‘

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

MAÍRA DELLAZERI CORTEZ

ARTE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E A HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Londrina
2022

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Londrina
2022

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

C828 Cortez, Maíra Dellazeri.
ARTE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E A HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL / Maíra Dellazeri Cortez. - Londrina, 2020. 165 f.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação. Educação Infantil. Arte. Brincar. Psicologia Histórico-Cultural. Formação de Professores. - Tese. I. Silene Ferreira Barros, Marta. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MAÍRA DELLAZERI CORTEZ

ARTE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E A HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Orientadora: Profª. Drª. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2022

MAÍRA DELLAZERI CORTEZ

ARTE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E A HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

BANCA EXAMINADORA

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

Profª. Drª. Ceres Vittori Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profª. Drª. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

Londrina, 23 de Fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Profª Pós-Doutora Marta Silene Ferreira Barros, que, por sua dedicação radical ao seu magistério, tornou possível a realização desta pesquisa, como também, a de muitos outros pesquisadores, os quais, por meio de sua orientação, puderam somar ao arcabouço de nossas produções humanas excelentes contribuições.

Aos meus pais, por sempre me guiarem em direção ao estudo e por terem despertado em mim, desde a infância, o interesse pelas causas coletivas e pela luta por uma sociedade mais justa, graças à sua dedicação constante à coletividade humana, que me inspirou por todos esses anos e ainda me norteia fundamentalmente.

Às minhas colegas e amigas, Natália Navarro Garcia, Ana Letícia Ferreira, Viviane Arruda e Dayane Vicentini, por me auxiliarem nesta caminhada acadêmica, bem como, por contribuírem para minha formação por meio do compartilhamento de suas experiências, conhecimentos e produções.

Ao grupo de estudos FOCO, intitulado Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Prática Docente e no Desenvolvimento Humano, que guiou grande parte de meu estudo e dos esclarecimentos que obtive em meu processo de pesquisa e escrita desta dissertação, trazendo o desvelamento da teoria por meio do debate e da socialização de conteúdos fundamentais para a qualificação humana.

À banca de qualificação, que inclui a Profª Drª Ceres Vittori Silva, a Profª Pós- Draª Marta Furlan, a Profª Pós-Doutora Sandra Regina Mantovani Leite, a Profª Pós-Doutora Jaqueline Delgado Paschoal e o Profº Aguinaldo Moreira de Souza. Gratidão imensa por terem aceitado de bom grado o convite e por se dedicarem à leitura deste trabalho e ofertarem preciosas contribuições, as quais foram muito bem-vindas e contribuíram para o aprimoramento deste estudo e para a sua finalização.

À Capes, que é um órgão de fomento à pesquisa, por ter possibilitado, por meio da bolsa de incentivo ao estudante de pós-graduação, que eu me dedicasse, exclusivamente, a esta dissertação, o que, com certeza, propiciou

ganho qualitativo a este trabalho.

Por fim, a todos os professores que contribuíram e ainda contribuem para o meu aprendizado, pois, com certeza, esta conquista é resultante da somatória de nossos esforços. Espero, com esta realização, ter feito jus a todo conhecimento que me foi possibilitado.

Dedico esta dissertação a todos as pessoas que ousaram fazer história, que se desprenderam da mediocridade em prol da humanidade e que tornaram possível, por meio de seu trabalho sobre si mesmas, a produção de obras de inefável riqueza, tão necessárias ao esclarecimento humano.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev Vygotsky

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

RESUMO

A bagagem cultural e estética promovida pela arte é de importância inestimável para a humanização das crianças pequenas, pois é por meio das linguagens artísticas que o ensino, na Educação Infantil, pode ser conduzido de modo a mobilizar o interesse dos pequenos para a ultrapassagem de seu imediatismo cotidiano rumo ao alcance de saberes mais elaborados, como a criatividade, a criticidade, a expressividade, dentre outros aspectos correlacionados. Esta pesquisa faz parte do programa de Mestrado em Educação da UEL – Universidade Estadual de Londrina - e também se relaciona aos estudos desenvolvidos no grupo de estudo e pesquisa FOCO – Formação, práxis e emancipação na educação escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo deste trabalho é compreender a relação existente entre a arte e a educação, visando à aprendizagem, ao desenvolvimento e à humanização das crianças na Educação Infantil, como contribuição para o trabalho pedagógico intencional. Os objetivos específicos são: Analisar a formação ontológica do ser social e sua constituição cultural a partir dos pressupostos critico-dialéticos; Discutir a relação existente entre a Educação Infantil e o brincar como elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança; e Esclarecer como a arte e a educação podem contribuir para a formação do professor e sua ação humanizadora no trabalho pedagógico. Ademais, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se trazer visibilidade à essencial função desenvolvente que as linguagens artísticas e estéticas, aliadas ao brincar, exercem na totalidade do sujeito, as quais, por meio da mediação do professor, tornam mais acessíveis, às crianças, os conteúdos, os saberes e os conhecimentos. O problema da pesquisa é: Como a arte e a educação podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de humanização das crianças na Educação Infantil, por meio do trabalho educativo dos professores? Para tanto, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, embasa-se no método crítico-dialético e nos radicais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto bases para a compreensão da ontologia do ser social e da educação intencional, sistematizada e humanizadora. Concluiu-se, por meio desta produção, que a brincadeira e as obras artísticas são imprescindíveis à formação do sujeito desde sua primeira infância, no entanto, nem todos os seres humanos possuem esse material disponibilizado ao usufruto. Assim, a escola deve garantir o alcance popular a essas produções, de modo que o professor, por meio de seu estudo contínuo, possa qualificar sua subjetividade, a fim de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem dos pequenos.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Arte. Brincar. Psicologia Histórico-Cultural. Formação de Professores.

CORTEZ, Maíra Dellazeri. **ART AND EDUCATION: A Look at Children's Learning, Development and Humanization in Early Childhood Education**. 2022. (160 p.) f. Dissertação (Mestrado em Educação) – State University of Londrina (Brazil), Londrina, 2022.

ABSTRACT

The cultural and aesthetic baggage through art is small for humanity, because it is through artistic languages that teaching in Early Childhood Education can be approached, mobilizing the interest of the little ones to overcome their immediacy in the daily life of more elaborate knowledge such as creativity, criticality, activity, among other correlated aspects. This is part of the Master's program in Research Education at UEL - Formation of Studies in School Education at UEL and also relates to the studies developed in the study and teaching group FOCO - Formation and emancipation in school education: Implications of the Historical Theory- Cultural in Research, Learning and Human Development at the State University of Londrina. The objective of this work is to understand the relationship between art and education aimed at learning, development and humanization of children in intentional early childhood education as a contribution to pedagogical work. The details and are specific: the ontological formation of the social being is its cultural analysis based on critical objectives; Discuss the existing between Education and play as in the teaching processes and learning element the integral development of the child can educate for essential early childhood education such as early childhood education and contribute to the training of the teacher and his humanizing action in the pedagogical work. In addition, this research is justified by the need to bring visibility to the essential developmental function that artistic and aesthetic languages allied to playing exert on the totality of the subject, which, through the mediation of the teacher, makes content, knowledge and knowledge more accessible to children. . The research problem is: How can art and education contribute to learning and development in the process of humanizing children in Early Childhood Education through the educational work of teachers? Therefore, this bibliographic research is based on the critical dialectical method and on the radicals of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, as bases for understanding the ontology of the social being and intentional, systematized and humanizing education. It was concluded through this production, that play and artistic works are essential to the formation of the subject since his early childhood, however, not all human beings have this material available for usufruct, so the school must guarantee the popular reach to these productions, so that the teacher, through his continuous study, needs to qualify his subjectivity in order to enrich the teaching and learning processes of the little ones.

Keywords: Education. Child education. Art. To play. Cultural Historical Psychology. Teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11

2 FORMAÇÃO DO SUJEITO EM ARTE NA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA 18

2.1 A Ontologia do Ser Social: A Constituição Histórico-Cultural Humana por meio do Trabalho.....19

2.2 A Dialética Conteúdo e Forma: O Desenvolvimento do Pensamento Abstrato por meio da Arte e da Brincadeira 32

2.3 A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: Conceitos Basilares no Processo de Desenvolvimento do Sujeito 41

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA 50

3.1 A relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança: Avanços e Retrocessos 51

3.2 Aprendizagem e Desenvolvimento Físico, Psíquico, Social e Emocional da Criança de 0 a 5 Anos.....61

3.3 O brincar como Universo das Atividades Principais da Criança: A Brincadeira e o Desenvolvimento Psíquico Infantil 71

4 ARTE E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA AÇÃO HUMANIZADORA NO TRABALHO PEDAGÓGICO.....79

4.1 A Autoprodução Humana: A Importância da Cultura e da Educação Escolar para o Desenvolvimento do Ser para Si.....80

4.2 A Formação Inicial e Continuada do Professor da Educação Infantil.94

4.3 Subjetividade na Arte no Contexto da Educação Infantil.....104

4.4 Contribuições da Arte para a Educação Infantil: o Desenvolvimento da Expressividade e Corporeidade na Infância.....112

4.5 A Arte como Elemento Essencial do Processo de Humanização do Sujeito.....123

4.5.1 A Arte e a Prática Pedagógica Humanizadora.....133

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148

REFERENCIAS.....158

1 INTRODUÇÃO

A posposta desta dissertação surgiu graças aos estudos no curso de Artes Cênicas, minha primeira graduação na Universidade Estadual de Londrina, momento em que emergiram as primeiras inquietações acerca da relevância da arte para a formação da subjetividade humana e o interesse em sua possível aplicabilidade no processo educativo. Tais inquietações foram despertadas pela observação de que nem sempre as obras artísticas de maior valor formativo se encontravam disponíveis para a apropriação da população em geral, pois sua apreensão demanda que os sujeitos sejam inseridos no contexto dos saberes e técnicas de arte, o que implica, essencialmente, a presença de um professor qualificado para promover tal inserção.

Em vista dessa problemática identificada, optei por me envolver no campo da educação, ingressando, em 2020, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, e, em seguida, no programa de Pós-graduação em Educação da UEL, momento em que, sob a orientação da Profª. Pós-Drª Marta Silene Ferreira Barros, vinculei-me ao grupo de estudos e pesquisa intitulado FOCO – Formação, práxis e emancipação na educação escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Nesse contexto, optou-se por delimitar o objeto do estudo ao segmento da Educação Infantil, por ser este o ciclo da Educação Básica que abrange importantes momentos formativos do sujeito humano, pois é na tenra infância que o indivíduo realiza, em curto espaço de tempo, aprendizados fundamentais, radicalmente estruturantes de sua constituição integral enquanto ser agente e pertencente à comunidade humana. Ademais, as produções destinadas a esse momento formativo são escassas, principalmente no tocante à utilização das linguagens artísticas.

A arte acompanha o ser humano desde sua origem, por meio das danças rituais, dos artefatos de barro e dos primeiros escritos e pinturas nas cavernas. Dessa forma, essa prática se tornou tão intrínseca ao homem quanto sua própria humanidade, já que constitui uma importante forma pela qual o sujeito pode representar, sentir e expressar sua realidade. Nesse sentido, Buoro (2000) ressalta que:

> Portanto, entendendo arte como produto do embate homem/mundo, consideramos que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece (BUORO, 2000, p. 25).

Segundo o autor, a arte constitui-se em movimento, como a própria vida humana, configura-se como produto da relação humana com o meio físico e social e, em última instância, é revelada à natureza humana e serve ao seu desenvolvimento. Entretanto, embora seu reconhecimento não seja realizado pela maioria dos indivíduos, mesmo nos tempos atuais, ela continua sendo necessária e está, inexoravelmente, presente no cotidiano, pois músicas, danças, produções midiáticas, o *design* dos objetos, a construção de edifícios, a culinária, as roupas utilizadas, os livros de literatura e poesia, os desenhos, enfim inúmeras linguagens artísticas permeiam o dia a dia da sociedade. No entanto, sua importância na formação dos indivíduos, desde o início da vida, ainda não tem recebido a atenção e a reflexão necessárias, embora as linguagens artísticas exerçam papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas.

Nesse contexto, observa-se que as formações iniciais e continuadas dos professores da Educação Infantil raramente se voltam ao conhecimento das artes enquanto conteúdo, forma e experiências significativas para o desenvolvimento humano da criança, apesar de serem constantemente utilizados, nesse nível de ensino, desenhos, músicas, brincadeiras, encenações e literatura, dentre muitas outras linguagens. O não aprofundamento nessas múltiplas formas de arte promove um achatamento na qualidade das intervenções e na relação do professor com o produto das atividades realizadas pelos pequenos, o que acaba por emitir, muitas vezes, falsas noções acerca da elaboração artística.

