propomos a explicar como a apropriação e realização da dança na educação infantil, a partir de sua unidade afetivo-cognitiva e todas as especificidades que ela possui, apresenta novas possibilidades de formação dos sentidos estéticos e desenvolvimento psíquico para as crianças dentro do período de desenvolvimento que ela se encontra e na relação com sua atividade.

SEÇÃO 3 – DANÇA COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas seções anteriores, apresentamos, em um primeiro momento, a concepção de desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural, nos voltando à ontogênese, caracterizando e entendendo a categoria atividade e como ela movimenta o psiquismo humano. Com isso, entendemos que é a partir da apropriação dos signos da cultura que a criança tem a possibilidade de se humanizar, desenvolvendo funções que a caracterizam como um ser histórico e social. Além disso, também resgatamos a concepção estética a partir do materialismo histórico-dialético, que nos permite compreender a arte enquanto um signo cultural criado pelos homens, que medeia a relação do sujeito com o mundo de uma forma que só se realiza na arte. Assim, entendemos que pela arte o sujeito desenvolve e objetiva o potencial criador humano, enquanto artista e espectador, se confrontando com o mundo de uma outra forma, ou por meio da catarse ou pela criação do objeto artístico, encontrando uma maneira de lidar socialmente com os sentimentos. Portanto, o homem dá forma e conteúdo a pensamentos, emoções e sentimentos em uma unidade afetivo-cognitivo, requalificando e desenvolvendo funções estéticas, suprindo necessidades que são colocadas para ele em suas relações sociais.

Tendo em vista o caminho teórico traçado até aqui, esta seção se volta para as especificidades da apropriação da dança e seu papel no desenvolvimento de funções e sentimentos estéticos no plano ontogenético, no período pré-escolar. Para entender o motivo de destacarmos esse período do desenvolvimento, é preciso retomar a compreensão da dança enquanto uma atividade que une sentimento e pensamento em representações corporais que vão além de apenas movimentos mecânicos. Dançar, como já conceituado anteriormente, é movimentar o corpo de forma a representar ou comunicar uma ideia por meios de movimentos ritmados carregados de um conteúdo sentimental, baseado em técnicas próprias do estilo de dança. Assim, sua compreensão não se resume a aglutinação das esferas que a compõem (biológica, cognitiva, afetiva e técnica), mas é explicada a partir de um enfoque sistêmico.

Dessa forma, para dançar é necessário que a criança se aproprie e internalize este signo, cujo processo de apropriação e desenvolvimento é instituído a partir de atividades que o requeiram. No seu início, a ideia de dança ainda não está internalizada e não opera como um instrumento do psiquismo, porém, é no período pré-escolar que as condições para que esse processo de apropriação se inicie existem, a partir do desenvolvimento de funções psicológicas que sustentam a possibilidade de dançar ou fruir desta modalidade artística no futuro se assim

desejar. Nesse momento da vida da criança, se dadas as condições materiais necessárias, ela já tem a possibilidade de operar por signos, que é dada no entrecruzamento pensamento e linguagem, portanto, existem algumas possibilidades de construção do conceito de estética e da construção da ideia de dança. Além disso, a criança já conquistou um certo desenvolvimento psíquico que permite a generalização e abstração em sua consciência, garantindo o início de uma atuação intencional de autocontrole do próprio comportamento, no qual a imitação tem um grande papel.

Em um primeiro momento, a dança para a criança se apresenta como movimentos corporais, que ela imita. Nesse período, a criança já tem, do ponto de vista motor, possibilidades de compreensão do próprio corpo, consciência corporal e um certo controle do próprio comportamento, o que permite que ela reproduza movimentos mais complexos dos que os aprendidos na vida cotidiana. A dança não repete os movimentos cotidianos, mas se sustenta neles para seu desenvolvimento enquanto uma atividade mais complexa, em que a imitação é fundamental para oferecer um repertório maior de movimentos e ampliar as experiências para garantir que, depois, ela possa dançar, dando maiores possibilidades de imaginar e criar. Porém, para que ela dance, ela não pode se restringir a repetição de movimentos, mas deve ir se apropriando da face simbólica do signo, deve compreender o significado e a maneira como ele pode se tornar um instrumento social dos sentimentos.

A possibilidade de apropriação do signo é dada por uma história de desenvolvimento anterior a ele, em que neoformações são desenvolvidas por meio da atividade principal de cada período, gestadas dentro da etapa anterior, que impactam todo o psiquismo e ganham especial destaque na sua relação com a dança. Portanto, apresentaremos as atividades que guiam cada período do desenvolvimento em relação com as neoformações centrais gestadas, do nascimento até o período pré-escolar, para compreender como se dá a apropriação da ideia de dança a partir de funções que sustentam o aprendizado dessa manifestação artística. Tendo em vista a interfuncionalidade dos processos psíquicos, é a partir do desenvolvimento de certas funções que se modifica todo o psiquismo e a partir de atividades que requeiram que a criança dance é que se produz intencionalmente a possibilidade de um salto qualitativo no psiquismo.

Dessa forma, quando nos voltarmos para a atividade que guia o psiquismo em cada período, procuraremos compreender as relações que se estabelecem entre os motivos das atividades, as necessidades que colocam o psiquismo em movimento e o desenvolvimento afetivo/cognitivo possibilitado pela apropriação da dança enquanto instrumento cultural. Além

disso, destacaremos também como o ensino da dança e o desenvolvimento de sentidos estéticos se constrói a partir da geração de motivos e como a apresentação dessa atividade na educação infantil deve ser sistematizada.

3.1 A periodização do desenvolvimento: do nascimento à idade pré-escolar

Quando compreendemos o desenvolvimento como determinado por sua história e sociedade e que se produz no interior de condições históricas e particulares, afirmamos que ele não segue um caminho natural pré-determinado. Sendo assim, ao tratar de uma periodização do desenvolvimento, sugerem-se idades cronológicas, mas não é este o fator que determina o período de desenvolvimento que a criança se encontra, os períodos não são eternos e imutáveis, mas são relativos e historicamente condicionados, que seguem as leis gerais de desenvolvimento.

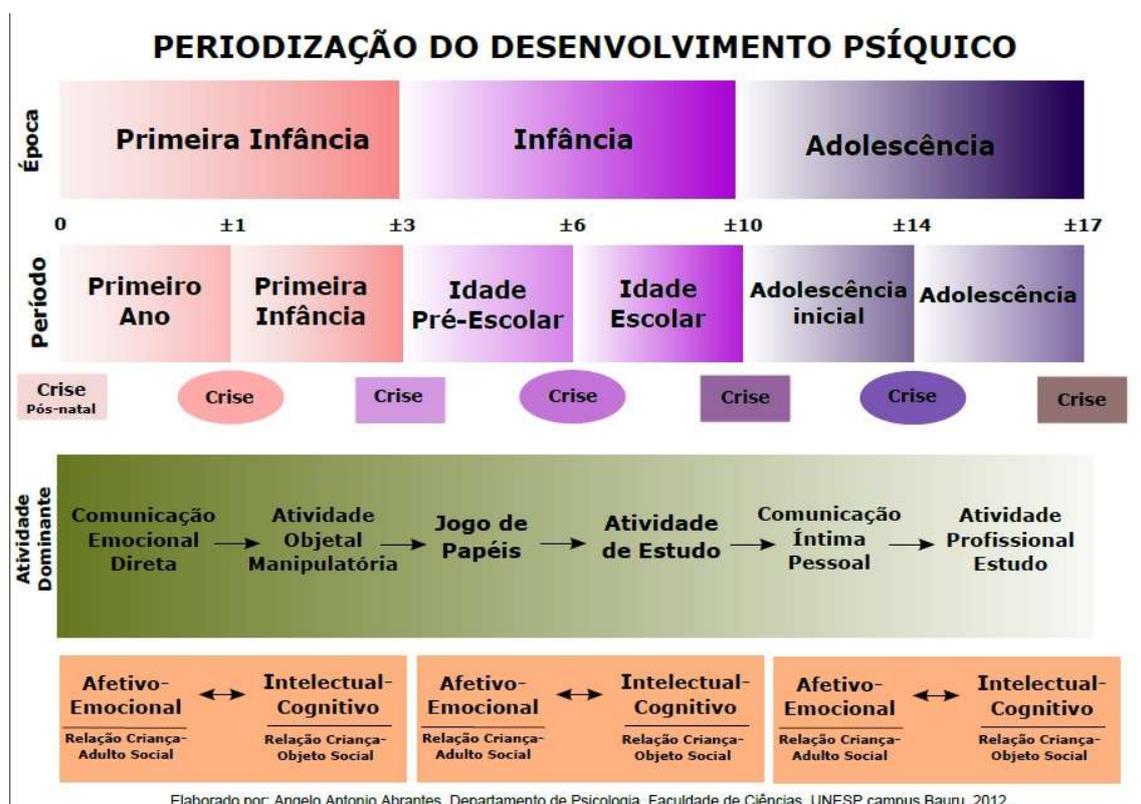
Elkonin (2012) estrutura a periodização à luz da teoria histórico-cultural e é dividida por ele em três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época, por sua vez, é constituída de dois períodos. A primeira infância é dividida nos seguintes períodos: primeiro ano de vida e primeira infância³⁵. A época da infância é dividida nos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. E a época adolescência é dividida nos períodos adolescência inicial e adolescência. Essa constituição de dois períodos em cada época permite entender a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Cada período engendra-se uma atividade-guia para o desenvolvimento psíquico, que são: No primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; na primeira infância a atividade objetual-manipulatória; no período pré-escolar a atividade-guia é a atividade de jogos de papéis e no período escolar a atividade de estudo. Já a adolescência inicial é marcada pela comunicação íntima pessoal, enquanto na adolescência a atividade-guia é a atividade profissional e de estudo. Na vida adulta a atividade que guia o desenvolvimento é o trabalho. (Pasqualini, 2013).