A arte caracteriza-se como um importante saber científico, resultado de uma profunda elaboração humana, pois advém da investigação, da prática, da reflexão crítica e da lapidação constante de seus resultados. A produção e a aquisição desse tipo de saber permitem que a humanidade alcance um novo patamar de consciência. Justifica-se a concepção da arte enquanto ciência pelo caráter intencional das produções mais qualificadas, entretanto, é evidente que existem vários tipos de arte espontânea, voltados à reprodução ou produção, que não abarcam um sentido reflexivo, sistematizado teoricamente ou apoiado em pressupostos teórico-metodológicos. Este estudo tem como foco a arte cujos

artefatos, práticas e saberes possibilitam o desvelamento crítico da realidade e do sujeito humano.

Nesse sentido, a arte é essencial para a formação do ser, pois promove uma qualificação expressiva da totalidade humana, assim, possibilita que a criança desenvolva suas funções psíquicas superiores e sua corporeidade e faça uma transição mais fluída entre a concretude e o pensar, chegando ao desenvolvimento da abstração e à mobilização da imaginação, o que a conduz, paulatinamente, à elaboração do pensamento representativo, passando da materialidade da sua vida cotidiana à apropriação dos conteúdos mais elaborados, disponíveis no arcabouço milenar das produções humanas.

Desse modo, é justamente por seu caráter inovador e avesso à normalidade habitual que a arte cativa a atenção da criança, traçando novos caminhos para sua subjetividade, de forma a expandir seus modos de vida e percepções do mundo, pois é por meio do acesso a novas narrativas que o ser humano pode compreender a alteridade e, assim, ampliar os limites de sua percepção. É por intermédio de expressões artísticas, tais como os filmes, encenações e fotografias, por exemplo, que se faz possível a formação da imagem mental de outras culturas, de outras épocas, de outros seres humanos, de particularidades diversas, pois tais representações dão estrutura e modelam o teor da totalidade do sujeito, em seus aspectos psíquicos, corporais, emocionais e de comportamento.

Assim, é crucial direcionar, intencionalmente, esse processo de aquisição cultural da criança, já que as obras disponíveis na vida cotidiana nem sempre possuem um caráter crítico em sua veiculação, sendo que, muitas vezes, estão repletas de discursos rasos, alienantes, que oferecem poucos recursos para a formação da imagem subjetiva do mundo, pela criança. Outrossim, é justamente a qualificação estética presente nas obras mais elaboradas que permite a constituição ampliada do olhar humano sobre si e sobre o outro, tornando o ser cada vez mais humanizado, no sentido mais profundo do termo.

É essencial ressaltar que é por meio dos conteúdos e do processo reflexivo sobre os mesmos que o professor se torna efetivo, de modo a possibilitar a formação do pensamento crítico das crianças. Entretanto, é por intermédio das linguagens artísticas que o sujeito é movido a voltar sua atenção e sua vontade para a aquisição da cultura qualificada, bem como, é por meio da arte que o ser pode se

desenvolver, efetivamente, em sua totalidade humana. Dessa maneira, os conteúdos científicos podem possibilitar o desvelamento da realidade pela criança, pois, graças ao estímulo ao pensamento abstrato, a psique humana torna-se capaz de compreender a origem histórica e social dos fenômenos que influem diretamente em sua vida concreta, o que possibilita a formação de seres humanos esclarecidos e conscientes. Além disso, a articulação entre arte e atividade lúdica leva a criança a se apropriar de um movimento de autoconsciência, que começa pela relação que a mesma estabelece com seu próprio corpo, qualificando, assim, seu comportamento.

Nesse contexto, o brincar surge como uma forma de elaboração da criança frente ao universo cultural disposto pelos adultos. Essa elaboração, que é aprendida socialmente, por meio da relação que o responsável estabelece com a criança, passa, paulatinamente, a ser a atividade mediadora da interação com as outras crianças de seu convívio. Paralelamente à arte, a brincadeira igualmente contribui nesse processo que se dá entre a concretude cotidiana experimentada pelo indivíduo e o desenvolvimento do pensamento abstrato, à medida que permite que a imaginação transforme as situações e os objetos usuais em novos elementos, por meio do exercício representativo que o brinquedo possibilita (MELO & VALLE, 2005).

Quando a brincadeira e a arte são relegadas a um segundo plano no cotidiano da Educação Infantil, a potência desses elementos para a promoção da qualificação integral do sujeito, na infância, é restringida, já que, na ausência da intencionalidade, essas atividades são reduzidas ao imediatismo cotidiano, de forma que os pequenos se tornam meros reprodutores do que apreendem em sua convivência social.

Desse modo, este estudo objetivou compreender a relação existente entre a arte e a educação, visando à aprendizagem, ao desenvolvimento e à humanização das crianças na Educação Infantil, como contribuição de um trabalho pedagógico intencional. Além disso, buscou: Analisar a formação ontológica do ser social e sua constituição cultural, a partir de pressupostos critico-dialéticos; Discutir a relação existente entre a Educação Infantil e o brincar, como elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança; e Esclarecer como a arte e a educação podem contribuir para a formação do professor e para sua ação humanizadora no trabalho pedagógico.

O problema de pesquisa é: Como a arte e a educação podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento, no processo de humanização das crianças na Educação Infantil, por meio do trabalho educativo dos professores? Assim, como metodologia de análise para responder ao objetivo proposto e à problemática supracitada, o estudo pautou-se nos pressupostos do método crítico-dialético e se embasou nos radicais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para realizar uma tessitura reflexiva acerca da relevância da arte e do brincar para o desenvolvimento da criança pequena, considerando essas atividades enquanto alicerces para se pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem para a constituição humana. A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, pois se acredita que esta modalidade investigativa permite ao pesquisador aprofundar-se, mais intensamente, nas produções já efetivadas sobre o objeto, podendo, assim, realizar uma síntese qualitativa do mesmo, de modo a contribuir para um salto qualitativo das compreensões e análises sobre a temática.

O trabalho foi organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado Formação do Sujeito na Abordagem Crítico-Dialética, tem como foco esclarecer a ontologia do ser social, ou seja, desvelar os elementos responsáveis por possibilitar a consolidação da espécie humana tal como a conhecemos hoje, apontando, assim, o trabalho como elemento-gênese do desenvolvimento integral do homem e da mulher, os quais, em sua convivência em sociedade, produzem a cultura, que detém os saberes necessários à perpetuação dos modos de vida propriamente humanizados.

Assim, nesse capítulo, buscou-se esclarecer que as formas de viver e atuar na coletividade são apreendidas, não espontâneas, sendo advindas de um longo processo de apropriação dos símbolos e dos signos da cultura, presentes nas linguagens socializadas. Nesse sentido, foram explicitadas as categorias de análise Conteúdo e Forma, para a compreensão da constituição do pensamento do ser humano, que perpassa sua vida imediata rumo à abstração, para o alcance dos conhecimentos científicos possibilitados na escolarização. Nesse contexto, o presente estudo dedica-se, especificamente, ao aprendizado de conteúdos alavancados pelo brincar e pela arte, na educação da criança pequena.

Almejou-se destacar a Psicologia Histórico-Social e a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto radicais para o entendimento de como se processa a elaboração humana no sujeito, defendendo igualmente a importância do acesso ao

conhecimento qualificado para a constituição plena da subjetividade humana, ou seja: para que o ser se torne consciente das determinações histórias, sociais e culturais que implicam em seus modos de vida atuais, de forma a guiá-lo para a autoconsciência, destacando-o como ser ativo perante a realidade instituída.

O segundo capítulo, intitulado Educação Infantil e o Brincar: Relação Indissociável na Formação da Criança na Educação Infantil, busca esclarecer a importância do acesso, por parte da criança, a uma Educação Infantil de qualidade para a plena apropriação dos saberes humanos, além de apontar o conhecimento da periodização do desenvolvimento humano como fundamental ao professor, que, por meio deste saber, pode direcionar, intencionalmente, o sujeito à máxima qualificação de suas funções psíquicas.

Nessa assertiva, ao explicitar a importância da atividade-guia em cada período, no decurso da elaboração das capacidades psicológicas humanas nas crianças, aponta-se a atividade-guia de cada fase como o fio condutor de seu desenvolvimento. Destaca-se, por sua vez, a atividade do brincar enquanto fonte de imprescindíveis aprendizados na infância, desvelando sua importância fulcral para a constituição integral da criança na creche e na pré-escola. Nesse capítulo, aborda-se, também, as diferentes linguagens artísticas presentes na Educação Infantil e suas características promotoras do aprendizado pelo sujeito, além de apresentar algumas das múltiplas possibilidades de se trabalhar, qualitativamente, a arte com crianças pequenas.

O terceiro e último capítulo desta dissertação, nomeado A arte e Educação na Formação do Professor e sua Ação Humanizadora no Trabalho Pedagógico, volta-se, portanto, ao papel fundamental da atuação docente para que a arte, o brincar e todos os demais recursos pedagógicos sejam efetivos na educação do sujeito humano desde a mais tenra idade. Pretende-se, assim, destacar a importância da mediação de um adulto capacitado, pois esta é extremamente necessária ao desenvolvimento pleno do ser. Um adulto capacitado, que se apropriou dos conhecimentos necessários e das formas mais elaboradas da cultura humana, pode, desse modo, perpetuar esse saber ao propiciá-lo às crianças. Por meio do domínio e da coerência metodológica, esse adulto pode encontrar os modos mais adequados para ensinar os conteúdos necessários, os quais, no caso da criança pequena, perpassam, necessariamente, pelo brincar e pelo fazer artístico.

Nesse capítulo, problematiza-se o déficit que as formações

relâmpagos, remotas e encurtadas desencadeiam na atuação dos professores da infância, a qual, muitas vezes, acaba por ser insuficiente perante as necessidades que o pedagogo deve abarcar em seu trabalho. Observa-se, igualmente, que a incompletude dessas formações provoca um grande lapso na aplicação intencional das linguagens da arte no cotidiano da escola. Outrossim, este capitulo também se dedica a explicitar a função da arte na humanização das crianças, que, por meio da atuação pedagógica, podem ampliar o sentido humano de sua formação.

Nesse sentido, entretanto, é apenas por meio da subjetividade que o professor dispõe e, assim, poderá fornecer ao indivíduo um enriquecimento cultural e humano, pois só é possível dispor aos demais aquilo que, em si mesmo, já se encontra apropriado. Por esse motivo, mais uma vez, frisa-se a relevância da qualidade da formação do professor da infância, já que este necessita estar em constante processo formativo, pois seu ofício apresenta um grande impacto na constituição integral dos sujeitos que por ele são educados.

Além disso, é importante ressaltar que, mesmo quando o professor traz para a sala de aula as brincadeiras e as linguagens de arte, enquanto modos de aprendizado para a criança pequena, o mero uso formal de tais trabalhos não garante a efetiva humanização do ser, pois, para que isto ocorra, é necessário que as atividades que envolvem o fazer artístico estejam recheadas de conteúdos formativos que promoverão a qualificação plena do desenvolvimento integral do sujeito, conteúdos estes que, por meio do esclarecimento científico, podem melhor embasar a constituição de sua personalidade e de seu caráter consciente frente à realidade apresentada.

Volta-se, assim, à questão da consciência humana e destaca-se, também, a arte como promotora do desenvolvimento do ser para si, pois é na reflexão sobre o produto de seu trabalho que o indivíduo humano pode perceber seu impacto no mundo, ao analisar, por meio do conhecimento artístico, a natureza de suas intervenções e, igualmente, ao exercer seu potencial criativo para a renovação dos modos de criar e subjetivar sua vida e as atividades. Como dito anteriormente, o acesso a diferentes formas artísticas afeta, diretamente, a totalidade humana, propiciando sentido e significado a suas ações. Tal apropriação contribui para o enriquecimento do espelho do mundo real, criado no pensamento abstrato humano, cujo surgimento implica na formação consciente do sujeito, já que é por meio de sua subjetividade que este pode guiar intencionalmente sua atuação. Assim, a

experiência artística desponta como uma importante chave para a elaboração da autoconsciência humana, pois permite ao sujeito transformar-se, tornando-se mais desenvolvido em seus aspectos subjetivos, corporais e afetivos.

2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM ARTE NA ABORDAGEM CRÍTICO-DIALÉTICA

A arte é fundamental para a vida humana. É por meio de seu conhecimento que são produzidas e compartilhadas algumas das formas culturais mais desenvolventes da totalidade humana. Assim, sua importância na formação do sujeito é inestimável, pois a arte contém, em seu repertório, muitas produções significativas realizadas ao longo da história da humanidade. Ao se reconhecer o potencial humanizador das linguagens artísticas, pode-se afirmar que a Educação Infantil, constituída como primeira etapa da formação do ser humano, não pode prescindir do acesso e reflexão sobre as obras de arte e dos conteúdos artísticos desde a primeira infância, para que todas as crianças possam alcançar a máxima qualificação de suas capacidades humanas, que correspondem ao seu desenvolvimento pleno.