Cada período é marcado por uma esfera do desenvolvimento humano. A esfera afetivo-emocional, corresponde ao predomínio do sistema de relação criança-adulto social, e a esfera intelectual-cognitiva corresponde ao predomínio do sistema de relação criança-objeto social. Essas duas esferas existem em unidade embora em cada período haja a dominância de uma

³⁵ Esse período recebe o mesmo nome que a época.

sobre a outra. Isso quer dizer que quando a criança se volta para o mundo dos adultos, regido pela esfera afetivo-emocional, prevalece a relação criança-adulto social, ocorrendo a formação intensa de necessidades e motivos. E quando o desenvolvimento está mais relacionado com a esfera intelectual-cognitivo, predomina a relação criança-objeto social, ocorrendo a apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ações de objetos da cultura. (Pasqualini, 2013). Abrantes (2012) sistematiza a periodização do desenvolvimento em uma tabela que contém a estrutura proposta pelos autores mencionados:



Compreendendo a estrutura da periodização do desenvolvimento do psiquismo proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, vejamos a seguir sobre o desenvolvimento das principais neoformações de cada período a partir da atividade principal. Com isso, ressaltaremos como se sustentará e estruturará a apropriação da dança no período pré-escolar, dando destaque à imaginação e autocontrole da conduta na formação de sentimentos estéticos para pensar a proposição desta atividade em uma educação formal.

3.1.1 A comunicação emocional direta: a percepção, imitação e o gesto para a conquista do signo

Esse período, que diz respeito ao primeiro ano de vida da criança, nos permite compreender o caminho que o bebê percorre de desenvolvimento para a formação da percepção de mundo e atuação nele, a partir de sua condição de mínimas possibilidades e máxima sociabilidade. Segundo Vigotski (1996), a criança adentra o primeiro período crítico do desenvolvimento ao nascer, denominado de crise pós-natal, que possui algumas particularidades devido a diferença que se estabelece entre a vida intrauterina e extrauterina.

A primeira particularidade desse período crítico se refere à alimentação, já que, antes de nascer, a criança alimenta-se por osmose e respira na água, com temperatura variável e, ao nascer, torna-se totalmente dependente dos adultos para satisfação de suas necessidades. Nesse primeiro momento, ela é guiada por seus instintos primitivos herdados geneticamente e se alimenta a partir de uma percepção dos estímulos externos, respondendo a eles com movimentos para captura e assimilação do alimento. Outra particularidade da crise pós-natal é a diferença entre sono e vigília, em que períodos breves de sono se intercalam com os de vigília. O sono do recém-nascido costuma ser inquieto, rápido e descontínuo, quando dorme, realiza muitos movimentos impulsivos, chega até a comer dormindo, demonstrando como o estado de vigília e de sono estão pouco diferenciados. Somente próximo aos quatro meses se observa uma diferença mais demarcada entre o sono e a vigília (Vygotsky, 1996).

Além disso, existe uma contradição posta ao nascimento entre a máxima necessidade de comunicação, ou seja, o bebê precisa do adulto para satisfazer todas as suas necessidades vitais e a carência de recursos para uma efetiva comunicação social. Nesse momento considerado de certa passividade, mesmo que o recém-nascido opere na realidade objetiva, a atividade reflexa marca esse início da vida humana. Nesse sentido, o bebê é afetado pelas sensações e estados emocionais a partir dos processos sensoriais e motores vinculados à percepção, que ainda não possui uma forma definida e se apresenta como um estado unicamente subjetivo. (Vygotski, 1996). Como afirma Blagonadezhina (1969, p. 374. Grifos da autora):

As primeiras reações emocionais do recém-nascido estão relacionadas com a satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas. [...] Estas reações não dependem de sua experiência pessoal. [...] No recém-nascido aparecem reações emocionais particulares relacionadas com o *reflexo incondicionado de orientação*, de que depois se desenvolve o interesse até o meio ambiente. Mais tarde, sobre a base das reações emocionais incondicionadas, se formam novas *reações condicionadas*.

Portanto, inicialmente o bebê é incapaz de estabelecer uma comunicação efetiva com o adulto e manifesta o desconforto por meio do choro, mas, aos poucos as ações do adulto introduzem a criança em uma esfera de inter-relações em que ela se converte em sujeito na relação. Nessas condições o bebê tem as possibilidades psicofísicas de engajar-se na primeira atividade-guia de seu desenvolvimento, a **comunicação emocional direta**, em que o adulto apresenta e organiza o mundo para ele. O chamado complexo de animação é representativo desta conquista, que é uma das premissas fundamentais da atividade social humana, de uma ação dirigida ao outro. Esta atividade é responsável por promover as principais mudanças qualitativas deste período, principalmente em relação à percepção, aos processos motores e ao estabelecimento de uma comunicação por meio da linguagem. Nos deteremos a estas principais conquistas por entender que elas sustentam a possibilidade de apropriação da dança em períodos posteriores. (Pasqualini, 2013).

O adulto, portanto, é o responsável por direcionar o contato do bebê com o mundo, se interpondo entre ele e os objetos sociais, antecipando e promovendo a atividade comunicativa, incluindo-o em uma atividade conjunta. Apresentando ou retirando objetos no espaço, locomovendo o bebê no ambiente, mudando sua postura, alimentando-o, colocando-o em contato com o mundo social, o adulto oferece condições de que, pouco a pouco, o bebê perceba a si mesmo e o outro como sujeitos distintos. Essa conquista de uma percepção diferenciada de objetos e indivíduos presentes na situação é uma formação cultural dessa função psíquica. (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Vigotski (2018b) nos explica que a consciência do bebê se caracteriza por ser indiferenciada no seu aspecto funcional, em que cada função não funciona isoladamente ou de forma separada da atividade geral da consciência, mas que no centro de um grupo de funções indiferenciadas uma ocupa o lugar dominante em relação às outras, que passam a agir por meio dela. Assim, as funções como memória, atenção, emoção, entre outras, guardam dependência com a percepção e agem enquanto puderem participar da percepção, ou, apenas nos limites do que é percebido. Como nos explica o autor:

[...] o desenvolvimento não ocorre de forma que, no início, a consciência seja indiferenciada e, depois, imediatamente, num belo dia, torna-se diferenciada. A diferenciação ocorre em partes, por funções isoladas; além disso, internamente e no seu próprio âmbito, as funções permanecem pouco diferenciadas. (Vigotski, 2018b. p. 101).

Desse modo, é nesse momento que está concentrado o principal desenvolvimento desta função, que irá se desenvolver mais tarde em complexas percepções auditivas, visuais, estéticas, de sentimentos, mas que só é possível graças ao seu ritmo máximo de desenvolvimento neste período. Isso significa que a percepção é a diretriz das demais funções psíquicas, “as quais se subordinarão a ela e se desenvolverão na mesma medida em que aquela se refina” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 54). Destacando a relação interfuncional do psiquismo, é por meio da percepção que o bebê tem acesso aos objetos sociais, mas também por meio dela se torna possível o desenvolvimento de outras funções, ainda de forma ligada a situação concreto-visual. Nessa relação, o adulto direciona a atenção do bebê, destaca do plano do fundo o que chama a atenção e direciona também a movimentação corporal em direção aos objetos, promovendo também um desenvolvimento motor historicamente condicionado e partir da percepção.

No início da vida os movimentos dos bebês são globais, ou seja, o corpo todo se movimenta, mas, por meio da ação do adulto, desenvolve-se um sistema sensorial de coordenação viso-motora, que oferecerá condições para o ato de apreensão e sujeição de objetos. Além disso, é o adulto que apresenta o gesto indicativo como uma representação de algo para a criança, que em um primeiro momento se direciona para o adulto para depois se direcionar ao objeto, internalizando o movimento como um meio de relação. Nesse desenvolvimento, conforme Cheroglu e Magalhães (2016, p. 98),

[...] o bebê tenta segurar os objetos, toca-os com as mãos, leva-os à boca para o contato com os lábios, a língua, ou seja, essas são atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança, corroborando a formação da sensomotricidade e modificando significativamente a relação com seu entorno físico e social.

A criança consegue conquistar mais autonomia em relação a sua ação no meio quando é ensinada a andar e, por meio da imitação³⁶, repete os movimentos dos adultos, passando a alcançar e se interessar pelos objetos sociais. Sendo que os adultos são os responsáveis por produzir a necessidade de a criança se apropriar do significado e da função dos objetos sociais, instrumentalizando os modos de a criança operar, ampliando os domínios sobre as condições

³⁶ Vygotski (2000) chama a atenção para a imitação como uma via de desenvolvimento que vai além de uma repetição mecânica de um som, movimento ou ação, mas se relaciona com um certo entendimento da situação e um processo que possibilita certa compreensão do significado da ação do outro.

objetivas e subjetivas que orientam as suas ações concretas (Martins, 2013). As ações dos adultos com os objetos na relação com o bebê possibilitam desenvolver movimentos mais precisos, apreensão mais firme dos objetos, a buscar objetos disponíveis no ambiente, entre outros. (Vygotski, 1996).

Como nos explica Pasqualini (2013), é no interior de um período que são gestadas as condições para que a outra atividade que guiará o desenvolvimento no período seguinte surja. Assim, é no interior da atividade de comunicação emocional direta que a necessidade de ações com os objetos começa a ser criada, em que a relação objetual vai aparecendo como uma linha acessória do desenvolvimento. A partir da segunda metade do primeiro ano de vida essa atividade entra em ascensão, possibilitando também uma mudança na atitude do bebê diante do mundo exterior, que apresenta uma característica essencial para a futura atividade criadora: a imitação. Aos dez meses, aproximadamente, desenvolvem-se outras formas de comportamentos mais complexos, como a primeira utilização de ferramentas e emprego das primeiras palavras para expressar seus desejos.

De acordo com Vygotski (1996), a comunicação emocional direta é a condição para o surgimento da comunicação mais complexa por meio de palavras. A conquista dessa forma de comunicação, considerada a primeira grande revolução do psiquismo, vai reconfigurar todo o desenvolvimento a partir dali. Nesse período a criança está em um estágio de pré-linguagem, que se refere aos ruídos e murmúrios até os equivalentes funcionais da palavra, mas, é na relação com o adulto a criança tem condições de internalizar a face fonética da palavra em uma conexão externa com o objeto para depois se apropriar do significado.

Compreender o papel da apropriação do signo no desenvolvimento das funções psicológicas humanas nos permite destacar a maneira processual como isto acontece desde o início da vida. Neste período do primeiro ano de vida, esse processo se inicia a partir de condições biológicas conquistadas na hominização, sendo a percepção a “porta de entrada” da relação com o mundo social, que se transforma e altera todas as outras funções, entendendo a consciência como um sistema interfuncional. Essa transformação é possível no bebê porque o meio já contém a forma final do desenvolvimento de cada função, sendo fonte de desenvolvimento que influenciará os primeiros passos do desenvolvimento. Vygotski (2018b, p. 86-87) postula que:

[...] a forma final, que deverá surgir como resultado de todo o desenvolvimento infantil, está presente desde o início. E não apenas está presente, como, de fato, determina, direciona os primeiros passos

que a criança dá, nesse sentido, no caminho do desenvolvimento. [...] Em primeiro lugar, isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança.

Dessa forma, neste momento do desenvolvimento a criança não se apropria da forma final da percepção de sons, imagens, cores, da movimentação mais complexa com diferentes ritmos, da linguagem enquanto representação abstrata do objeto, pois essas funções neste nível de desenvolvimento ainda estão fora, no meio. Porém, é a partir da organização de ações e operações que se criam as possibilidades para apropriação, para a possibilidade de imitação, para o desenvolvimento de movimentos mais complexos, da linguagem com significado, da compreensão e controle das emoções, do autocontrole do próprio corpo, entre outras conquistas. Por meio da comunicação emocional direta com o adulto, o desenvolvimento acontece de forma espontânea, no dia-a-dia das relações cotidianas, dentro de um contexto determinado, com adultos conhecidos pela criança do qual a relação afetiva tem grande importância. Como pontua Blagonadezhina (1969, p. 374. Grifos da autora),

As necessidades da criança aumentam progressivamente e saem dos limites das necessidades orgânicas. Aparecem então a necessidade de *se relacionar com pessoas* que a rodeiam e o *interesse* até os objetos do meio ambiente. [...] *As reações com as pessoas que a rodeiam* empregam um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança em geral e em sua vida emocional particular. No processo de relação com os demais se formam os sentimentos sociais. Aproximadamente a um ano de idade, a criança começa a manifestar reações diretas aos estados emocionais de outras pessoas; por exemplo, chora quando vê lágrimas nos demais, contesta com sorrisos ao sorriso dos outros. Esta forma simples de *imitação emocional* permite educar posteriormente, apoiando-se nela, sentimentos sociais mais elevados.

Dentro das possibilidades desse período de desenvolvimento, que são muitas, a criança desenvolve funções que são os germens para um desenvolvimento estético, posteriormente necessários para se apropriar da dança. A dança estará presente em diversos momentos do desenvolvimento e a depender de quem é essa criança e seu período de desenvolvimento, constrói-se uma relação diferente com essa atividade. Nas relações cotidianas, o adulto apresenta os instrumentos culturais, coloca a criança em contato com o mundo, apresenta as diferentes formas da dança a partir do que está presente na cultura, que é perpassada por relações

de alienação e simplificação das formas artísticas, portanto, nessa relação haverá um certo desenvolvimento de maneira limitada ao que se apresenta na sociedade.

Ao pensar em criar condições para uma educação estética, é necessário ter em vista que a forma final do signo, complexa, deve estar presente no meio desde sempre, sendo necessário, portanto, apresentar as diversas manifestações artísticas, incluindo a dança, desde o início da educação infantil (Vigotski, 2018b). Na educação formal, trabalhar com dança no primeiro ano de vida significa apresentar as formas mais complexas dos signos da cultura que não estão presentes na cotidianidade, a partir de uma familiaridade com o que já se conhece, criando referências e modelos do que é possível. Significa, portanto, promover a partir da dança autocontrole do corpo e das emoções, criando condições para a imitação e meios de representação para desenvolvimento da linguagem, construindo interesse, gostos e identidade.

Blagonadezhina (1969. p. 374. Grifos da autora) afirma sobre esse período:

[...] A formação de emoções reflexo-condicionadas é uma etapa fundamental no desenvolvimento emocional da criança. É importante que neste período apareçam emoções relacionadas não só com as sensações e as percepções, mas também ligadas *as representações*. Isto permite que se amplie o círculo de fenômenos que motivam as emoções e que o conteúdo dela se faz mais rico.

No final do primeiro ano de vida, portanto, o bebê já não é o mesmo e seu psiquismo conquistou transformações qualitativas que permite novas formas de atuação no mundo. Para a criança são postas novas necessidades, para que ela se aproprie dos objetos sociais e amplie suas relações com o mundo, mudando a sua situação social de desenvolvimento. Nesse momento, a criança ainda não possui os instrumentos necessários para suprir as novas necessidades, mas a atividade de comunicação emocional direta já não é mais suficiente, caracterizando a crise de um ano. Vigotski (1996) afirma que essa crise tem como fator propulsor a conquista da capacidade locomotora e autonomia. No primeiro ano de vida o bebê cria uma série de substituições da linguagem, como o gesto indicador e a linguagem autônoma, que são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem, mas não satisfaz as novas necessidades que são colocadas para a criança. O fim da linguagem autônoma infantil marca o fim da crise do primeiro ano de vida, que é superada com o desenvolvimento da fala e o estabelecimento de uma nova atividade-guia: a atividade objetal-manipulatória. Isso marca o início de um novo período, o da primeira infância (Vygotsky, 1996).

3.1.2 Atividade objetal-manipulatória: a apropriação da palavra

O período da primeira infância, que vai do um aos três anos aproximadamente, diz respeito à formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva e a apropriação da linguagem. Nesse período, a atividade-guia do desenvolvimento infantil é a **objetal-manipulatória**, em que predomina a esfera intelectual-cognitiva, prevalecendo a relação da criança com o objeto social, em que o adulto não é mais o centro da atenção da criança. Por meio desta atividade, a criança se relaciona mais intensamente com o objeto, manipulando-o, descobrindo suas características e se apropriando da sua função social. (Pasqualini, 2013). Conforme nos explica Pasqualini (2013, p. 85. Grifos da autora):

Trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com os objetos. Se anteriormente tinha centralidade a *relação criança-adulto social*, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a *relação criança-objeto social* (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

Ainda é a partir da percepção que se organizam as outras funções e se caracterizam as relações com os objetos sociais, que acontecem em relação de dependência com a situação concreto-visual, em que a criança estabelece relação entre os objetos desde que eles estejam presentes no campo perceptivo. Chaves e Franco (2016) nos explicam que a percepção neste momento se caracteriza por seu caráter afetivo, em que a criança olha para o novo objeto de maneira apaixonada, e por ser central na consciência. A partir dessa forma de conhecer a realidade, a criança é introduzida no mundo das produções humanas, passa a ter domínio desses objetos e a agir com eles na realidade. É por meio dessa atividade-guia que a criança adquire o domínio dos procedimentos socialmente elaborados nas ações com os objetos, destacando-se nessa fase o desenvolvimento da inteligência prática (Chaves & Franco, 2016).

Assim, os objetos passam a se apresentar como instrumentos com uma forma determinada para seu uso, uma função social designada pela experiência social. Num primeiro momento a criança faz uso indiscriminado do objeto, tenta levar a boca, chacoalhar, jogar, entre outras ações, para depois fazer uso da função específica, que só é possível pela via da imitação e ensino, reproduzindo as ações indicadas somente nas condições em que lhe foram ensinadas. (Pasqualini, 2013). O adulto, embora “oculto” nessa relação, guia a atividade do bebê, mostra

e manipula os objetos junto à criança. É justamente nesse contato prático com o adulto que surgem as primeiras formas verbais de comunicação da criança com os adultos, em que a comunicação emocional dá lugar à colaboração prática entre o bebê e o adulto. (Chaves & Franco, 2016). Essa comunicação com o adulto e a relação com os objetos, tanto na apropriação do seu nome quanto da função, permite o desenvolvimento da linguagem infantil, que nesse estágio ainda se encontra na dependência da situação concreta. (Vygotsky, 1996). Dessa forma, o funcionamento do psiquismo se encontra “em poder das impressões externas, ou seja, a criança ainda é “refém” da estimulação do meio.” (Pasqualini, 2013, p. 84).

Nesse momento, o desenvolvimento da linguagem está em uma fase de sincretismo, que apresenta uma tendência na forma de pensar da criança de realizar associações por meio de impressões subjetivas causadas pelas características externas do objeto. Nessa relação, é o adulto que possibilita para a criança a percepção de que as palavras têm relação com as coisas da realidade, abrindo os caminhos para que se inicie a construção do jogo. Nesse sentido, a criança se apropria da face fonética das palavras, amplia seu vocabulário e reorganiza sua percepção, na medida que percebe os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas e determinado significado social. (Chaves & Franco, 2016).

Posteriormente, a criança se emancipa das condições particulares e passa fazer o uso livremente do objeto, generalizando suas ações. Exemplificando esse processo no uso de um objeto cotidiano, no início, a criança quando pega uma escova de cabelo, não as utiliza de acordo com sua função social. Mas, a partir da relação com o adulto que apresenta a função social do objeto, a criança já tem condições de realizar a ação de pentear o próprio cabelo, se assim for ensinada. A ação da criança se restringe ainda somente para esse fim, mas, conforme se apropria da linguagem, ela passa a realizar generalizações, passando a usar a escova para pentear além do próprio cabelo, mas o cabelo da boneca, do cachorro, de outras pessoas, etc. Pasqualini (2013, p. 86) aponta sobre a possibilidade de generalização que: “Esse uso livre do objeto expressa uma liberdade que só é possível a quem já dominou e automatizou as ações, a tal ponto que em algum momento surge, pela primeira vez, a substituição de um objeto por outro, fato que tem importância extraordinária.”

Pela atividade objetual-manipulatória engendra-se uma nova qualidade psíquica, que é o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento. Já compreendemos a forma processual em que a apropriação da linguagem e o entrecruzamento com o pensamento acontecem, mas é fundamental destacar a importância desse salto qualitativo, que possibilitará que a criança se liberte das “amarras situacionais”. Como afirmam Chaves e Franco (2016, p.

123), é nesse período que “[...] o domínio da linguagem, mediada pelo outro, possibilita uma nova configuração da consciência.” Além disso, ainda conforme as autoras:

A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos a sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. (Chaves & Franco, 2016. p. 115).