Tanto o reconhecimento da arte, enquanto conteúdo e forma de educação da criança pequena, assim como sua própria aplicabilidade no trabalho na Educação Infantil enfrentam problemáticas que desencadeiam defasagens nas formações inicial e continuada do professor da infância, que se encontram fragilizadas. Entre os déficits apresentados, pode-se citar: a não vinculação teórica a uma práxis efetiva; os cursos aligeirados e superficiais destinados ao pedagogo; e a dificuldade encontrada no estabelecimento de práticas efetivas, devido à ausência de um viés crítico e científico a ser aplicado ao trabalho docente. Estes problemas, dentre tantos outros, afetam diretamente a qualidade do trabalho por meio das linguagens artísticas no cotidiano escolar e dos saberes promovidos pela arte em sua extensão, que deveriam se configurar não apenas como uma mera presença ilustrativa, utilizada para fins de distrair ou direcionar a atenção da criança, mas como uma importante forma de adquirir cultura e, consequentemente, proporcionar o desenvolvimento por meio dessas apropriações.

Ademais, o pensamento popular ainda insiste no reforço do paradigma assistencialista e de cuidado aos bebês e crianças pequenas, como se a eles bastasse um mínimo à sobrevivência, desconsiderando o amplo espectro das necessidades de desenvolvimento infantil, de modo que, mesmo as linguagens artísticas, quando inseridas no cotidiano escolar, tendem a se apresentar de forma rasa e superficial, pois a apreensão e a apropriação, pela criança pequena, ainda são muito subestimadas. Essa estreita mentalidade parte do próprio professor, que,

ao ignorar as capacidades de desenvolvimento das crianças, acaba limitando o processo de ensino e aprendizagem dos pequenos.

Com o intuito de desvelar a importância do ensino da arte na Educação Infantil e sua contribuição para a aquisição dos conhecimentos científicos, faz-se necessário refletir sobre a constituição humana desde essa faixa etária e sobre os processos que levam o homem e a mulher a se tornarem propriamente humanizados, no sentido mais elevado do termo, a fim de esclarecer a importância da presença das linguagens artísticas em seu desenvolvimento. Para tanto, este capítulo tem por objetivo analisar a formação ontológica do ser social e sua constituição cultural, a partir dos pressupostos critico-dialéticos. Por se tratar da educação das crianças pequenas, é imprescindível voltar a atenção aos processos que apoiam a elaboração da humanidade no sujeito, que, em sua periodicidade, ocorrem tanto na criança quanto nos demais indivíduos humanos, em suas respectivas fases de desenvolvimento.

Logo, com o propósito de explicitar a importância da educação escolar na infância para a promoção de cultura qualificada, isto é, de tudo o que possui valor formativo à criança, recorre-se às origens humanas, para se desvelar os processos que apoiam a elaboração da humanidade no ser e os fatores que contribuem para o desenvolvimento máximo de sua totalidade.

2.1 A Ontologia do Ser Social: A constituição Histórico-Cultural Humana por meio do Trabalho

O ser humano é o principal agente da natureza, sendo este responsável por grande parte das atuais transformações no planeta. Diante disso, reconhece-se a importância do conhecimento da ontologia humana para o desvelamento de sua origem e para o estudo de seu desenvolvimento, a fim de se possibilitar uma compreensão mais ampla sobre esse gênero, que tem como característica principal seu caráter ativo frente aos desígnios da natureza. Entretanto, afinal, o que diferencia o ser humano dos demais animais? É importante observar que o homem e a mulher se diferenciam de outros animais, porque, ao invés de, simplesmente, adaptarem sua sobrevivência ao ambiente, estes desenvolvem formas próprias e criativas de subsistência e utilização dos materiais

disponíveis, transformando seu ambiente natural segundo as suas necessidades. A partir desse movimento que estabelece com a natureza, o homem torna-se capaz de criar instrumentos, objetos, símbolos e signos, transformando e significando a natureza e suas criações e edificando um mundo humano por meio de seu trabalho.

Ao analisar as origens da humanidade para compreender a natureza humana e como a sociedade se organiza, Karl Marx (1978), em sua investigação acerca da sociedade civil burguesa, acabou por elaborar uma metodologia própria de análise da realidade consubstanciada e, portanto, do próprio homem, denominada Materialismo Histórico-Dialético, na qual classificou a categoria trabalho como a unidade central da qual derivaria toda a estruturação da vida humana até os dias atuais. Declarou, portanto, que a gênese do homem seria o trabalho, pois, de acordo com os radicais marxianos, essa atividade não teria apenas modificando o ambiente natural da espécie, mas teria influído, diretamente, na constituição da totalidade do ser humano, em seus modos de vida e nas formas de cultura e organização social conhecidas hoje. Marx (1978) destacou, ainda, a relevância fulcral que a vida social tem para a humanização do ser, considerando a cultura e os saberes já elaborados como fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

Influenciados pela teoria de Marx, Vygotsky (1991), Luria (1981) e Leontiev (1998) destacaram-se na compreensão da formação da psique humana por meio do trabalho ou de uma atividade-guia, considerando a relevância da cultura e da mediação de outros seres humanos para a formação plena do sujeito. Estes estudiosos ampliaram as constatações de Marx e produziram contribuições no campo da Psicologia e da Neurociência, consolidando a linha teórica nomeada como Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky (1991) ainda evidenciou a linguagem como um fator essencial a se considerar para o desenvolvimento pleno da humanidade no indivíduo. Dedicaram-se, também, ao estudo do desenvolvimento humano em sua periodicidade e dos processos de ensino e aprendizagem, com extensas contribuições para o campo da Educação, apontando os radicais de um ensino desenvolvente e inclusivo. O principal intuito desses pesquisadores era desvelar os processos pelos quais se forma a consciência humana

De acordo com os estudiosos acima referidos, a consciência humana constitui-se mediante uma atividade-guia que promove as devidas transformações psíquicas para que o sujeito alcance a qualificação humana. Assim, tanto para o Materialismo Histórico-Dialético, quanto para a Psicologia Histórico-

Cultural, o ser humano não é uma mera síntese de suas atribuições genéticas, mas é um ser em constante transformação, que utiliza de seu potencial criativo para produzir novas formas de subsistência e, desse modo, qualificar suas maneiras de interagir e de produzir a vida humana. Nesse contexto, o trabalho, por ser a categoria fundamental, é o grande catalizador das forças de humanidade ao longo dos séculos, exercendo papel preponderante na formação psíquica do sujeito humano, pois é nessa atividade que o ser alcança, por meio da sublimação alquímica de seus esforços, a humanidade para si e para o outro. Segundo Leontiev (2004, p.76), o "aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, é a condição primeira e fundamental da existência do homem", pois é por meio dessa atividade que a humanidade pode transformar o mundo ao seu redor, trazendo condições de sobrevivência, qualificando seu dia-a-dia, modificando seus hábitos e, do mesmo modo, seu psiquismo e sua corporeidade. Tal postura, entretanto, exigiu do homem o abandono da condição passiva perante os desdobramentos naturais, rumo a formas mais abrangentes de existência.

Logo, é por meio do que foi criado pelo homem e do que está oferecido no mundo objetivo que o ser humano escava na matéria suas múltiplas formas de vida, sua expressão, no mais perfeito autorretrato das suas produções. Em última instância, é seu próprio corpo e, em decorrência, todo seu psiquismo que são mobilizados e transformados pelo trabalho (MARTINS, 2015). Segundo Lukács (2015):

> O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve "as potências que nela se encontram latentes" e sujeita as forças da natureza "a seu próprio domínio" (LUKÁCS, 2015, p.199).

De acordo com o referido autor, o ser humano transforma a si mesmo por meio de seu trabalho, pois, ao operar no mundo objetivo, seu corpo e sua psique são profundamente alterados. Assim, ao agir em meio à natureza, como parte integrante da mesma, o sujeito modifica-se, transformando radicalmente seus modos de vida e, consequentemente, sua fisicalidade e psiquismo.

Segundo Leontiev (2004), são expressivas as mudanças no ser humano a partir das forças que o trabalho exerce em seu organismo e em sua subjetividade, alterando-os e os desenvolvendo à medida este que cria novas técnicas e instrumentos para essa atividade. A plasticidade de seu corpo, de seus órgãos e de seu cérebro é moldada ao longo dos séculos, segundo a relação que ele estabelece e efetiva com seu ser e com a natureza:

> As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretam, necessariamente, uma transformação global do organismo, dada a independência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 2004, p.76).

Desse modo, a partir de Leontiev (2004), é possível observar que, à luz de certa plasticidade orgânica e do potencial transformativo do ser humano, é que o sujeito, mediante a inserção cultural, pode alcançar a condição de ser agente em relação ao mundo objetivo, avançando na conquista de suas qualidades propriamente humanas, pois, ao operar sobre a natureza, agencia seu próprio desenvolvimento no processo de humanização, de vir ser humano por meio de sua atividade. Primeiramente, entretanto, deve-se delimitar o que é concebido como trabalho, pois não é qualquer ação que pode ser denominada como trabalho. Para Marx e Engels (2013), o trabalho corresponde a uma necessidade humana e é por ela determinado. Portanto, obedece a uma lógica de produção que corresponde a um fim objetivo.

O trabalho é um processo, uma atividade formada por um conjunto de ações que levam a um determinado objetivo, tendo o desencadeamento dessas ações a atribuição de um significante, um motivo e, principalmente, uma necessidade correspondente. Para que a atividade se caracterize como tal, é preciso que estejam presentes “para o sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (seu motivo)”, assim, se faz necessário que o homem esteja consciente de sua necessidade, de como operar a atividade e do fim que dela resultará (LEONTIEV, 2004, p.86).

De acordo com Leontiev (2004), para a realização do trabalho deverá existir, previamente, a efetivação da atividade, um pensamento norteador, uma abstração pré-estabelecida no interior da mente humana, que visará, portanto,

a sanar as necessidades apresentadas ou a cumprir uma vontade e/ou desejo instaurados. Assim, na atividade, as ações são orientadas a um fim objetivo e, para tanto, cria-se um plano de efetivação do desejo. Desse modo, por meio do processo imaginativo, o sujeito é capaz de prever os resultados de sua atuação e, assim, guiar-se para a realização dos passos que o levarão ao objetivo previamente determinado.

Essa ideação que a psique realiza corresponde ao espelho que a mente faz do mundo real, a fim de operar, em sua virtualidade, as causas e os efeitos de sua ação no mundo. Isto quer dizer que os pensamentos fornecem um espelho interno do mundo exterior onde o indivíduo pode imaginar e subjetivar as consequências de seus atos, criando hipóteses para suas possíveis interferências, de modo a escolher, dentre as possibilidades, a melhor abordagem possível para o alcance de seu intuito.

Paralelamente, o mundo exterior reconstruído no interior do homem e da mulher refere-se à consciência humana, ao reflexo psíquico da realidade, que guia o ser humano à previsão dos fatos e dos fenômenos para uma análise estratégica e consciente de sua atuação em benefício de suas necessidades. Por conseguinte, é assim que o trabalho pode levar o sujeito ao desenvolvimento de seu psiquismo e de sua corporeidade, porque sua execução demanda desdobramentos abstratos que o estimulam a manter uma relação de esclarecimento com os objetos de seu mundo circundante e consigo mesmo. Para Leontiev (2004, p.86), ao trabalhar, “é preciso que o sentido das suas ações se descubra, que ele tenha consciência dele. A consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto a um fim consciente”, ou seja, a consciência humana encontra sua gênese no trabalho e é por ele desenvolvida, pois esta atividade estimula o vínculo reflexivo do homem com sua realidade.

Por meio do trabalho, o homem experimenta as causas e os efeitos de suas escolhas, toma consciência de seus desdobramentos e é estimulado a realizar planejamentos e aprimorar a qualidade de sua força de laboral, de forma a instituir modos mais elaborados de vida, por meio da cultura, produzindo novos saberes e hábitos humanos. Assim, ao longo do tempo, o ser humano foi se tornando, pouco a pouco, cada vez mais singular e reflexivo, expandindo sua percepção a tal ponto que sua distinção de si e dos demais objetos foi se tornando mais amplamente desenvolta, de modo que passou a identificar e distinguir com

precisão cada pequeno elemento que compunha sua realidade.

A atividade trabalho reflete-se, agora, na psique do homem e da mulher como uma atividade, não como uma fusão subjetiva com o objeto de sua ação, mas como uma relação prático-objetiva do ser humano para com o objeto (LEONTIEV, 2004). Em síntese, agora, o homem é capaz de identificar que é ele quem opera e interage com os elementos de sua atividade, formando, assim, a consciência do eu, isto é, a percepção de que ele é um sujeito que age manipulando objetos e ferramentas e de que estes, por sua vez, se distinguem de sua natureza, pois são por ele manipulados.

Destarte, o princípio da atividade revela a consciência humana, que se fará por meio da distinção entre a atividade, os objetos e o executor de determinada tarefa. Dessa forma, o ser humano foi, gradativamente, constituindo, em seu interior, uma segunda natureza, de caráter inorgânico, abstrato. Nesse movimento, a consciência, aspecto essencial da subjetividade, por sua vez, inaugurou o potencial ativo do sujeito, caracterizando-o como um ser distinto dos outros animais. Nesse sentido, conforme Marx (1983):

> Uma aranha executa operações semelhantes ao tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1983, p.149).

Para Marx (1983), o animal, embora realize determinadas ações em prol de sua sobrevivência, apenas o faz mediante uma predisposição da espécie, ou seja, realiza um ato instintivo que não demanda planejamento. Contrariamente, o trabalho humano se distingue justamente por sua elaboração prévia, pela organização que a ideação possibilita. Por conseguinte, o caráter consciente da ação humana é o que lhe confere a marca de ser distinto dos demais, pois é o único capaz de refletir sobre os impactos de suas ações no mundo objetivo. O sujeito necessita manter um vínculo consciente consigo mesmo, a fim de se diferenciar do que se processa em seu entorno e atuar com precisão em meio à natureza. De

acordo com Leontiev (2004, p.75): “A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com o isso o desenvolvimento da observação de si mesmo”.

Segundo Leontiev (2004), não basta ao homem recriar o mundo em sua psique se este não compreende a distinção entre o mundo objetivo e o plano elaborado em sua mente. Para o autor acima referido, nesse processo de compreensão da virtualidade de seu pensamento e da sua atuação no mundo orgânico, o homem se torna consciente de si enquanto ser promotor de transformação e criador de si mesmo.

É no esclarecimento de si e, portanto, de sua individualidade e das características que compõem cada indivíduo único, em particular, que a participação do sujeito em meio à sociedade se torna específica e que seu papel enquanto ser social é determinado. Essa distinção entre o eu e o outro e entre o eu e a natureza não significa que o humano independe de suas condições externas, pelo contrário, o ser humano é radicalmente ligado tanto aos demais membros de sua sociedade, quanto à natureza, visto que é, ao mesmo tempo, orgânico e inorgânico.

É justamente no elo entre o ser e a natureza que a humanidade se constitui, pois “o homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constate metabolismo com ela” (MARTINS, 2015, p.34). Isto significa que o ser humano não independe de seu ambiente natural, pois é justamente na relação que estabelece com o meio que definirá as transformações e que irá operar em si mesmo e no mundo, por meio de sua atividade vital – o trabalho. Segundo Marx (1983):

> Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

O homem, como parte integrante de seu ambiente natural, ao atuar nesse meio, modifica a si mesmo pelo seu trabalho. Toda sua subsistência tem

origem na natureza, e é em conjunto com ela que o ser humano pode prosperar e transformar, por completo, sua própria anatomia. Assim, pela plasticidade de seu corpo, o homem pode se qualificar graças aos seus esforços. Do mesmo modo, existe uma interconexão radical entre a mente operante e o mundo natural, já que o psiquismo humano é formado mediante sua atividade de trabalho, que é realizada em meio à natureza.

Entretanto, o processo de trabalho que gerou a humanidade foi constituído pela coletividade humana, isto é, o trabalho não é um atributo biológico da espécie, mas uma conquista processual, que se estabeleceu, tal como o concebemos hoje, em razão do acúmulo de conhecimento humano, que foi transmitido de geração a geração. Desde os primórdios da humanidade, os seres puderam conceber novas estratégias de sobrevivência, que ampliaram as antigas técnicas de caça para a alimentação, proteção, vestimenta e moradia, consequentemente, alargaram os limites de produção, ao criarem e reunirem técnicas, ferramentas e artefatos aplicados, que foram se solidificando na cultura humana.

Mediante a atividade do trabalho, esses saberes se mantiveram preservados para a utilização, de modo que não se perderam na passagem do tempo, pois sua manutenção foi garantida pelo conjunto de sujeitos que fizeram de suas vidas uma articulação com o legado humano, transmitindo aos seus descendentes as facilidades já conquistadas por seus antecessores. Em sua própria vida, o ser humano forma uma extensão viva da humanidade pelo seu modo de existir e produzir. Assim, a comunidade humana foi se consolidando como núcleo mantenedor de sobrevivência, de qualidade de vida e de elaboração significativa da realidade, pois “o trabalho é atividade vital humana que garante a existência não só da vida individual, mas de toda a sociedade que a sustenta” (MARTINS, 2015, p.35).

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, graças à soma das forças individuais em sociedade, o ser humano pôde se fortalecer e alargar seus limites de ação sobre a natureza, ao mesmo tempo em que atrelava mais e mais sua subsistência à coletividade humana, de modo a realizar, da melhor forma possível, os propósitos de sobrevivência do conjunto de homens no qual se estabeleceram as relações sociais. Assim, a sociedade, percebida como um corpo maior de indivíduos, começou a organizar suas forças de trabalho de modo que as contribuições individuais passaram a ser regidas por um sistema organizacional que

determina diferentes funções, segundo as aptidões de cada sujeito e a necessidade do grupo. Aos poucos, foram aparecendo e se delimitando funções de trabalho diversas e foi elaborado um sistema organizado, definido pelo trabalho.

Durante a história humana, vários sistemas buscaram estabelecer certa organização social por meio do trabalho, tais como o sistema escravagista, o mercantilista, o capitalista, dentre outros, os quais almejavam consolidar determinadas formas de vida, baseados em princípios nem sempre humanitários. Entretanto, o que importa frisar, neste momento, é que, independente do sistema organizacional elencado, o trabalho continua sendo a categoria em que se sustenta toda forma de organização social humana. É por esta razão que Marx (1978) apontou o trabalho como categoria fundamental do método Materialista Histórico-Dialético, ou seja, por ser a categoria primária da qual derivam todos os outros segmentos da sociedade.

Assim, o trabalho promove a organização da sociedade humana, pois é por meio das relações estabelecidas nessa atividade vital que se extrai a cultura e se imprime um determinado sentido para a produção e um valor para o que é gerado. Nesse processo, as transformações, sejam elas no aspecto humano ou material, sempre podem ser percebidas, pois criam um novo modo de relação com a natureza e com os membros da sociedade. Segundo Leontiev (2004):

> O trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio desse processo não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com os outros homens, membros de uma determinada sociedade. É apenas por intermédio desta relação que o homem se encontra em relação a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade (LEONTIEV, 2004, p.80).

De acordo com Leontiev (2004), o trabalho regula a relação tanto do homem com a natureza como a entre os humanos, pois se constitui como um meio para que as relações se desenvolvam. Nesse sentido, é mister ressaltar que, segundo Vygotsky (2009), o ser humano estabelece relação com o mundo e com o outro sempre de forma mediada. Logo, a mediação é o que possibilita que o sujeito desenvolva sua totalidade humana, pois, por meio dela, pode ter acesso aos conhecimentos e às ferramentas de que necessita para atuar na concretude cotidiana.

Na vida cotidiana, o sujeito tem acesso a dois tipos de mediadores, que podem ser de ordem física ou psíquica. Os objetos físicos ou ferramentas ampliam as possibilidades de trabalho e a capacidade de o homem atuar sobre a natureza, modificando-a, e, portanto, estes medeiam sua relação com o trabalho executado. A criação de ferramentas físicas trouxe um salto qualitativo para o desenvolvimento do processo laboral e para o estabelecimento de técnicas e de modos de execução de atividades, o que acabou por se consolidar como práticas e saberes humanos. Nesse contexto, quando o sujeito aprende a utilizar determinado instrumento, está internalizando uma maneira de atuar humanamente.

A exemplo disso, pode-se citar o ato de usar talheres. Quando a criança está inserida em uma cultura que utiliza esses instrumentos, ela internaliza toda uma gama de significados que inclui o uso dessas ferramentas, logo, ela se senta à mesa e leva a colher à boca para se alimentar. Entretanto, poderia levar o alimento com as mãos, como o fazem as pessoas em determinadas culturas. No caso da cultura ocidental, especialmente, a criança percebe que existe um modo operante, um acordo tácito entre as pessoas de que convém comer de determinada maneira e que tal atitude significa agir como um ser humano no âmbito de determinada sociedade. Segundo Vygotsky (1991, p.40): “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...]. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o domínio e o controle da natureza”.

Como pontuado pelo autor, o instrumento serve como um meio para que o indivíduo se aproprie dos modos humanos para operar sobre a realidade concretizada. É mister destacar que a utilização de ferramentas enquanto objetos sociais é de uso exclusivamente humano. Segundo Oliveira (1997), apesar de alguns chimpanzés serem capazes de manipular instrumentos de modo rudimentar, eles não produzem cultura, pois não preservam os mesmos objetos para uma ocasião futura, nem transmitem o mesmo conhecimento para outros membros de sua comunidade. No caso dos chimpanzés, o uso de ferramentas não modifica sua relação com a vida e os mesmos não produzem cultura. Segundo Leontiev (2004, p.81), a atividade instrumental dos animais, por mais elaborada que seja, “jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam”.

Além disso, uma ferramenta não é um mero objeto, seu uso guarda

um significado social. A fabricação do instrumento só ocorre mediante a consciência do fim intencional da ação de fabricá-lo, e isto se opera de modo indireto, de forma que o ser humano imprime, no objeto, a instrução de seu uso, seu modo de operar sobre este e sua utilidade social. Assim, a ferramenta armazena, em si, não apenas a facilidade objetiva que traz ao homem, mas também a compreensão de sua utilização para um fim futuro, o que implica em cultura, em uma forma socialmente estabelecida de utilização desse objeto. Portanto, “o objeto é portador da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004, p.88). Desse modo, quando um ser toma um objeto socialmente constituído em suas mãos e faz uso do mesmo, não está fazendo uso apenas do objeto para fins utilitários, mas assimilando e internalizando a abstração presente no objeto, a consciência incrustada no modo de trabalho, “razão porque dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização” (LEONTIEV, 2004, p.89).

Para Leontiev (2004), à medida que o sujeito domina determinada ferramenta de trabalho, detém não apenas o instrumento, mas o poder de transformação que este objeto dispõe em sua realidade. Desse modo, o sujeito, por intermédio dos mediadores físicos, tem o poder de modificar suas condições de vida. Já os mediadores psíquicos agem na constituição da subjetividade do indivíduo, para o desenvolvimento das qualidades psíquicas. Esses mediadores podem ser manifestados por meio dos signos e dos símbolos, e a linguagem é, reconhecidamente, o maior sistema simbólico presente na vida do sujeito, pois é por meio da língua que se organiza e se significa a realidade. Diferentemente do instrumento, entretanto, o signo não se dirige ao mundo exterior, mas se volta ao interior do próprio homem. Para Vygotsky (1991, p.40), o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio individuo, o signo é orientado internamente”.

Os signos e os símbolos são representações internas de elementos exteriores, ou seja, o homem possui o mundo dentro de si, criado a partir de sua representação simbólica, dada pelos signos e por sua experiência no mundo objetivo. Assim, dirige sua ação intencional voltada para o mundo real, de acordo com os cenários possíveis criados *a priori* e revisados em seu interior (OLIVEIRA,1997). Dessa maneira, os signos constituem unidades significantes da linguagem, que podem se configurar como palavras do idioma, símbolos ou mesmo

como algum comportamento ou situação que seja significante na vida social, isto é, que contenha um sentido a ser transmitido e percebido pelos demais. Orientam, dessa maneira, a organização e a determinação das ações psicológicas.

Por conseguinte, a extensa e cada vez mais expressiva convivência entres os seres humanos provocou no indivíduo a necessidade de elaborar sua comunicação. A princípio, a linguagem se dava por vias essencialmente corporais e literais, ou seja, por meio de gestos e grunhidos. Entretanto, à medida que o homem avançava em suas capacidades psíquicas, sociais e de trabalho, foi se estabelecendo um sistema de elaboração e organização dos objetos no interior do sujeito, e este processo análogo à consciência humana gerou a linguagem.

É possível observar que o ser humano tem uma necessidade simbólica, pois as representações possibilitam a ampliação de suas capacidades, visto que, por intermédio dos seus significados interiorizados, ele passa a compreender o funcionamento da natureza e as leis que a regem, o que lhe possibilita o armazenamento de dados em sua memória, os quais podem ser reutilizados para a interpretação de fenômenos, para a previsão de situações prováveis, para a organização da realidade presente, segundo as categorias de significados, e, enfim, para a concepção de aspectos não materiais, de ordem abstrata.