Portanto, as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e à tomada de consciência possível por meio da aquisição da palavra, em que atividade objetual-manipulatória sustenta a apropriação da função social dos signos, a geração de possibilidades de abstração da situação visual-concreta e a reconfiguração da consciência na duplicação do mundo perceptível em uma realidade subjetiva. De acordo com Chaves e Franco (2016), apoiadas em Vygotski (1996), é nesse período que surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada.

No final desse período, as crianças já são capazes de separar a palavra do objeto e criar situações fictícias, demonstrando o desenvolvimento da abstração e generalização. É dessa atividade que se gestam as condições para a próxima atividade-guia. Conforme as autoras, “o conhecimento sobre si marca o momento de transformações da primeira infância.” (Chaves & Franco, 2016. p. 118). Desse modo, é nesse processo que surgem as premissas para o jogo de papéis, como linha acessória do desenvolvimento, que entra em ascensão quando se apropriar dos procedimentos sociais de ação com o objeto já não basta. Isso significa que a criança não quer mais conhecer os objetos do mundo social, mas fazer o que os adultos fazem, em que a atividade objetual-manipulatória vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento e a criança passa a se interessar pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais em que os objetos da cultura são utilizados. (Pasqualini, 2013).

Dessa forma, a criança já se diferencia do outro e dos objetos que a circundam. Ela já anda, fala, tem um bom desenvolvimento motor, que lhe permite certa autonomia, mas cada vez mais ela quer realizar ações de forma mais independente. Porém, isso ainda não é possível, existem atividades que ela não consegue realizar sozinha, como dirigir, cozinhar, alcançar lugares, etc, e esse quadro esboça as condições postas para o surgimento da crise dos três anos. (Vygotski, 1996). A crise dos três anos é caracterizada pelo negativismo, pela teimosia, rebeldia e a insubordinação. Essas características aparecem na medida em que a criança, a partir do

desenvolvimento já alcançado, tem uma certa emancipação em relação a seus afetos, já não é mais totalmente dominada por eles, ou seja, agora é capaz de ir contra seus desejos. Assim, quando ela tem suas vontades frustradas em relação a fazer o que os adultos fazem, o conflito aparece e só pode ser superado com a brincadeira de papéis. Como expõe Pasqualini (2013. p. 88. Grifos da autora):

A brincadeira de papéis é uma atividade que emerge como resultado de uma *contradição* que se apresenta à criança na transição à idade pré-escolar. Por um lado, a criança experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro lado, seus limites operacionais e técnicos, a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira.

Sendo assim, essa crise marca a transição para uma nova idade, para um novo período de desenvolvimento, a idade pré-escolar, que tem como atividade-guia os jogos de papeis. A criança pode realizar seus desejos e vontades por meio do “faz de conta”, podendo representar nas brincadeiras as ações dos adultos. (Vygotski, 1996). Pontuamos a mudança significativa que há do psiquismo da criança no início e no final desse período para entender como podem-se gerar possibilidades e conquistas na sua relação com a dança.

No início desse período, a criança está sendo apresentada aos objetos e signos da cultura, a partir das suas possibilidades, que agora já são maiores do que no primeiro ano de vida, vai conhecendo o mundo e atuando nele. Ainda seu pensamento funciona de forma sincrética, a linguagem ainda não é pensada, não possui significado e é marcada por uma comunicação afetiva com o adulto que a conhece, que a compreende e supre suas necessidades. Entendemos, no processo de apropriação da linguagem, que a criança primeiro se apropria da face externa da palavra, a fonética, da mesma forma que, em um primeiro momento, se apropria da face aparente da dança, do movimento. Porém, novas necessidades são postas para a criança, amplia-se seu o círculo de relações sociais e uma nova situação social de desenvolvimento surge. É requerido da criança, que ela se aproprie da face simbólica da linguagem, se apropriando da palavra enquanto uma representação do objeto, criando uma ideia das coisas e criando condições para que haja apropriação do significado e intencionalidade dos movimentos.

Uma educação estética, especificamente da dança nesse período do desenvolvimento se volta a possibilidade de representação da realidade e ao desenvolvimento da linguagem. Com isso, afirmamos que a dança apresenta para a criança a existência de diferentes formas de

representação da realidade, que se difere da linguagem objetiva por seu caráter artístico. Sendo que, essa maneira de dar significado a movimentos coloca o psiquismo da criança em movimento, ao requerer dela abstração, generalização e possibilidade de representação de ideias. Ensinar dança para a criança nesse período de desenvolvimento, devida às conquistas também de desenvolvimento motor deste momento da vida, é ensinar sobre linguagem e controle do corpo, adequando para essa criança atividades que criem necessidades para além do que ela já sabe. Agora a criança já tem como possibilidade apreender imagens da realidade com significado.

Além disso, no final desse período, a criança já é capaz de separar a palavra do objeto, já tem possibilidades de se libertar da situação visual-concreta e já cria condições para o jogo de papéis. São gestadas as condições para que a próxima atividade assuma como atividade-guia no período seguinte. Porém, é necessário gerar motivos para que a criança atribua sentido às suas ações, tenha interesse e movimento seu psiquismo em direção a um desenvolvimento de suas funções superiores. A ênfase do trabalho educativo neste período de desenvolvimento, ao trabalhar com dança, deve ser de ampliar a ideia de dança como um objeto cultural, imprimindo intencionalidade no gesto, gerando encantamento e motivos, uma vez que nessa idade ocorre a formação inicial da personalidade humana, a qual serve de base para todo o desenvolvimento posterior (Chaves & Franco, 2016). No bojo desse período, por meio da dança, é possível gestar condições para o desenvolvimento da imaginação, que está em estreita relação com o período seguinte.

3.1.3 O jogo de papéis sociais: A imaginação e o autocontrole da conduta

O período pré-escolar, que se refere a crianças entre 3 a 6 anos, caracteriza uma nova etapa do desenvolvimento, que é guiado pela atividade **do jogo de papéis sociais**. Essa atividade surge como resolução do conflito entre a necessidade de realizar o que o adulto realiza e a impossibilidade operacional de realização das ações. Assim, a criança faz de conta que está realizando as ações dos adultos e se apropria do sentido social das atividades humanas, que leva a criança a aspirar a realizar atividades socialmente significativas e, portanto, aspirar novas aprendizagens.

A criança observa o adulto em suas ações cotidianas, mas na maioria das vezes é impedida de realizar essa ação tal como os adultos, por isso, utiliza-se de outras operações para realizar essa ação e emprega outros instrumentos aos quais pode ter acesso: brinquedos ou

objetos que substituam, de modo imaginário, os objetos do mundo dos adultos. Assim, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos, mas com outras operações. Dessa forma, a criança brinca sem perceber os motivos da atividade e sem ocupar-se dos resultados da ação, caracterizando a brincadeira como uma atividade não produtiva. Conforme afirma Pasqualini (2013. p. 88): “O que caracteriza a atividade lúdica é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no processo. Por isso dizemos que ela é uma atividade não produtiva: ela não visa um produto.”

A brincadeira, portanto, não pode ser avaliada pelo seu produto, mas sim pelo conteúdo, na medida em que o motivo da brincadeira está no próprio processo e não no resultado. Como nos exemplifica Saccomani (2014. p. 80): “[...] quando uma criança está “brincando de fazer comida”, por exemplo, o motivo da brincadeira não é cozinhar e comer verdadeiramente aquilo que produziu, mas reproduzir a atividade do adulto, ou seja, o conteúdo da brincadeira está na própria ação.” Isso demonstra uma ruptura entre o significado e o sentido da ação e do objeto, em que o objeto mantém seu significado, conservando as características dos objetos, e o sentido torna-se o ponto central, no qual nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado. Ou seja, a criança tem a capacidade de fazer uso de um objeto fingindo ser outro (como usar uma caneta como um avião). (Vigotsky, 2008).

Nesse sentido, “a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos” (Vigotsky, 2008. p.31), ocorrendo então a emancipação das palavras em relação aos objetos, requerendo a existência de um pivô em forma de outro objeto para que a palavra se separe do objeto e o significado seja transferido para esse pivô. Como afirma Vigotsky (2008. p. 31): “[...] ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro – Isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico.” Assim,

[...] o pedaço de pau mantém o seu significado, pois as operações da criança correspondem às propriedades físicas desse objeto, porém o sentido que o pedaço de pau tem na brincadeira é o sentido de um cavalo. É por isso que o autor entende que na ação lúdica há uma relação peculiar entre a ação e a operação. A operação não corresponde à ação. A ação realizada pela criança corresponde à ação realizada pelos adultos, isto é, montar a cavalo, porém as operações correspondem ao objeto que a criança está empregando para brincar. (Sacomani, 2014. p. 80).

A estrutura e finalidade dessa atividade requerem do psiquismo da criança o desenvolvimento de funções que destacaremos como as neofunções centrais desse período: a imaginação e o autocontrole da conduta. Nos deteremos, em um primeiro momento à situação imaginária, por ser, de acordo com Vigotsky (2008, p. 29) “[...] algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais”. Quer dizer que ela dá liberdade para que a criança passe a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. É a partir da atividade que se engendram as condições para que a situação imaginária se desenvolva, e não o contrário, em que a imaginação aparece nas brincadeiras tão somente como o pontapé inicial para a formação da função psíquica imaginação e não como sua máxima expressão, “a brincadeira de papéis sociais é *apenas o começo da história!*” (Saccomani, 2014. p. 78). Conforme explica Teplov (1991. p. 140. Grifos do autor):

A atividade artística produtiva da criança (a arte da criança) desenvolve-se no jogo, que é a principal atividade durante a idade pré-escolar; os pressupostos para esta atividade criativa criam-se precisamente no jogo. Mas a diferença essencial entre ambas as atividades é que a atividade criativa origina um produto, um resultado, enquanto que *os motivos da atividade do jogo se encontram não no resultado das ações, mas sim no próprio processo*. A criação artística pode, naturalmente, produzir uma profunda sensação de felicidade, de satisfação, de contentamento.