Para organizar esses signos, unir as unidades significativas em um mesmo sistema coeso e tornar possível a socialização e a comunicação por meio desses elementos significantes, o homem e a mulher criaram a Linguagem, que, segundo Oliveira (1997, p.34), “é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos”. A linguagem e seu uso são características essencialmente humanas, correspondem ao constructo da realidade no interior da mente humana. Esses sistemas de representação constituem uma malha de significação, por meio da qual o homem tece suas visões de mundo. Segundo Vygotsky (1991):

> O uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1991, p.30).

Observa-se, assim, que é a partir do contato com as formas determinadas de compreensão da realidade, moldadas pela cultura, e de sua

experiência particular com o mundo material que o sujeito vai constituindo seu sistema de significados, formado por interconexões e decomposições simbólicas únicas, realizadas no interior de sua subjetividade. Assim, cada indivíduo tem um modo específico de fazer correlações com as unidades significantes que recolhe da vida em sociedade, mas a qualidade com que o ser realizará sua subjetividade dependerá, no entanto, da qualidade das ofertas culturais disponíveis em seu meio.

Portanto, a vida humana deve estar intimamente ligada à vida em sociedade para que o processo de apropriação dos signos estabelecidos, culturalmente, possa ocorrer. Assim, o sujeito depende de que tais signos lhe sejam apresentados, ou seja, necessita de alguém que o ensine, pois é só por intermédio de relações humanas concretas que o ser humano pode se apropriar do sistema simbólico, que favorecerá sua familiarização com as formas de funcionamento psíquico estabelecidas, *a priori,* pela sociedade. Este sistema é substrato para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Posto isso, afirma-se que o homem é, essencialmente, um ser social que depende de outrem para assimilar os conteúdos simbólicos de que necessita para se tornar propriamente humano. Para Marx (1978):

> [...] o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste é o modo de existência para ele (MARX,1978, p. 9).

De acordo com o referido autor, o ser humano é responsável por produzir a si mesmo e o outro, processo este que se desenvolve mediante a efetivação prática de sua humanidade adquirida por meio do coletivo. É mister ressaltar que o indivíduo necessita, radicalmente, da presença de outrem para efetivar suas capacidades e, com isso, reproduzir e recriar a cultura humana, podendo, desse modo, contribuir igualmente para a promoção da humanização das pessoas de seu convívio.

Em síntese, o sujeito humano constitui-se a partir da atividade do trabalho, que gera e solidifica a cultura e os hábitos humanos, os quais, por sua vez, são responsáveis por promover a humanidade nos indivíduos inseridos no ambiente social. Desse modo, o ser não é concebido como resultado apenas de seu aspecto biológico, pois sua humanidade é aprendida e assimilada culturalmente por meio da mediação de outros sujeitos que lhe apresentam o conteúdo simbólico necessário à

constituição da totalidade humana. Este legado de conhecimentos é fundamental para que a criança possa desenvolver amplamente suas capacidades tipicamente humanas.

2.2 A Dialética Conteúdo e Forma: O Desenvolvimento do Pensamento Abstrato Por Meio da Arte e da Brincadeira

Observa-se que o método Materialista Histórico-Dialético, elaborado por Marx (1983), volta-se à compreensão da realidade objetiva, pois busca reconhecer quais são as forças responsáveis por estabelecer o mundo concreto tal como se apresenta, por meio de uma análise profunda da realidade, visando a encontrar os fenômenos e as ligações entre os elementos que a tangem. Esse método acabou por estabelecer uma compreensão objetiva do mundo circundante, mediante o reconhecimento das origens ontológicas do homem, de seu trabalho e de suas relações sociais. Segundo Krapivine (1986, p 185), o método de Marx também se volta às ligações e aos “aspectos substanciais do desenvolvimento do mundo material e do conhecimento que se expressam nas categorias filosóficas”.

O Materialismo Histórico-Dialético não considera, isoladamente, o plano mental como a raiz fundante das criações humanas, mas como parte da compreensão de que o mundo objetivo interfere na totalidade humana, constituindo-se enquanto pensamento abstrato, que, por sua vez retorna à concretude para compreendê-la e transformá-la. Assim, “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX,1983, p. 16).

Ao criar um método que pretendia desvelar a organização do mundo concreto, Marx (1983) percebeu que a realidade não se configura como uma ordem fixa, estática, imutável, mas fluída, por vezes, contraditória, com continuidades, progressos, rupturas e retrocessos. Para tanto, a ideia de Dialética, primeiramente criada por Hegel e posteriormente reformulada por Marx, prevê esse movimento que a vida toma em sua expressão, por meio de fluxos e influxos, num devir constante. Entretanto, o grande salto qualitativo de Marx em relação a Hegel foi que ele pensou na concretude como determinante da ideia e não se voltou à ideia como única geradora do mundo real e dos objetos humanos. A base de sua teoria é o materialismo, que considera a origem material do pensamento humano e sua

vinculação com a realidade objetiva como pilar de seu desenvolvimento.

A Dialética expressa em Marx (1983), enquanto forma de análise do todo, segue o movimento pelo qual a realidade perpassa, assim, visa a compreender as forças e os fenômenos atuantes, sem, com isto, perder-se na abstração por ela mesma. Esse pressuposto parte da concretude para estabelecer um estudo criterioso e coerente com mundo natural e concreto. Com base nessa assertiva, é mister ressaltar que a realidade, por sua vez, não é rígida e imutável, mas está em constante movimento. Em concordância com Marx (1983), Novack (2005) assinala que:

> Se a realidade está sempre mudando, concreta, cheia de novidades, fluente como um rio, movida ao influxo de forças opostas, então a dialética que pretende ser um autêntico reflexo da realidade em termos lógicos, tem que adotar as mesmas características. O pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar as contradições que se lhe apresentam (NOVACK, 2005, p. 62).

É, portanto, nesse devir que a realidade se constitui. A Dialética não se forma enquanto um sistema fechado, restritivo, sobre uma lógica formal, determinista, já que está sempre aberta às transformações da natureza e do mundo humano, em sua tese, antítese e síntese, pois tudo o que existe é transitório, semipermanente, incluso o próprio método dialético, que é passível de mudanças e de aprimoramentos em sua constituição.

Com base nesse entendimento Dialético do todo, o método de Marx (1983) definiu categorias de análise da realidade, as quais refletem as leis universais que regem a vida dos homens, dos seres, dos objetos e dos fenômenos que a compõem. Para Krapivine (1986, p.185), as “categorias filosóficas são os conceitos fundamentais de uma ciência”, portanto, as categorias configuram elementos que têm sua base na existência real e que revelam, por meio de seu conceito, as forças e os objetos presentes e atuantes na matéria.

A categoria central da qual todas as restantes derivam é o trabalho, chave para a compreensão da organização social e dos meios de produção que hoje impactam a vida na coletividade humana, pois é por intermédio dessa atividade que o homem e a mulher podem manipular a matéria, desenvolvendo, assim, uma segunda natureza, denominada, na perspectiva crítico-dialética, como natureza

genérica humanizada (MARTINS, 2015).

Ademais, as categorias refletem as leis universais, no entanto, não se configuram de forma sistemática, fixa, previsível, homogênea, impassível de contradições. Pelo contrário, estas se estendem a todas formas de vida e movimentos presentes no mundo natural, desse modo, refletem a organicidade e a complexidade da existência, expressando-se em unidades de um grande todo, ao qual se dirige o olhar analítico. Para Lukács (2015):

> [...] as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. Diante do conhecimento adequado de tais complexos, a lógica perde seu papel de condução filosófica; torna-se, enquanto instrumento para captar a legalidade de formações ideais puras e, portanto, homogêneas, uma ciência particular como qualquer outra (LUKÁCS, 2015, p.207).

As categorias servem, portanto, para nortear a compreensão da lógica estruturante da realidade consubstanciada. No âmbito do amplo conjunto de categorias filosóficas marxianas, elegeu-se, para a realização desta dissertação, as categorias forma e conteúdo. A escolha destas categorias teve por objetivo demonstrar a importância da formação artística e do brincar para a Educação Infantil, por meio da relação dialética entre forma e conteúdo, por estas promoverem o desenvolvimento psíquico na passagem do imediatismo cotidiano ao pensamento abstrato necessário à qualificação psicológica humana.

Convém explicitar a que se referem essas duas unidades de análise. A forma e o conteúdo estão presentes em tudo o que existe no mundo. A forma diz respeito ao modo como um determinado conteúdo se apresenta, que pode ser tanto exterior como interior a este. É exterior no caso da composição material de algo e, nesse caso, pode ser percebida pelos sentidos, pois se trata do modo como determinado objeto se manifesta materialmente, e a forma convencional de uma caneta é um exemplo disso. Por outro lado, a forma pode ser interior, como no caso da composição de um enredo literário, assim como o modo de organização e o encadeamento de eventos que compõem a história, os quais dizem respeito a um determinado sentido de formação. Nesse caso, a forma revela a lógica interna pela qual o conteúdo se apresenta.

Nessa assertiva, a forma é diretamente interligada ao conteúdo, assim como o conteúdo à sua forma. Quando um dos polos dessa relação se modifica, ambos se alteram, pois são interdependentes. O conteúdo refere-se ao núcleo, ao sentido interno que determina a organização e à sucessão de formas que determinado elemento toma, para tanto, o conteúdo corresponde ao cerne significante do objeto, que, em suma, é a essência da existência de algo. Nesse sentido, para Krapivine (1986):

> O conteúdo é o conjunto de elementos, aspectos, processos e suas relações que constituem a base da existência do objeto e determinam seu desenvolvimento e sucessão das suas formas. A forma é o modo de organização da existência do conteúdo, a ligação interna e peculiar dos elementos, aspectos e processos deste conteúdo que lhe confere integridade nas relações com as condições externas (KRAPIVINE, 1986, p.190).

De acordo com Krapivine (1986), o conteúdo e a forma são elementos interdependentes e indissociáveis entre si e apresentam sua dinâmica e suas ligações em todos os objetos existentes. Nesse contexto, todo objeto ou organismo possui certos elementos de constituição material, uma forma de apresentação e um conteúdo que lhe confere um sentido (KRAPIVINE, 1986).

Por intermédio da relação conteúdo e forma pode-se transitar entre a concretude expressa na materialidade e na abstração. Por exemplo, ao observar um gato, os sujeitos, primeiramente, se atêm à percepção sensível do animal, ou seja, ao seu pelo, sua forma, suas características, mas, logo em seguida, o relacionam à palavra gato, isto é, à sua abstração. Assim, a concretude e o pensamento abstrato são duas formas de se conhecer um fenômeno.

Foi por meio do trabalho que o ser humano se desenvolveu em sua totalidade, pois foi na relação travada com a materialidade, em sua atividade vital, que a humanidade desenvolveu o pensamento abstrato, como resultante do reflexo psíquico gerado no interior da sua mente, pela internalização do mundo exterior. Assim, são as condições objetivas que modelam, *a priori*, o pensamento abstrato, que é influenciado, diretamente, pelo que é recolhido da vida real.

Entretanto, observa-se que, à medida que o ser humano recolhe suas impressões do mundo e as reconstrói em sua mente, este pode, pelo uso ativo de sua imaginação, conceber novas formas de disposição do que vê no mundo e,

desse modo, pode criar a partir delas. Assim, em um primeiro momento, as condições objetivas influem sobre a mente humana, referenciando seu pensamento, entretanto, à medida que o ser desenvolve, objetivamente, a imagem subjetiva do mundo, pode, com esta, objetivar ações por meio de um planejamento, de um pensamento direcionado à concretude para modificá-la. Em outras palavras: tudo o que foi concretizado já passou por um processo para chegar a esse estado, da mesma forma que pode se modificar, novamente, mediante a ação humana. De acordo com Marx (2011):

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p.54).

Ademais, a concretude não é estática e imutável, forma-se mediante a síntese dos movimentos que a geraram, desse modo, o sujeito pode agir sobre a mesma por meio de seu psiquismo, transpondo-a para sua prática. Verdadeiramente, o concreto não se separa do abstrato no interior da mente humana, que se referencia nos fenômenos existentes para gerar sua abstração, com o objetivo de operar sobre o mundo de forma concreta. Conforme Rubinstein (1973):

> A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre tais objetos e nos quais as suas qualidades abstratas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento havia se desligado pela abstração, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstrato. Deste modo reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma “concreção” (que é literalmente o significado do conceito “concreto”, do latim concrescere) de múltiplas relações abstratas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento (RUBINSTEIN, 1973, p. 158).