Nesse momento do desenvolvimento, em uma reprodução de interpretações naturalizantes do desenvolvimento, afirmam no senso comum que a criança “tem muita imaginação” e que a brincadeira afasta a criança do mundo real. Porém, o arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural nos permite compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir de atividades que as requeiram, em que a imaginação, portanto, se desenvolve na ação. (Saccomani, 2014).

Conforme Teplov (1991), a atividade criativa não se restringe às pessoas que nascem com esse “dom”, mas deve ser garantida como um direito de todos na educação formal.

Afirmou-se com frequência que em música e na literatura a atividade criativa é um terreno reservado a indivíduos especialmente dotados, e não se incluem por isso na educação da maioria das crianças. Os dados psicológicos demonstraram que isto é inexato. Demonstrou-se que orientar as crianças (e não só aquelas especialmente dotadas) para o

trabalho criativo, em vez de o fazer para seu puro “valor”, favorece o desenvolvimento artístico geral e corresponde plenamente às capacidades e às possibilidades da criança, que lhe é, pode-se dizer, quase natural. (Teplov, 1991. p. 138).

Portanto, destacamos, a relação da imaginação com as demais funções psicológicas neste período do desenvolvimento, cuja consciência não se subordina mais à percepção, mas tem como função que se destaca como dominante e tem suas condições benéficas máximas de desenvolvimento a memória (Vigotski, 2018b). A partir da possibilidade de memorização, a criança pode “[...] modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo uma nova imagem, ou seja, romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem e reordená-las do ponto de vista abstrato” (Saccomani, 2014. p. 65), que se constitui como a singularidade da imaginação.

Assim, imaginar não é afastar a criança do mundo real, na medida que o conteúdo das brincadeiras é determinado pela percepção que a criança tem do mundo objetivo. A possibilidade criadora da criança, de imaginar algo novo, parte da experiência anterior da criança, que tem suas possibilidades aumentadas quanto maior for sua experiência com a realidade (Vigotsky, 2008). Além disso, a criança que brinca já se apropriou de um complexo universo simbólico: a linguagem. (Saccomani, 2014. p. 82).

Essa suposta rica imaginação da criança no período pré-escolar se refere, então, à expressão do sincretismo e do pensamento por complexos, e é necessária para a reprodução da atividade realizada pelos adultos. Assim, a atividade exige a imaginação, pois é essa capacidade que realiza a junção do conteúdo da brincadeira com as operações. Conforme pontua Saccomani (2014. p. 81): “Há uma situação imaginária na medida em que a criança brinca com o pedaço de pau como se fosse um cavalo, mas ao mesmo tempo, as operações que ela realiza correspondem ao pedaço de pau e não ao cavalo.”

É necessário ressaltar a imaginação como expressão da capacidade criadora do homem e enquanto uma função que percorre um processo de complexificação até a possibilidade da criação de um objeto artístico, por exemplo. Há uma relação dialética entre o individual e o coletivo ao qualificar a criação de algo novo, demarcando uma diferença da imaginação reprodutiva e criativa na apropriação individual deste signo. Quando uma criança realiza uma ação nova, nunca vivida, mas essa ação já é uma conquista da humanidade e se realiza ao longo do tempo, o valor da novidade é apenas parcial, pois se caracteriza como novo apenas na história desse indivíduo. Porém, quando a criação de algo novo na história do indivíduo coincide com uma criação inédita na experiência humana, o valor da novidade é completo, pois ela passa a

ser um marco em relação ao gênero humano. Assim, na primeira situação, a atividade deve ser valorizada pelo seu caráter reprodutivo, ao passo que a segunda reconhece um caráter combinatório ou criador. Em ambas as situações, afirma Stein (2019, p. 36), “o desenvolvimento da criação está relacionado à apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos pela humanidade, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que foi criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações.” Corroborando com esta ideia, Saccomani (2014, p. 98) afirma:

Por detrás de todo o processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade. Com efeito, insistimos bastante até o presente momento na ideia de que a reprodução é necessária à criação. Temos aqui, uma questão importante para compreender a criatividade. A dialética entre reprodução e criação aparece na esfera artística também no que se refere à arte como reflexo da realidade.

Portanto, é a partir das relações de reprodução e criação da atividade do jogo de papéis que se desenvolvem as possibilidades de criação e imaginação. Observando as transformações internas que a brincadeira promove no psiquismo da criança, compreendemos que ela também se desenvolve e se complexifica dentro do período pré-escolar, ela caminha da predominância da situação imaginária para a predominância das regras. Para representar os papéis de adultos, a criança deve se ater às regras implícitas de comportamento, por exemplo, para ser uma professora, ela deve agir como tal, na maneira de falar, na maneira de andar, etc. Assim, o comportamento da criança está sob o controle das regras de comportamento de quem ela representa ser. Apesar de não serem regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, as regras decorrem da situação imaginária. (Vigotsky, 2008)

A partir da subordinação às regras propiciada dentro da atividade que se cria condições para que a criança desenvolva o autocontrole da conduta, realizando suas ações não mais em dependência com as necessidades imediatas, mas ao conjunto de regras e determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta. (Pasqualini, 2013). Conforme a autora:

O traço essencial do desenvolvimento psíquico produzido pela brincadeira é o autodomínio da conduta. Desempenhar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos. As ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se

dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las. (Pasqualini, 2013. p. 89)

Ao se submeter a determinadas condutas e exigências do papel social, a criança constrói e dá significado aos sentimentos, que em sua unidade afetivo-cognitiva, permite formar sentimentos morais e estéticos. Os sentimentos estéticos, de acordo com Blagonadezhina (1969), também passam por uma larga fase de desenvolvimento durante o período pré-escolar, em que a educação influi para que se formem sentimentos ligados não somente ao conhecimento e a elaboração da realidade representada nas obras artísticas, mas também com suas qualidades artísticas, com os meios utilizados nelas, com sua capacidade de expressão e com significação que tem para descobrir o conteúdo. A autora pontua que

Ao desempenhar um papel se põe na situação de outra pessoa e assimila formas mais complicadas *de imitação* que são muito importantes para que se formem os sentimentos morais. Quando as crianças de idade pré-escolar escutam contos e relatos ou olham os quadros desenhados, cantam, escutam recitações poéticas, etc. Os sentimentos *estéticos* se desenvolvem com êxito quando as crianças desenhados, cantam, escutam recitações poéticas, etc. (Blagonadezhina, 1969. p. 376. Grifos da autora)

Dessa forma, o desenvolvimento das qualidades e dos sentimentos estéticos desta idade depende principalmente da educação e do ensino artístico especial. Isso porque, da mesma forma que ao pensar no papel da educação formal como um todo, não é qualquer brincadeira que promove o desenvolvimento, na educação especificamente estética, não é qualquer manifestação artística apresentada de qualquer forma que promove desenvolvimento estético, é preciso ensinar a criança a brincar. É a partir do contato com a realidade social que a criança tem que se estabelecem os argumentos dos seus jogos, ou seja, “o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não)” (Pasqualini, 2013, p. 90). Por isso, conforme Lazaretti (2016, p. 134), “é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.”

Pensando no desenvolvimento estético e de funções aqui apontadas como estreitamente ligados a apropriação da dança, o papel da educação escolar nesse processo que é justamente enriquecer o conhecimento de mundo do indivíduo, apresentando a dança como uma

possibilidade para todos e colocar a criança em contato com a arte. Sobre a necessidade da experiência estética pela criança, Blagonadezhina (1969, p. 375- 382. Grifos da autora) afirma:

As vivências estéticas elementares se manifestam no prazer que sente a criança quando vê objetos de uma cor viva, quando escuta música, sobretudo canto, e quando faz movimentos rítmicos ao compasso da música. Os sentimentos estéticos da criança se desenvolvem mais quando se mostram desenhos bons, quando se leem versos escritos especialmente para crianças, etc. [...] Para ampliar a experiência emocional das crianças há que utilizar *a literatura e as artes*. Quando nas imagens artísticas se descobrem o sentido dos fenômenos reais, estes motivam fortemente vivências emocionais e se formam uma atitude determinada até a realidade.

Como foi demonstrado, Teplov (1991) nos chama a atenção para a grande quantidade de trabalho prévio, uma especial “preparação”, para que a criança possa internalizar a arte como um signo humano, ao passo que, muitas vezes, a música, a dança, a literatura, etc, podem não ser entendidas como objeto estético pelas crianças. Em suas palavras:

Para as crianças em idade pré-escolar ouvir uma história é um “jogo de pensamento”. Por isso gostam de ouvir repetir as mesmas histórias uma quantidade de vezes, e agrada-lhes que nos tradicionais contos infantis se faça um grande uso da repetição. A forma da atividade interna muda de acordo com a idade da criança e o seu nível de desenvolvimento; mas de uma forma ou de outra continua a ser o “espírito vivo” da percepção artística. (Teplov, 1991, p. 133).

Dessa forma, entendemos que em um primeiro momento a dança também é uma brincadeira, em que a criança não compreende a face simbólica do signo, mas se apropria do movimento pela imitação. Porém, já na idade pré-escolar, é possível ir apresentando o movimento com significado, que é papel do pensamento, mas um pensamento que significa o afeto e guia o movimento, ressaltando a unidade afetivo-cognitivo dessa manifestação artística. Não é possível fragmentar o afeto e a cognição no ensino, mesmo que a dança se encontre dentro da esfera estética de conhecimento. Ao tratar de uma atividade teatral realizada com alunos em idade pré-escolar, Teplov (1991) afirma que para as crianças, era mais fácil ser ator do que espectador, por falta de compreensão do que estava acontecendo e, afirma:

Naturalmente que, do ponto de vista psicológico, isto não é uma atividade artística, mas sim jogo, e no jogo a posição de espectador torna-se muito mais difícil, por falta de compreensão. *Vale a pena examinar todos estes fatos porque pertencem, se não à história, pelo*

menos à “pré-história” do desenvolvimento artístico da criança.
(Teplov, 1991. p. 139. Grifos próprios).