Com base nessa assertiva, o pensamento abstrato não existe como uma entidade desvinculada do corpo e da vida objetiva do sujeito, pelo contrário, destina-se a qualificar a relação que este estabelece com mundo, de forma a definir

as melhores estratégias, criar hipóteses e responder a questões para a melhoria da subsistência e para o aprimoramento do trabalho. Nesse contexto, é só por meio da abstração que o ser pode ascender à reflexão e ao pensamento crítico, de maneira a compreender as forças que infundem e modificam a realidade. Dessa maneira, o desenvolvimento da totalidade é dado por sua transformação psíquica e corporal.

O pensamento abstrato é indispensável ao conhecimento científico e à elaboração dos conceitos. O conceito é uma forma mais aprimorada de abstração, pois busca a compreensão mais profunda e desvelada da vida objetiva, por ter um compromisso com a veracidade e conter, em seu cerne, a lógica de constituição de determinado fenômeno. Assim, ao conhecer os conceitos científicos, o sujeito pode tomar consciência da constituição de sua realidade e guiar sua ação e transformação do mundo concreto. Para Vygotsky (1996):

> [...] o conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão só quando chegamos a conhecer o objeto em todos os nexos e relações, tão só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito (VYGOTSKY, 1996 *apud* MALANCHEN & ANJOS, 2018 p. 1129).

Assim, o conceito desvela a realidade, de forma que é possível compreendê-la com maior profundidade, pois este não se atém à mera aparência dos fenômenos, mas encontra a lógica por trás de cada situação materializada. Desse modo, para conhecer o mundo em sua veracidade, com esclarecimento da situação em que se encontra, o indivíduo necessita ser introduzido nos conceitos científicos, que contribuíram para sua emancipação frente aos limites situacionais, dados pelas restrições sociais e culturais. Para tanto, torna-se imprescindível o desenvolvimento do pensamento abstrato e dos conceitos trabalhados na educação escolar, pois são fatores necessários ao sujeito para a elaboração qualificada de sua totalidade humana. Os conteúdos de viés crítico/científico ultrapassam as formulações cotidianas e se apresentam ao sujeito como uma oportunidade para que este possa compreender a dinâmica por trás das relações sociais e de trabalho, que influenciam diretamente sua vida. Nesse sentido, Malanchen e Anjos (2018) afirmam que:

> Os conceitos científicos, ao contrário, são produtos da educação escolar e encerram uma relação distinta com o objeto e um ato

> diferente de captação da realidade pelo pensamento. No processo de ensino escolar, ensina-se (ou deveria se ensinar) à criança um conteúdo que está além dos limites de suas experiências cotidianas onde o aluno tem (ou deveria ter) a possiblidade de formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos, ou seja, numa formação de um sistema conceitual (MALANCHEN & ANJOS, 2018 p.1133).

A Educação Infantil faz a necessária ponte entre conhecimento e a vida efetiva da criança, de forma que esta, ao se apropriar de um psiquismo mais desenvolto, pode se desvincular de preconceitos, crenças populares e achismos que nublam sua relação com realidade concreta. Quanto mais discernimento o sujeito obtém sobre suas condições objetivas de existência, mais poder de escolha e mais autonomia este pode desenvolver. É por esse motivo que a instituição escolar é um espaço privilegiado de formação humana, especialmente por seu caráter democrático, que permite que a classe trabalhadora e marginalizada tenha acesso ao saber sistematizado e possa, por meio dele, transformar a sociedade desigual.

Quando transpostas as categorias de análise para educação, é possível observar como a forma e o conteúdo impactam diretamente a formação da criança pequena. Como já exposto anteriormente, o ser humano necessita estar em contato com o que há de mais qualificado na cultura humana, desde a mais tenra idade, para que, assim, desenvolva sua máxima expressão. Ocorre, entretanto, que, para que o sujeito se aproprie de determinados conteúdos, é necessário o exercício do pensamento abstrato, que é elaborado, justamente, na infância. Para a passagem do pensamento concreto à abstração, o brincar e a arte desempenham um papel fundamental, pois possibilitam a transição da concretude à abstração, por meio do processo imaginativo, que estimula o desenvolvimento do pensamento abstrato e a apropriação de conteúdos mais edificantes para sua formação.

Nesse contexto, a criança, mobilizada pelo afeto que determinada obra ou fazer artístico possibilita, é encantada pelas formas e seus movimentos, e em decorrência disto, sua vontade é mobilizada em direção ao conteúdo presente, fazendo uma transição da materialidade disposta para formulações mais abstratas. Por exemplo, em uma apresentação de fantoches, o brilho dos tecidos, a disposição dos bonecos e a entonação de voz dos atores despertam a atenção e a curiosidade da criança, de modo que esta é levada se envolver com o enredo. Dessa maneira, é possível disponibilizar à criança, por meio da narrativa e da composição estética, conhecimentos mais elaborados, levando-a, igualmente, a refletir sobre os

conteúdos transmitidos.

Martins (2011), considerada uma importante estudiosa brasileira da linha teórica histórico-cultural, realizou uma contribuição fundamental para se pensar a aplicabilidade das categorias dialéticas conteúdo e forma, em sala de aula, somando a estas uma terceira dimensão, a do destinatário. Nesse sentido, ao elaborar uma atividade de cunho pedagógico, o professor deve se questionar qual a melhor forma de se transmitir um determinado conteúdo. Por exemplo, pode-se ensinar matemática por meio do exercício da resolução de contas escritas no quadro, outrossim, é possível que as crianças acessem o mesmo conteúdo por meio de jogos e da resolução de problemas.

O conteúdo, por sua vez, necessita estabelecer um elo significante com a criança e, para que isto ocorra, é imprescindível que o professor conheça o sujeito aprendiz, bem como, a forma como determinado conhecimento deverá ser veiculado, de modo a respeitar as condições de desenvolvimento e a faixa etária do destinatário. Nesse sentido, segundo Martins (2011), forma, conteúdo e destinatário compõem uma tríade fundamental para a atuação do professor, que, ao escolher o modo mais qualificado de ensinar, possibilita que os pequenos se apropriem de determinado artefato cultural, estabelecendo uma relação significativa com o mesmo.

Na Educação Infantil, esta relação entre forma, conteúdo e destinatário ficam ainda mais explícitas, já que, como se verá mais adiante, a criança apreende o conhecimento justamente por meio do brincar e das linguagens artísticas. Para tanto, é preciso que o professor conheça as diferentes fases do desenvolvimento psíquico humano para que possa produzir um ensino efetivamente humanizador. Assim, ao conceber formas mais diligentes de ensinar, de modo a desconstruir os estereótipos e as convenções do que deve ser uma sala de aula, o professor se abre ao estabelecimento de uma relação mais significativa da criança com o conhecimento.

Por conseguinte, é possível compreender por que a arte é tão fulcral para a qualificação humana, já que a mesma possibilita um imenso repertório de formas de se exprimir um determinado conteúdo, seja pela dança, pintura, música, encenação, dentre outras inúmeras possibilidades de produção artística. Este extenso complexo de modos de elaboração do conhecimento humano enriquece profundamente os processos de ensino e aprendizagem, especialmente em se

tratando da educação de crianças pequenas, fase escolar em que é imprescindível o uso dessas linguagens.

É na arte que a dinâmica entre a forma e o conteúdo pode ser extensamente trabalhada, pois o jogo estabelecido entre ambos os polos modela e caracteriza, de modo singular, cada obra. Por exemplo, um gesto simples, como abrir os braços, pode não conter, necessariamente, um cunho artístico, mas quando o mesmo movimento é executado de forma teatral, sublimado pela presença plena do ator, esse ato se torna um fazer artístico. Isso ocorre porque a relação entre forma e conteúdo se transformou, propositalmente, de modo a comunicar um estado diferente do habitual. Assim, a leitura de uma simples receita de bolo, em forma de encenação teatral, pode ganhar uma tônica inteiramente nova, pois a forma como esse conteúdo é lido gera uma sensação de estranhamento e pode criar maneiras de brincar e de compor diversificadas entonações e enfoques para as palavras ali contidas. Nesse sentido, conforme Barroco e Superti (2014, p.24), Vygotsky desenvolveu “um método de análise e compreensão da obra de arte, a qual postula ser composta pela síntese entre forma e conteúdo, para alcançar o que ela objetiva”.

Conforme Vygotsky (1999), a arte é um território em que forma e conteúdo se imbricam e se contrariam para o desenvolvimento do enredo e a sublimação dos conflitos, os quais possibilitam reflexão graças à oposição das forças que se apresentam e causam a tensão necessária para a promoção do pensamento crítico, que visa à superação da subjetividade e da corporeidade cotidianas, dando lugar a formas mais elaboradas de consciência do mundo. Desse modo, o próprio processo artístico realiza a catarse, isto é, a superação das forças em oposição que se voltam à resolução das mesmas, provocando a síntese do processo, no salto qualitativo da consciência frente à problemática enfrentada, transgredida e superada. Tudo isso é possível por meio do jogo em que coexistem a forma e o conteúdo, no qual as relações significantes das obras de arte são tecidas em afirmação ou contraposição à realidade previamente organizada. Todo esse movimento é necessário para a criança, pois promove a ultrapassagem de sua cotidianidade e a auxilia a adentrar, por meio do processo imaginativo, em reflexões mais profundas, de forma a articular o pensamento abstrato impulsionado pelo prazer e pela curiosidade despertadas no ato de apreensão ou do fazer artístico e da brincadeira.

No caso da criança pequena, é necessário que se reflita mais

profundamente sobre essas questões, pois, muitas vezes, falar em conteúdo para Educação Infantil resulta em estranhamento, entretanto, existem conteúdos de cunho formativo extremamente necessários ao desenvolvimento da criança pequena. Esse ó caso da música elaborada, pois o bebê pode não compreender, abstratamente, a importância de determinado acorde, mas a comoção provocada pela harmonia musical é profundamente sentida e necessária ao desenvolvimento psíquico do mesmo. Assim, é justamente na escolha da melhor forma de dispor o aprendizado de determinados conhecimentos, ou seja, de adequar a comunicação para esse nível de ensino, que o professor possibilita a apropriação de elementos culturais pelas crianças, conhecimentos estes tão necessários à sua formação.

Em síntese, o brincar e a arte se consolidam em modos extremamente prazerosos e cognoscíveis para o aprendizado na Educação Infantil, uma vez que promovem esse exercício de forma afetiva, lúdica e sensível, despertando na criança o encantamento, a curiosidade, o alargamento de sua percepção e de seu processo imaginativo, em uma perspectiva emancipadora de desenvolvimento do indivíduo, além de possibilitarem que estas atuem como sujeitos e lhes conferirem o direito de se apropriarem da cultura humana no que ela possui de mais elaborado.

2.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONCEITOS BASILARES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO.

Inspirada nos preceitos do Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural surge, nos anos de 1980, no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim nominada por Demerval Saviani (2018), que se ateve ao paradigma educacional brasileiro para elaborar sua teoria pedagógica, essa linha pedagógica foi desenvolvida como resposta às problemáticas que os professores enfrentavam e ainda enfrentam no cenário educacional do país.

O Brasil é um país de desigualdades sociais alarmantes e emergentes desde o Brasil Colônia, marcado pelo período da escravatura e do genocídio indígena, cujas reverberações históricas afetam a população até os dias atuais. Ainda hoje, o lastro dessa dívida histórica com a população descendente, hoje periférica no país, é profundamente vivenciada, devido tanto à herança de servidão escrava como à atual exploração capitalista dos trabalhadores (OLIVEIRA,

2002). Nesse sentido, é possível observar que, ao longo do tempo, a educação sempre esteve estritamente ligada ao posicionamento político adotado, de forma que refletiu, claramente, os ideais defendidos pelas classes detentoras dos meios de produção. Exemplos disso são algumas das correntes pedagógicas liberais, historicamente desenvolvidas no país, conforme Saviani (2018): Tradicional, Renovada, Progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista, que se ocuparam em formar o indivíduo de acordo com ideias tangentes ao capital e ao liberalismo.

Essas pedagogias não buscavam dar apoio às questões sociais que repercutem no processo formativo dos sujeitos, nem estimulavam o caráter ativo frente às mesmas problemáticas, contentavam-se em culpabilizar e responsabilizar os estudantes pelos déficits sociais, partindo de uma perspectiva hegemônica da sociedade e de uma visão de meritocracia. Em oposição a esse movimento, nascem as chamadas correntes progressistas, que compreendem: a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a qual se concentrava em capacitar a alfabetização de jovens/adultos de forma crítica; A Pedagogia Libertária, de cunho Anarquista, pensada por Maurício Tragtenberg, que dava enfoque à autonomia dos alunos; e, finalmente, a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi criada em reação à educação moldada pelo capital, como forma de garantir o sentido humanizador da educação no Brasil, com o intuito de possibilitar esclarecimento aos estudantes, por meio da reflexão crítica dos problemas enfrentados, principalmente pela classe trabalhadora no seio de país. Essa concepção pedagógica segue a marca histórica da nação, e nela se encontram refletidos: a história, os ideais da sociedade, bem como uma visão de mundo e de homem que visa a incutir ou desenvolver. É justamente por compreender essa influência histórica/social da educação, que Saviani denomina sua teoria ‘Pedagogia Histórico-Crítica’:

> [...] o que quero traduzir com o a expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais de sua existência humana (SAVIANI, 1989, P.23).