Assim, não é objetivo da educação infantil se voltar à técnica dos movimentos ou ser uma atividade que se apresenta em situações isoladas, como observado em minha atuação, cuja dança era requisitada em apresentações de datas comemorativas. A dança no ensino formal apresenta para a criança a riqueza cultural que, a depender das condições materiais e das relações sociais da criança, são distantes e inacessíveis. Dessa forma, transformar a dança em técnica ignora a dimensão artística dessa forma de arte, ao passo que ensinar sobre a emoções sem educar a percepção para a dança não complexifica a relação com a arte que tem como fim a catarse.

Teplov (1991) pontua que, na prática educativa, raramente observa-se uma combinação dos aspectos perceptivos e criativos, tomando uma direção unilateral a depender do tipo de manifestação artística. Por exemplo, nas artes figurativas ensinam as crianças a pintar, desenhar, mas pouco ensinam sobre a percepção. Já na música e na dança, limitam-se à execução e muito pouco se faz para a percepção musical ou da dança, ou seja, a composição e o processo coreográfico que caracterizam o trabalho criativo, tem pouca importância. É necessário, ao trabalhar dança no período pré-escolar, ensinar a perceber, apreciar, representar ideias, destacando como a dança pode afetar o aluno. Ou seja, não significa ignorar o movimento e a maneira como realizá-lo, mas compreender que nesse momento a técnica é fundo, enquanto a apresentação da riqueza cultural, dos diferentes ritmos e estilos de dança e o desenvolvimento dos sentidos estéticos é figura. Em uma comparação com o desenvolvimento da linguagem escrita, trabalhar com letras na educação infantil não garante aprendizagem da escrita, apesar de fazer parte do processo, da mesma forma que ensinar o movimento não garante apropriação da dança.

As criações infantis neste período de desenvolvimento, portanto, não se voltam para o valor estético das produções, mas ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las, colocando-se a partir da abstração, acima da vivência imediata. Sobre as criações infantis, Teplov (1991. p. 139) expõe:

As vezes esta atividade artística independente tem muita importância na vida da criança de idade pré-escolar e possui um caráter de improvisação, com um grau de síntese variável; tratava-se da execução

e composição de um texto, de uma música, às vezes com elementos de declamação e dança.

Nesse sentido, a principal exigência pedagógica se relaciona com o aspecto psicológico da produção, ou seja, com a verificação e controle daquelas vivências que levam ao surgimento da atividade artística. Vigotsky (2008) afirma que a regra pedagógica da educação da criança infantil deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança um futuro escritor ou pintor, visto que a criação da criança é transitória e não cria qualquer valor objetivo, sendo mais necessária à criança. Assim, a criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isto é necessário para ela. Também é papel da escola, nesse período, criar condições para que o desenvolvimento transite para a atividade de estudos de forma gradativa, transformando o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva, para que a criança comece a tomar consciência dos fins das ações e dos motivos da atividade, base da atividade de estudo. Nessa transição, a criança não quer mais fazer o que o adulto faz, mas saber o que o adulto sabe. (Lazaretti, 2016).

Ou seja, é necessário gestar condições para que a criança se volte para o produto das suas produções e não apenas ao processo, encontrando na dança uma possibilidade, que pode ser uma forma de transição para a atividade produtiva que é a produção estética de fato. Teplov (1991. p. 141. Grifos do autor) explica:

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. Quando uma criança com ouvido musical de idade pré-escolar canta para si, não pensa que o seu canto também existe para os outros; esta ainda não é uma atividade artística criativa, embora possa ser incondicionalmente musical.

Ao final da idade pré-escolar, novas necessidades são postas para a criança, que precisa ocupar um outro espaço nas relações sociais. Nisso, as atividades desenvolvidas mudam de sentido, caracterizando a crise dos sete anos. Neste contexto, observa-se que surgem na criança novos motivos e necessidades e a reestruturação de valores, que indicam a passagem de um período para outro. Ao final da idade pré-escolar, a noção de produto futuro, de resultado, começa a ocupar um lugar cada vez mais preeminente na atividade, no entanto, é preciso levar em consideração que essa noção deve ser construída na criança a partir de atividades que requeiram o desenvolvimento. Portanto, a depender da qualidade da mediação escolar e das condições de vida da criança, ela pode chegar à escola com um baixo nível de atividade orientada a um fim. Para que a criança se aproprie da atividade estética de fato e possa dançar

nos próximos períodos do seu desenvolvimento, ela precisa ter construído uma série de conquistas que dizem respeito à pré-história do desenvolvimento artístico da criança.

A partir do exposto, entende-se é na educação infantil que o trabalho com atividades que requeiram o desenvolvimento das funções psicológicas em suas máximas possibilidades se inicia. A partir da possibilidade de operar por instrumentos e signos, da apropriação da linguagem, desenvolve-se, na e pela atividade de jogo de papéis, o potencial criador da criança. Assim, é indispensável enriquecer as experiências e vivências da criança nesse período do desenvolvimento, na medida em que elas impactam diretamente na sua capacidade de reprodução e criação, apropriação e objetivação artística, fundamentais para a formação de um indivíduo humanizado.

3.2 O ensino da dança e o desenvolvimento estético: gerando e construindo motivos

Nos voltaremos neste tópico, tendo em vista todo o percurso de apropriação dos signos apresentados em relação com as conquistas possíveis, dentro dos períodos de desenvolvimento a partir da atividade, ao papel do professor no ensino da dança. Atuando dentro das instituições escolares que devem ter como objetivo ultrapassar o desenvolvimento possibilitado nas relações cotidianas, o professor se posiciona como mediador do desenvolvimento psíquico como um todo, do qual daremos ênfase à esfera estética.

Entendemos que para dançar, a criança passa por uma história de desenvolvimento anterior e tem, do ponto de vista motor e psicológico, uma série de conquistas necessárias que irão possibilitar a realização desta atividade enquanto manifestação artística ou não. Apresentamos também que para que o sujeito possa criar ou fruir da arte ele precisa ser educado para isso, desenvolvendo sentidos estéticos que vão transformar a maneira como ele é impactado pela arte. Essa educação se inicia desde as primeiras relações do bebê com o outro, que o apresenta o mundo, mas ganha maior dimensão na idade pré-escolar. Nesse momento surge a possibilidade do desenvolvimento dos sentidos e emoções, criando sentimentos morais e estéticos. Blagonadezhina (1969), ao tratar do desenvolvimento das emoções e sentimentos, nos chama a atenção para o interesse da criança no desenvolvimento, que é construído pelo professor, na medida que ele amplia a experiência infantil e apresenta a riqueza do gênero cultural. Para tanto, apresentar o que se tem de mais desenvolvido na arte se faz fundamental:

[...] Por isso a arte é um dos meios mais eficazes de educação dos sentidos. Desenvolve a sensibilidade emotiva, a compaixão, a receptividade; alarga a experiência emotiva do homem, não só refletindo sentimentos íntimos que lhe são conhecidos, como também

revelando sentimentos novos que antes lhe eram desconhecidos. (Teplov, 1991. p. 131).

Vigotski (2018b) nos afirma que a forma final do desenvolvimento do signo está presente no meio e deve ser apresentada à criança desde o início, apontando a necessidade de o professor que pretende ensinar sobre as riquezas do gênero cultural ter apropriado o conceito, saber o que quer ensinar, sendo responsável por operacionalizar e adequar de forma compreensível para quem aprende. Na idade pré-escolar, a criança tem as principais conquistas do desenvolvimento psíquico guiada pela atividade de jogo de papéis sociais, em que os motivos encontram-se no conteúdo da atividade e não no produto. Dessa forma, Lazaretti (2016p. 145) nos indica que “todas as atividades na educação infantil devem ter como direção metodológica a possibilidade criadora das crianças, aproximando-as de experiências vividas e também não vividas, que desafiem novas elaborações e criações, ancoradas na cultura humana.” Assim, partindo das relações cotidianas, o professor pode ampliar o conteúdo do enredo e dos argumentos apresentando produções literárias, musicais, etc. (Lazaretti, 2016). Pensando na dança, é preciso oferecer um repertório de movimentos e ampliar as experiências com diferentes estilos e ritmos existentes para garantir que depois a criança possa dançar, entendendo que quanto maior o acúmulo de experiências, maiores são as possibilidades de imaginar e criar.

Porém, por ter os motivos da atividade no processo e não no produto, Teplov (1991) indica que na educação artística, a atividade criativa da criança não pode ser motivada apenas como atividade escolar. Isso significa que se deve gerar condições para que o foco passe a ser o produto de sua atividade, mas não se perca o conteúdo da atividade, que ainda não é produtiva. Como explica o autor:

[...] parte do esforço artístico da criança tem que se encaminhar para criar um produto que tenha um efeito e que, simultaneamente, interesse a alguém, e isto implica uma certa consciência do seu potencial valor social. [...] Na educação artística há naturalmente, lugar para o trabalho puramente escolar. Este pode também ocupar um lugar maior do que o especificamente *criativo*, mas não pode ser a única forma de trabalho, sobretudo nas etapas iniciais, quando se assentam as bases das capacidades artísticas. (Teplov, 1991. p. 142. Grifos do autor).

Teplov (1991) discute que o trabalho artístico deve procurar um estímulo que gere na criança um desejo real e genuíno de criar, mesmo que não seja possível ensinar a criação de fato (Vigotski, 1999). Assim, entende-se que o professor tem o papel de criar necessidade e motivos, a partir de atividades que requeiram o desenvolvimento, apresentando os objetos culturais e organizando a apreensão da realidade, para formar a identidade, gosto,

encantamento. Nesse sentido, a criança pode gostar ou não se dançar, pode escolher fruir ou não dessa forma de manifestação artística, mas deve ser apresentada como possibilidade a todos enquanto um signo da cultura. Como Teplov (1991) acena, todas as crianças têm direito a uma educação artística completa, mas é necessário atentar para as inclinações e capacidades individuais para as diversas formas de manifestação artística.

O mesmo autor chama atenção para dois aspectos psicológicos da atividade artística que deve estar presente na educação estética: O primeiro é que a percepção da beleza inclui necessariamente um momento de valorização. Isso significa que na educação artística deve existir uma atitude avaliadora perante as obras de arte, a formação de um sistema específico de juízo estético. Ele afirma: “Sem o desenvolvimento da valorização estética, o desenvolvimento das outras capacidades artísticas perde significado. A criação artística torna-se impossível se falta imaginação.” (Teplov, 1991. p. 150-151). Portanto, ao trabalhar a dança, é preciso ensinar o que é esteticamente belo e o que não é, desenvolvendo a percepção para essa forma específica de arte. O segundo ponto é que a valorização artística na percepção da arte é um processo ativo e uma capacidade para aprender. A partir do momento em que esta se converte numa atividade dirigida para o produto, também aquele se converte em trabalho – o mais engenhoso, diligente e difícil dos trabalhos. (Teplov, 1991).