Segundo o autor, denomina-se Histórico-Crítica por destacar o

esclarecimento histórico como fundante do pensamento crítico, salientando a não mera reprodução da história ou dos percalços sociais, mas destacando o papel do sujeito enquanto ser autônomo, reflexivo sobre a realidade circundante e agente de mudança das condições sociais estabelecidas. Como essa pedagogia reconhece o trabalho como o princípio fundamental da geração do mundo humano e como categoria primária da vida em sociedade, essa corrente pedagógica tem o intuito de desvelar as relações mercantis, de modo a denunciar o capitalismo enquanto um sistema injusto de acúmulo de capital e desvalorização do trabalhador.

Para tanto, a teoria também se funda na luta de classes e busca proporcionar a todos, principalmente à população marginalizada, a condição de adquirir os conteúdos necessários para sua humanização e sua ascensão consciente frente às problemáticas que as oprimem. Desse modo, essa teoria reconhece seu poder de mudar o curso dos fatos históricos e sociais, para a superação do sistema capitalista e da alienação imposta aos sentidos, à consciência, ao corpo e ao trabalho do homem.

O processo de alienação, como conceituado por Marx (1974) no terceiro volume dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, visa a colocar o indivíduo em uma condição de ignorância e não percepção da causalidade de sua situação vigente. Não tendo consciência dos fenômenos que moldam seu mundo, o sujeito aliena-se de si, de sua própria condição humana e de seus direitos sobre seu trabalho. Segundo Duarte (1992):

> [...] podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana. (DUARTE, 1992, p. 78)

De acordo com Duarte (1992), a alienação promove a desumanização do homem e da mulher, nubla seu discernimento, limita seu

desenvolvimento e os priva de uma interação consciente com sua própria vida e com as relações que estabelecem. Assim, dominado por automatismos, o homem desenvolve ações desarticuladas de si mesmo; em outras palavras, o homem se torna um mero reprodutor do que socialmente lhe é conveniente.

Por conseguinte, faz-se necessária uma virada de consciência para a formação do homem e da mulher enquanto seres genéricos da espécie humana. Quando o ser se volta para si, na busca por compreender a lógica que rege sua vida, em um exercício reflexivo de desvelar sua realidade pré-determinada, ele pode chegar, por meio do pensamento crítico, ao desvelamento dos preconceitos que cerceiam seu entendimento e estreitam sua subjetividade. É necessário, portanto, que os seres humanos sejam estimulados a desenvolver uma síntese reflexiva das relações sociais que regem a organização da vida pública, para que possam compreender sua participação na transformação de suas condições objetivas.

O sujeito desenvolve-se sempre partindo de seu meio, pois busca apoio em sua comunidade para estabelecer-se enquanto um ser social. Ocorre que nem todos os conteúdos culturais se encontram disponíveis para todos, e mesmo os conteúdos mais elaborados já disponibilizados necessitam de um auxílio pedagógico para que sua apropriação seja possibilitada. Esses saberes são privados à população trabalhadora, pois existe um interesse, por parte das lideranças mercantis, de que o conhecimento e o desenvolvimento dos operários e das pessoas pobres sejam limitados, para que estes não se emancipem de suas restrições situacionais e continuem alienados, de modo que possam ser continuamente exploradas pelo sistema do capital. Nesse sentido, Frigotto, 2003) explicita:

> Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se fim de habilita-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar às demandas do capital (FRIGOTTO, 2003, p.26).

Desse modo, é do interesse capitalista que a educação destinada à classe trabalhadora seja diversa da delegada aos mais abastados, pois alguém tem que manter a produção dos bens de consumo, vendendo sua mão de obra a um baixíssimo custo. A educação sistematizada, entretanto, é apontada como uma das soluções para a resolução dessa problemática, pois visa a buscar, por meio do

esclarecimento dos sujeitos, a consciência da escravidão pelo capital, de maneira que estes possam direcionar suas ações, bem como, sua emancipação dos limites impostos a suas vidas. Nessa assertiva, Saviani (2000, p.18) destaca que a escola deve ser uma "instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". É dada à escola, conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa condição de buscar minimizar os déficits sociais, com a intenção de promover a todos as mesmas condições de se capacitarem como seres humanizados, desenvoltos, com a devida apropriação de seu legado humano, retirando das mãos da elite o usufruto particular das produções mais elaboradas do saber e socializando essas potências humanizadoras a todos os seres. Para Saviani (2000):

> Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento: é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2000, p.114).

Segundo Saviani (2000), o saber científico sistematizado é inerente a escolhas e crenças pessoais, possui certa universalidade e refere-se ao conhecimento humano mais lapidado já produzido e comprometido com a realidade. É por meio desses saberes que a humanidade pode realizar avanços fundamentais para a preservação e a melhoria da qualidade da vida humana. Entende-se o saber científico como o que engloba o conhecimento artístico, filosófico, crítico, social, dentre outras formas elaboradas de conhecimento, que têm compromisso com a veracidade dos fatos e de suas constatações. Este conhecimento é ideal para possibilitar o desvelamento da realidade ao ser, pois se constitui como uma base sólida para a edificação da reflexão crítica. Nesse sentido,

> A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito veicula teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza (GAMBOA, 2010, p.113)

Assim, o saber científico é resultante de uma postura ativa que o ser

humano desempenha em meio ao seu ambiente natural, de forma a estabelecer modos de operar, eficazmente, sobre o mesmo, com esclarecimento do funcionamento dos movimentos e da constituição da natureza e de si próprio. Outrossim, os conceitos científicos expressam-se rumo à universalidade do saber e ao desvelamento do mundo circundante. Esses conceitos têm seu ponto de partida material, porém, ultrapassam a existência concreta em um movimento de abstração e, posteriormente, retornam a essa mesma realidade material da qual partiram, para operar sobre ela e promover as necessárias transformações.

No desenvolvimento da elaboração abstrata, o conhecimento científico volta-se à realidade de forma objetiva e elaborada, para a compreensão dos movimentos dos fenômenos. Assim, a ação que o sujeito poderá exercer sobre a concretude se torna melhor direcionada, graças à compreensão histórica, social e dialética que este reconhece em relação à realidade apresentada.

Ao ser apresentado aos conhecimentos mais elaborados do arcabouço humano historicamente constituídos, não basta ao sujeito que realize uma internalização passiva desses saberes, mas é preciso que, ao se apropriar desses conteúdos, realize uma síntese e se volte à percepção crítica/filosófica dos mesmos. A síntese dos conhecimentos diz respeito a uma reflexão crítica para o desvelamento das relações sociais que agenciam a realidade presente.

Entretanto, não é suficiente para o aprendizado do ser que a instituição escolar apenas disponibilize os conteúdos necessários à elaboração humana do sujeito, pois, para viabilizar a apropriação dos mesmos, é necessária uma metodologia de ensino, de modo que a criança passe “gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio" (SAVIANI, 2000, p.23). Isto faz parte de uma educação intencional, que deve ser guiada por objetivos e por um planejamento pedagógico que permita que os processos de transmissão e assimilação dos conceitos ocorram rumo à efetivação de uma síntese formulada pelo indivíduo.

> Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2000, p.18).

Assim, a equipe pedagógica e, sobretudo, o professor precisam

possibilitar que o sujeito realize um elo significativo com o conteúdo a ser apropriado, de forma que este possa, efetivamente, utilizar-se desse recurso para a sua elaboração humana. Nesse sentido, é por meio da relação que o próprio professor estabelece com os conhecimentos elaborados, que pode transmiti-los, tornando-os apreensíveis pelos pequenos. Para tanto, o professor assume papel determinante na formação dos indivíduos, assim, deve estar munido dos aparatos teóricos e práticos necessários à sua atividade.

Um dos principais desafios da Pedagogia Histórico-Crítica, na atualidade, é justamente a sua implementação real, uma vez que não basta um conhecimento superficial desse método pedagógico, é preciso que haja um aprofundamento para que sua práxis seja efetiva (LAVOURA, 2017). As práticas de ensino convencionais estão repletas de vícios aprendidos e internalizados pelos próprios professores em seu processo educacional, estejam estes conscientes disto ou não. Ademais, a superação das formas pedagógicas liberais, consideradas não reflexivas, ainda não ocorreu de forma efetiva, de modo que, ainda hoje, muitos profissionais da educação preservam concepções arcaicas, seja por sua escolha, imposição de políticas governamentais ou simplesmente por reprodução.

A marca que as teorias não críticas deixaram na subjetividade coletiva, tanto do aprendiz como dos demais participantes da escola, torna a implementação da pedagogia crítica um desafio e um aprendizado diário de desconstrução e escuta, o que só pode ser revertido mediante uma formação continuada dos professores que possibilite sua máxima qualificação, no sentido de promover uma melhoria gradativa em sua atividade de ensino. Desse modo, é mister observar que o estudo contínuo, na vida do professor, constitui uma modalidade de trabalho, pois, embora esse tipo de atividade tenda a ser pouco valorizado na atualidade, é fundamental que o educador esteja em constante desenvolvimento para que possa realizar seu trabalho de forma efetiva e eficaz.

É importante ressaltar que existem duas modalidades de trabalho: o material e o imaterial. O primeiro é voltado a um determinado produto concreto, já o segundo se volta às produções de ordem mais abstrata, isto não quer dizer, no entanto, que também não requeira uma demanda expressiva do trabalhador. Embora a crença popular entenda que as atividades materiais tenham maior importância por apresentarem suas produções de forma palpável, o trabalho imaterial é vital para o desenvolvimento da subjetividade humana, pois é por meio da

reflexão e da elaboração psíquica que a humanidade pode avançar em suas técnicas de trabalho, qualificando seus meios de produção.

No tocante à constituição da subjetividade humana, há de se salientar que não existe um tipo de trabalho, cultura ou conhecimento superior ao outro, mas é preciso analisar o contexto em que as produções são elaboradas e a que fim se direcionam. Existe um tipo de cultura elitizada, que é mais valorizada na atualidade, e é por meio desta que se estabelecem critérios para a ascensão social dos sujeitos (BOURDIEU, 1975). Essa é uma construção histórica de valorização da cultura reconhecida pela burguesia e mantida, sob seu domínio, ao longo dos séculos. No entanto, a cultura popular também possui um potencial humanizador semelhante ao da cultura elitizada, e sua expressão necessita, igualmente, de alguns tipos de apropriação humana para que possa ampliar seu caráter desenvolvente. Segundo Saviani (2000),

> O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2000, p. 95).

Desse modo, para exprimir melhor seus modos de vida e cultura, o ser deve se capacitar para aprimorar seu potencial transformador no embate da luta de classes. Entretanto, existem alguns conhecimentos de ordem científica, filosófica e artística que, por possuírem certa universalidade e se voltarem à reflexão crítica da realidade, necessitam ser incorporados pelo sujeito, para que sua qualificação ocorra. Para o atendimento dessa necessidade, a Pedagogia Histórico-Crítica apresentou uma metodologia adequada para o ensino, de modo que os conhecimentos humanos sejam transmitidos de forma sistematizada, esclarecida e intencional, para que os sujeitos desenvolvam um elo significativo com os conteúdos.

Entretanto, por mais que a escola, os professores e os estudantes se voltem ao estudo como forma de emancipação e desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e transformador da ação humana, não se pode responsabilizar a educação escolar como a única forma de resolução dos problemas sociais, pois, muitas vezes, essas problemáticas são reproduzidas no próprio cotidiano da instituição (MÉSZÁROS, 2007). Segundo Saviani (2018), a educação não pode se apresentar como solução única para os problemas sociais, pois, se por

um lado, a escola propõe uma superação para os males atuais, o ambiente escolar também se encontra encerrado no núcleo da mesma sociedade doente, portanto, está repleta dos discursos e da mentalidade dominante que rege a atualidade, a educação e o sistema. Ademais, haverá sempre o risco de desvio da instituição escolar enquanto fonte de informação para a provimento dos interesses econômicos e o direcionamento da população no sentido da alienação. De qualquer forma, as soluções apontadas pela Pedagogia Histórico-Crítica se dirigem ao desenvolvimento humano dos sujeitos, o que, em conjunto com outros setores da vida e da sociedade humana, se torna um alicerce para essa mudança.