No entanto, o autor afirma que a percepção artística e a criatividade só são atividades estéticas se produzem um prazer estético ou “relâmpago de prazer”, que aqui entendemos se tratar da catarse. Ele afirma:

A arte está ao serviço da vida, e a atividade artística da criança tem que estar desde o princípio o mais estreitamente possível ligada à vida. Naturalmente o amor pela arte deve ser estimulado, e isto é tanto mais importante quanto mais dotada estiver a criança para determinados aspectos da arte.” (Teplov, 1991. p. 152).

Assim, nas primeiras etapas da educação artística, a relação estabelecida entre arte e vida devem partir da realidade conhecida, mas ir além dela, colocando a criança em contato com a genericidade humana, reconhecendo o potencial transformador da arte. Sobre a educação estética na educação infantil, Teplov (1991. p. 153) assevera que ela

[...] não deve converter-se num muro que separe do mundo, mas num caminho para o mundo, numa janela através da qual a vida possa ser vista do melhor modo, num meio de reflexão e expressão das próprias

impressões sobre a vida numa linguagem para comunicar com as pessoas.

Dessa forma, reconhecemos o árduo trabalho que é ensinar sobre estética na educação infantil, mas que tem um grande potencial transformador do psiquismo humano. Na sua atuação, o professor deve ter em vista o homem que quer formar, compreendendo as relações da realidade em sua essência e as limitações que se apresentam nas relações cotidianas e de acesso aos bens da população. Desse modo, conforme afirma Lazaretti (2016. p. 146. Grifos da autora),

Se o horizonte é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, na direção da formação omnilateral, os conteúdos devem despertar o *gosto pela cultura* nas crianças, possibilitando uma compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados.

Isto, sem perder de vista que quem escreve, quem aprende, quem dança é a criança, e não apenas o corpo ou funções psicológicas isoladas. Com sua consciência estruturada em um psiquismo interfuncional, as relações entre pensamento e afeto se unem na criança que atua no mundo. A partir da construção de motivos e necessidades, ela atribuirá um sentido e significado a situação, que influenciará ela de diferentes formas a depender do período que a atividade ocorre e da maneira que o professor apresenta e organiza o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de argumentar sobre o papel da arte, especificamente da dança, no desenvolvimento psicológico ontogenético de crianças da educação infantil no período pré-escolar, este trabalho se voltou à afirmação da dança como uma possibilidade para humanização da vida. Partindo dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural para a compreensão de desenvolvimento e a concepção estética a partir do materialismo histórico-dialético, foi possível propor o conceito de dança e abordar suas especificidades na sua relação com a atividade.

Propomos, portanto, a dança como *linguagem corporal rítmica com fins estéticos*, na medida em que dança permite a representação de uma ideia, com intencionalidade de quem realiza, desenvolve a relação de criação de uma imagem artística a partir de seus movimentos corporais em um determinado ritmo e pode promover reação estética. Por essa forma de representação da realidade objetiva se diferir da linguagem verbal em sua estrutura e também em sua objetividade, com a possibilidade de impactar quem assiste de diferentes formas, consideramos essa objetivação humana como parte da esfera estética.

Com isso, a dança é compreendida enquanto um signo cultural e, portanto, deve passar por um processo de apropriação para ser internalizada e se tornar função do indivíduo, instrumentalizando as ações do psiquismo. Isso porque a concepção de psiquismo para a psicologia soviética é histórica e social, ou seja, o homem não nasce com funções psicológicas adormecidas que amadurecem, mas, a depender das condições materiais e da situação social de desenvolvimento, pode desenvolver essas funções que são qualitativamente diferentes das elementares. Assim, o sujeito tem a possibilidade de se tornar humano e conquistar funções superiores, mediadas pelos signos, a depender da qualidade das relações com os adultos e se forem apresentadas as produções culturais da humanidade.

Porém, o signo artístico resguarda algumas especificidades no processo de apropriação. Por ser caracterizado como uma forma específica de reflexo da realidade, ele requer algumas conquistas consideradas culturalmente complexas, para que alcance a reação estética. Isso quer dizer que não basta educar a percepção, para ver, ouvir ou sentir, mas é necessário educar os sentidos para ver a obra de arte, ouvir a música, sentir o ritmo da dança, etc. Esta esfera do desenvolvimento, ao lado da científica e filosófica constituem, para a psicologia histórico-cultural, as 3 esferas do conhecimento que possibilitam o desenvolvimento do sujeito em todas as suas possibilidades.

Portanto, é necessário pensar na organização do ensino formal dessas esferas, apresentando desde o início as produções humanas mais desenvolvidas. Podemos observar ao longo da exposição a centralidade da relação com o adulto na apropriação dos signos, porém, as relações cotidianas se diferem da educação formal. Isso não significa que não há desenvolvimento a partir das relações do dia-a-dia, mas entendemos que esse desenvolvimento é limitado. Limitado porque as condições materiais, de acesso aos bens culturais, são limitadas e não estão disponíveis a todos. Por isso, na educação formal, apontamos a necessidade de apresentar os objetos culturais que estariam distantes dos alunos ou restritos a poucos.

A apresentação das diversas manifestações culturais se coloca como uma necessidade desde a educação infantil e promove o desenvolvimento de funções que sustentarão a realização atividade criadora e/ou a fruição da arte em idade posterior. Desse modo, a questão que se coloca sobre a necessidade de ensinar arte, especificamente a dança, na educação infantil é contemplada na discussão. Mas interessou saber também como a apropriação da dança pode provocar desenvolvimento psíquico nos determinados períodos do desenvolvimento, destacando a unidade cognitivo-afetiva presente no ato de dançar como intermediadora nas relações do ser humano com o conhecimento.

No primeiro período do desenvolvimento psíquico, cuja atividade guia é a comunicação emocional direta, apontamos que trabalhar dança significa apresentar os diferentes estilos que existem e não estão presentes na cotidianidade, criando referências e modelos do que é possível. Também apontamos como na dança, nesse momento, é possível promover autocontrole do corpo e das emoções, criando condições para adentrar no mundo dos objetos culturais.

Já no segundo período do desenvolvimento, a primeira infância, a dança oferece condições de promover a imitação e meios de representação para desenvolvimento da linguagem, construindo interesse, gostos e identidade. Pela atividade objetual manipulatória, a dança imprime intencionalidade no gesto, gerando encantamento e motivos, uma vez que nessa idade ocorre a formação inicial da personalidade humana. No bojo desse período a dança gesta condições para o desenvolvimento da imaginação, que terá condições de desenvolvimento no período seguinte.

A idade pré-escolar, guiada pelo jogo de papéis sociais, é o período apontada por nós como a de maiores possibilidades de desenvolvimento a partir da dança, por ser esse o período que a criança já pensa por meio da palavra, tem a possibilidade de operar por signos, já tem a possibilidade de desenvolver sentimentos estéticos e grande desenvolvimento motor. Assim a dança impacta no desenvolvimento da imaginação, do autocontrole da conduta e no

desenvolvimento dos sentidos estéticos, gestando possibilidade de os motivos da ação se focarem aos poucos no produto e não só no processo da atividade.

Com isso, foi possível esclarecer a diferença do ensino da dança na educação formal da educação cotidiana, entendendo que para promover desenvolvimento não é ensinar qualquer dança trabalhada de qualquer forma. A ação do professor deve ser planejada, intencional, que esteja de acordo com as condições de desenvolvimento da criança, criando novas necessidades e colocando o psiquismo em movimento. A pesquisa criou um aporte para pensar quem é essa criança que aprende dança na educação infantil. Porém, pensando na tríade conteúdo-forma-destinatário, ainda é necessário que outras pesquisas contemplem compreensão da forma e do conteúdo do ensino da dança na educação infantil de forma mais elaborada. A pesquisa avançou na compreensão do papel do ensino da dança na educação infantil para promoção do desenvolvimento estético e psíquico como um todo, mas não esgota todas as esferas que contemplam este objeto, deste modo, indico como possibilidade para futuros trabalhos a compreensão da filogênese no desenvolvimento da dança e também a proposição de princípios do ensino da dança em cada período do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. (2009). A relação criança-adulto-literatura infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: *IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. São José do Rio Preto: Anais do IV EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.
- ABRANTES, A. A. (2013a). Educação escolar e Desenvolvimento humano: a mediação da literatura infantil. In: *II Seminário sobre Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem da Psicologia Histórico-Cultural*. Anais. UEM: Maringá.
- ABRANTES, A. A. (2013b). Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. 1ed. Campinas, Sp: Autores associados. (pp. 145-195). (v. 1).
- ABRANTES, A. A. & PASQUALINE, J. C. (2013c). Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: O papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. (pp. 13-24). (v. 5).
- ABRANTES, A. A. (2015) School Education and Human Development: Literature in Context of Early Childhood Education. In: Silvana Tuleski. (Org.). *Liberation Psychology in Brazil*. (1ed). New York: Nova Science Publishers. (pp. 123-150).
- ABRANTES, A. A. (2016a). Formação do Psicólogo e compromisso social: uma experiência educativa com a literatura infantil. In: Marilda Gonçalves Dias Facci & Marisa Eugênia Melillo Meira. (Org.). *Estágios em Psicologia Escolar: proposições teórico-práticas*. 1ed. Maringá: EDUEM. (pp. 19-53). (v. 1).
- ABRANTES, A. A. (2016b) Arte literária. In: Campregher Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tshako. (Org.). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. (1ed). (pp. 539-561). (v. 1)
- ANDRADA, P. C. & SOUZA, V. L. T. (2015). Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. *Psicol. Esc. Educ.* Maringá. (pp. 359-368). (v. 19). (n. 2).
- ARAÚJO, A. C. B. (2013). *Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana*. (114 pp). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- ASSUMPÇÃO, M. C. (2014). *A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*. (172 pp.). Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- BARROCO, S. M. S. (2001). A Figura Humana na Arte Moderna: Possibilidades Para se Pensar o Homem. In: *XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia*. Santiago – Chile.
- BARROCO, S. M. S. (2007). *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: EDUEM.
- BARROCO, S. M. S. & CHAVES, M. & BEZERRA, C. L. A. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e a musicalização na Educação Infantil: Em busca da humanização de crianças e professores. In: *III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia:*

Coletividade e subjetividade na sociedade contemporânea. Maringá. Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Psicologia. (pp. 1-12). (v. 1).

BLAGONADEZHINA, L. V. (1969). *Las emociones y los sentimientos*, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubstein, A. S. L.; Tieplov, B. M. (Org.). Psicologia. Trad. Florencio Villa Landa. México – DF: Grijalbo, México.

CASTRO, F. S. (2017). *Desenvolvimento da linguagem em pessoas com autismo: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. (176 pp.). Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CHAVES, M. (2004). *Levar os Clássicos do Teatro e da Literatura para a Escola: uma proposta interdisciplinar que dá certo!*. Anais do I Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá.

CHAVES, M. (2009). Arte e Literatura na Educação Infantil: Realizações Humanizadoras com crianças e educadores. In: *IV Congresso Internacional de Psicologia*. Maringá. Anais do IV Congresso Internacional de Psicologia. (pp. 1-12). (v. 1).

CHAVES, M. (2010). Intervenções Pedagógicas Humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. In: CHAVES, M & SETOGUTI, R. I & MORAES, S. P. G. de. (Org.). *A Formação do Professor e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras*. 1ed. Curitiba: Instituto Memória. (pp. 59-69). (v. 1).

CHAVES, M. (2011a). Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M.. (Org.). *Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil*. 1ed. Maringá: Eduem. (pp. 97-106). (v. 1).

CHAVES, M. (2011b). *Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil*. 1. ed. Maringá: Eduem.

CHAVES, M. & TULESKI, S. C. & LUCENA, J. E. E. & LEITE, H. A. (2013). Desenvolvimento dos conceitos científicos na idade adulta: a mediação da arte cinematográfica. In: *II Evento de Método e Metodologia Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá. Anais do II Evento de Método e Metodologia Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. (pp. 1-21). (v. 1).

CHAVES, M. & STEIN, V. & SILVA, C. A. (2014a). Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos. In: YAEGASHI, S. F. R. & CAETANO, L. M.. (Org.). *A Psicopedagogia e o Processo de Ensino-Aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior*. 1ed. Curitiba: Editora CRV. (pp. 15-26). (v. 1).

CHAVES, M. & CORREA, V. S. S. & MACHADO, V. R. B. F. & SILVA, A. A. (2014b). *Aprendizagem e Desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com Literatura Infantil*. Psicopedagogia: São Paulo. (pp. 152-157). (v. 31).

CHAVES, M. & SILVA, C. A. & CORREA, V. S. S & SOUZA, P. L. (2015a). Literatura Infantil: possibilidades de encantos e desenvolvimento nos anos iniciais. In: *IV Congresso*

Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. Anais do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. Presidente Prudente: Unesp. (pp. 2151-2164). (v. 1).

CHAVES, M. & CARDOSO, H. M. N. & EVANGELISTA, A. P. & STEIN, V. (2015b). Literatura Infantil: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. In: *IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. Anais do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. Presidente Prudente: Unesp. (pp. 1463-1473). (v. 1).*

CHAVES, M. & STEIN, V. & CORREA, V. S. S. (2016). Psicopedagogia e Literatura Infantil: possibilidade de encanto e aprendizagem. In: YAEHASHI, S. F. R. (Org.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares*. 1ed. Curitiba: Editora CRV. (pp. 81-94). (v. 1).

CHAVES, M. & FELICIO, P. G. & STEIN, V. & BRENHA, M. R. C. A. (2017). Arte e Educação: proposições didáticas do Revolucionário Bertolt Brecht. In: *VIII Congresso Internacional de História. Anais do VIII Congresso Internacional de História. Maringá: UEM. (pp. 2816-2822). (v. 1).*

CHAVES, M. & FRANCO, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G. D. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 109-126). Campinas: Autores Associados.

CHEROGLU, S. & MAGALHÃES, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M. & ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G. D. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 93-108). Campinas: Autores Associados.

ELKONIN, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. (Maria Luísa Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, (pp. 149-172), (v. 43), (n. 2), Curitiba.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

FACCI, M. G. D. (abril 2004b). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cad. Cedes. (vol. 24), (n. 62), (pp. 64-81). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>

IGNATIEV, E. I. (1969). *La imaginación*. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubstein, A, S. L.; Tieplov, B. M. (Org.). *Psicologia*. Trad. Florencio Villa Landa. México – DF: Grijalbo, México.

IPEA. (2010). *Indicador de desenvolvimento da economia da cultura*. Frederico A. Barbosa da Silva, Herton Ellery Araújo (Coord.). Brasília: IPEA.

KONDER, Leandro. (2013). *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista [1967]*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

KRUPSKAYA, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

LAZARETTI, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M. & ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G. D. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 129-147). Campinas: Autores Associados.

LEONTIEV, A. N. (1960). Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich. *Psicologia*. (pp. 341-354). México: Grijalbo.

LEONTIEV, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Frias. (2. Ed). São Paulo: Centauro.

LEONTIEV, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

LEONTIEV, A. N. (1978). Las Necesidades y los motivos de la atividade. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L. & TIEPLOV, B. M (Orgs.). *Psicologia*. (Florencio Villa Landa, Trad.) (pp. 341-353). México: Editorial Grijalbo, S. A.

LESSA, S. & TONET, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
 LUKÁCS, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista*. (2. ed.). (Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Trad. do italiano). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. (José Cláudio de Almeida Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

MARQUES, P. N. (2015). *O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, J. C & FACCI, M. G. D. A (2016). Transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In:

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G. D. (2016). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 149-170) Campinas: Autores Associados.

MARTINS, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

MARTINS, L. M. (2016) Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. & ABRANTES, A. A. & FACCI, M. G. D. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 13-34) Campinas: Autores Associados.

MARX, K. (2013). Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. (Livro I). (v. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

NASCIMENTO, C. P. (2014). A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PASQUALINI, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS & ABRANTES & FACCI (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 63- 90). Campinas: Autores Associados.

PASQUALINI, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. (pp. 71-97). Campinas, SP: Autores Associados.

PEIXOTO, M. I. H. (2003) *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, São Paulo, SP: Autores Associados. 102 p. (ColeçãoPolêmicas do Nosso Tempo, n.o 84).

PISTRAK, M. M. (2013). *A escola Comuna*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular.

REIS, A. C. dos; ZANELLA, A. V. (2010). A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre. *Psicol. Soc.* (pp. 149-156). Florianópolis. (v. 22). (n. 1) Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822010000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de julho de 2019.

SACCOMANI, M. C. da S. (2014). A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115679>>.

SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos. (2014). *A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SAVIANI, D. (1997) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados.

STEIN, V. (2019). *Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TEPLOV, R. (1991). *Aspectos psicológicos da educação artística*. In: MVIGOTSKI, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. v. 2. Lisboa: Biblioteca de Ciências Pedagógicas – Ed. Estampa.

TULESKI, S. C. & EIDT, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS & ABRANTES & FACCI (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 35- 61). Campinas: Autores Associados.

TULESKI, S. C. & CHAVES, M. & LUCENA, J. & LEITE, H. A. & DELARI JUNIOR, A. (2013). Cinema como instrumento para a apropriação do materialismo histórico e dos conceitos

da Psicologia Histórico-Cultural. In: *XI Jornada do HISTEDBR*. XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel: UNIOESTE.

TULESKI, S. C. & LEITE, H. A. & SILVA, M. A. S. & LUCENA, J. (2014). The use of cinema in pedagogical-didactic activity: contributions to the development of concepts. In: *Estoril Vigotsky Conference*, Estoril, Portugal. III Estoril Vigotsky Conference - Abstract Book. (v. 1)

TULESKI, S. C. et al. (2015). Cinema como recurso para o desenvolvimento conceitual: enlaces da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. (pp. 141-157). (v. 7)

TULESKI, S. C. & CHAVES, M. & LEITE, H. A. & CAMBAÚVA, L. G. (2018) *Cinema e formação de conceitos científicos no ensino superior: diálogos entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. (1. ed.) Curitiba: Editora Appris.

UNESCO. (2018). *Re/pensar as políticas culturais: criatividade para o desenvolvimento 2018*. Relatório global da convenção de 2005. Brasília: UNESCO.

VÁZQUEZ, A. S. (2011). *As ideias estéticas de Marx*. (3ª ed.) São Paulo: Expressão Popular.

VIGOTSKI, L. S. (2012). El problema de la edad. In: VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: Tomo IV*. (p. 250-273). Madrid: Visor y A. Machado Libros.

VIGOTSKI, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil*. (pp. 251-273). Madrid: Visor.

VIGOYSKI, L. S. (2000). *Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madri: Visor.

VYGOTSKI, L. S. (1995). A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: _____. *Obras escogidas*. Tomo III. (pp. 183-206). Madrid: Visor.

VIGOTSKI, L. S. (2004a). *A transformação socialista do homem*. (Nilson Dória, Tradução). (11 p.) Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.html>.

VIGOTSKI, L. (2004b). O método instrumental em Psicologia. In: VIGOTSKI, L. *Teoria e Método em Psicologia*. (3ª ed.) (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2018a). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. (Zoiá Prestes e Elizabeth Tunes, Trad.) (1 ed.). São Paulo: Expressão Popular.

VIGOTSKI, L.S. (2018b) *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoiá Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro.

VIGOTSKY, L. S. (junho 2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Zoiá Prestes, Trad.) *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, (n. 8). <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2015.

VIGOTSKY, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTKY, L. S. (2010). A Educação Estética. In: _____. *Psicologia Pedagógica*. (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2009). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. (1922). Turnê E. V. Guéltser. *Nach ponediélnik*. Trad. Priscila Nascimento Marques. (p. 4). (n. 3).

VYGOTSKI, L. S. & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (P. del Río, Trad.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (Original publicado em 1930).