Desse modo, o compromisso com um ensino humanizador e emancipador do sujeito se faz imprescindível para a transformação da mentalidade e para a promoção do desenvolvimento da humanidade em seu conjunto. É direito fundamental de todo ser ter acesso a seu legado histórico-cultural, e negar isto ao sujeito é como destituí-lo da totalidade de sua essência humana.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A infância, especialmente na fase da Educação Infantil, é preenchida por brincadeiras e linguagens artísticas, por meio das quais a criança pode exercer suas características propriamente humanas. É por meio do brincar que as crianças têm a possibilidade de compartilhar e jogar com as relações que instituem com seus pares, enquanto a arte constitui uma forma de experimentar a vida, pois contribui para a expressão e o aprendizado dos pequenos. Por intermédio de canções, brincadeiras de roda e faz de conta, além de histórias contadas desde os primeiros anos de vida, o ser humano vai atingindo compreensões cada vez mais profundamente humanas, pois o material simbólico, criativo e expressivo, compartilhado nessas dinâmicas, influi diretamente na constituição de sua psique, de forma que o sujeito, a seu modo, fará uma síntese única do que apreende, consubstanciando-a em sua própria personalidade.

Por meio dessas vias que compõem a ludicidade, o ensino, na Educação Infantil, é possibilitado de maneira mais eficaz, pois a criança, desde a mais tenra idade, necessita ser apresentada aos conteúdos formativos, de modo acessível à sua condição desenvolvente, sem, no entanto, subestimar sua capacidade ilimitada de qualificação humana, sempre renovada a cada novo aprendizado. Ademais, a arte e o brincar constituem elementos importantes para o acesso ao repertório cultural humano em toda sua extensão, pois a plasticidade das atividades que envolvem essas formas de aprender encantam os pequenos, mobilizando sua vontade por meio do prazer ou desprazer encontrados.

Inclusive, a atividade do brincar, enquanto guia do desenvolvimento infantil, é indissociável dos processos de ensino e aprendizagem da criança pequena, por ser fundamental para sua formação psíquica. As linguagens artísticas, por outro lado, possibilitam a apropriação dos conhecimentos necessários à humanização da criança, por ultrapassarem o imediatismo cotidiano e se apoiarem no conhecimento científico, enquanto possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica. Esse desenvolvimento, entretanto, só é possível por meio de um ensino intencional e elaborado, que possibilite a qualificação humana desde a mais tenra idade, considerando as particularidades infantis, nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

3.1 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: AVANÇOS E RETROCESSOS.

Desde o seu nascimento, o ser humano depende de outros membros da sociedade para a manutenção de sua sobrevivência, e embora tal característica permaneça por toda sua vida, é na primeira infância que essa dependência é mais profundamente sentida, pois a ausência de cuidadores implica, essencialmente, em perda da vida da criança. A infância, portanto, corresponde a um delicado momento do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades de qualificação humana ilimitadas, constituindo o maior pico de aprendizado de toda a vida.

Embora, na atualidade, o reconhecimento das especificidades da infância esteja sendo, paulatinamente, desvelado à população mundial, por muito tempo a diferenciação entre crianças e adultos não era considerada, de modo que os pequenos eram incluídos nas tarefas domésticas e no trabalho laboral, sem que fossem respeitadas suas particularidades infantis. Ademais, as crianças eram expostas, comumente, a perigos e experiências inadequadas para sua idade, o que as deixava vulneráveis em relação às epidemias, provocando morte prematura, em muitos casos. Todavia, a relação com a infância e o reconhecimento das especificidades e necessidades infantis se alteram de cultura para cultura, dependendo, assim, da relação estabelecida entre os indivíduos de determinada sociedade. Para Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15), “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Assim, apesar de se optar por um recorte histórico, neste estudo, é importante fazer o adendo de que, cada infância, em particular, possui uma identidade única, entretanto, a cultura da sociedade em que a criança se encontra inserida tem grande influência sobre sua formação. Este trabalho volta-se, mais especificamente, à cultura ocidental, com ênfase no panorama histórico brasileiro.

Nesse sentido, majoritariamente nas sociedades antigas e medievais, mulheres e crianças nem mesmo eram vistas como sujeitos, mas tidas como propriedades do homem, assim, suas forças eram exploradas, sem que recebessem remuneração pelos trabalhos prestados. Além disso, eram

consideradas improdutivas e inferiores, não tinham direito à livre expressão, nem a opinar sobre assuntos políticos, de forma que não participavam das escolhas que regiam suas próprias vidas. Os pequenos, todavia, sentiam ainda mais arduamente esses problemas, pois, sendo ainda indefesos, acabavam perdendo suas vidas precocemente pelas extenuantes horas de trabalho e pela exposição a perigos e doenças (OLIVEIRA, 2022, p.60).

Esse panorama começou a se alterar, mais expressivamente, no período do Renascimento, entre os séculos XIV e XVI, com o desenvolvimento "humano" que a ascensão da burguesia possibilitou. Nesse contexto, surgiu um primeiro sentimento de infância, momento em que o trato e o zelo em relação às crianças passaram a ser mais significativos, ganhando conotações únicas e remodelando as relações sociais. Assim, iniciou-se uma investigação de estratégias específicas para a formação humana na infância, graças à crescente compreensão do desenvolvimento integral do ser como algo essencial, como uma força propulsora da transformação da sociedade. Desse modo, as crianças, antes vistas como débeis, passassem a representar o futuro da nação (ARAUJO; CARVALHO; MOURA, 2007).

No século XVII, as discussões sobre saneamento, higiene e vacinação, para o combate aos altos índices de mortalidade infantil e epidemias, vieram à tona, já que a aglomeração e a superlotação dos centros urbanos ocasionaram uma séria crise sanitária. As transformações econômicas e sociais ocasionadas pelo fim da monarquia, com a instauração do capitalismo e a demanda por trabalho fabril, fizeram com que muitas crianças não tivessem com quem ficar, pois as mulheres passaram a assumir vagas no trabalho industrial. Assim, com o objetivo de atenuar o alto índice de mortalidade infantil e sua exposição à violência, foram criados centros de recepção e cuidado dos pequenos, cujo intuito inicial era dar amparo a crianças carentes, filhas de pais trabalhadores (OLIVEIRA, 2002).

Paralelamente, no Brasil, a história de amparo à infância inicia-se conjuntamente com o genocídio e a exploração do trabalho escravo e indígena, quando filhos abandonados, provenientes do abuso da mulher negra e indígena pelos senhores, eram recebidos por alguns fazendeiros e o mínimo para a sobrevivência era fornecido. Segundo Oliveira (2002), essa configuração passou a ser alterada apenas no século XVII, quando foram criadas as chamadas "casas de misericórdia" (OLIVEIRA, 2002, p.91). Essas instituições possuíam cunho filantrópico

e eram vinculadas a uma unidade religiosa, a qual se propunha a amparar os filhos ilegítimos provenientes de mães solteiras e escravizadas, dando-lhes algum suporte para a manutenção de suas vidas. Assim, os pequenos eram entregues, sigilosamente, na chamada “roda dos expostos”, onde se depositavam os bebês, girando uma manivela que os permitia adentrar no interior da unidade, de forma que se mantinha preservada a identidade do responsável e a integridade da criança (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Com abolição da escravatura, muitos problemas sociais vieram à tona, uma vez que não foram efetivadas ações para reparar os prejuízos da escravidão e do genocídio da população negra, indígena e pobre da sociedade do país, de forma que a crescente urbanização e o desemprego generalizado expuseram milhares de brasileiros à fome, à mendicância, à violência e à criminalidade. É mister ressaltar que as intuições de amparo exerceram um papel ainda mais importante nesse contexto, ao protegerem inúmeras crianças da miséria.

Entretanto, de acordo com Oliveira (2002, p. 93), “a criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como intuições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres”, não tinham o objetivo de resolver os conflitos e sanar as discrepâncias sociais. Pela natureza filantrópica do atendimento à criança e devido à presença de discursos de médicos higienistas, a sociedade brasileira passou a ver esse amparo como uma benfeitoria, ao passo que “atribuíam à família culpa pela situação de seus filhos” (OLIVEIRA, 2002, p. 93), incutindo, no sujeito, a responsabilidade pelos problemas de ordem política e social. Assim, essas medidas protetivas e higienistas das antigas creches e casas de amparo não foram suficientes para oferecer uma plena formação humana às crianças, já que a cultura elaborada exerce papel preponderante na emancipação do ser. Entretanto, só se pode fazer essa análise hoje, graças ao conhecimento alcançado na atualidade. Na época, foi a melhor medida encontrada diante da situação que se apresentava.

No final do século XIX, influenciada pelos ideais liberais que surgiam na Europa, a burguesia brasileira passou a refletir sobre a educação escolar das crianças, pois começou a compreender o estudo e a cultura elitizada como fatores possibilitadores de ascensão familiar. Assim, passou-se a desejar que as crianças recebessem algum tipo de formação que possibilitasse que estas atingissem o novo ideal de homem a ser gerado. Dessa maneira, adotou-se a noção de “jardim-de-infância”, que, segundo Oliveira (2002, p. 92), consistia em um modelo europeu de

ensino que atendia crianças pequenas.

Todavia, a ideia de uma educação destinada a bebês e crianças menores enfrentou certa resistência no cenário nacional, já que havia uma preocupação com a ausência esporádica da figura materna e o temor de que essa falta causasse algum dano à formação desses sujeitos. Por outra via, já nesse período, alguns estudiosos apontavam os benefícios da educação escolar, desde a mais tenra idade, para o desenvolvimento humano elaborado e sistematizado. Essas discussões, no entanto, destinavam-se aos filhos das classes mais abastadas, enquanto que a população trabalhadora e pobre, do Brasil, não tinha onde deixar seus filhos durante as extenuantes jornadas de trabalho, problema este que se tornou crescente com a inclusão da mulher no trabalho fabril. Nesse caso, as famílias tinham, como único recurso, as creches (PASQUALINI, 2008).

Nesse momento, havia uma distinção clara entre a educação destinada aos ricos e aos pobres brasileiros, pois, de um lado, havia os nomeados “jardins-de-infância”, ou seja, unidades de ensino intencional e desenvolvente destinadas a crianças pequenas; de outro, as antigas creches e unidades de amparo, onde os filhos dos menos favorecidos eram expostos a condições sanitárias alarmantes, pois enfrentavam superlotação em espaços exíguos e o fornecimento do mínimo para a sobrevivência dos infantes.

Com a proclamação da República, os Jardins de Infância ganharam força no território nacional, já que, influenciada pelas novas ideologias libertárias, a burguesia brasileira passou a compreender a infância como uma etapa crucial do desenvolvimento humano. Paralelamente, em 1899, foi criado “o Instituto de Proteção e Assistência a Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança” (OLIVEIRA, 2002, p.94). Essa ação governamental tinha como intuito a preservação da saúde pública, no entanto, ainda não expressava uma preocupação com a educação intencional das crianças pobres. Assim, as crianças das camadas populares eram legadas às chamadas “criadeiras”, que eram mulheres que se propunham a cuidar de inúmeras crianças, em situações precárias, em troca de uma pequena quantia em dinheiro, enquanto os pais trabalhadores podiam exercer seu ofício. Entretanto, a baixa qualificação desse ambiente provocava o avanço de epidemias e acidentes domésticos que vitimavam grande parte da população infantil (OLIVEIRA, 2002, p.95).

Exauridos pelas extenuantes jornadas de trabalho, impostas pelos

detentores dos meios de produção, e influenciados pelos movimentos em prol da população trabalhadora, que emergiam na Europa e nos Estados Unidos, os operários brasileiros passaram a se organizar e se integrar a sindicatos que promoviam uma luta por direitos trabalhistas. Dentre as reivindicações apresentadas, um local destinado aos cuidados de seus filhos era uma importante pauta. Pressionados por tais movimentos, depois de grande resistência e luta, alguns dos donos dos meios de produção integraram à política da empresa uma pequena creche, onde os trabalhadores podiam manter suas crianças sob melhores cuidados. Todavia, essa concessão foi vista como um favor prestado e não como um direito a ser assegurado.

Paulatinamente, a exigência de garantia do amparo das crianças das mães trabalhadoras foi sendo direcionada ao Estado. Além disso, sob a influência do movimento feminista, as mulheres passaram a lutar, mais intensamente, por seus direitos, e o governo, pressionado por suas reivindicações, criou creches, parques e escolas maternais. Finalmente, em 1923, “a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas” (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Ainda na década de 1920, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, evento que impulsionou as discussões sanitaristas de médicos higienistas em relação à educação das crianças pobres, de forma que as antigas creches foram assumindo um caráter cada vez mais assistencial e protecionista. Paralelamente, nessa mesma década, o “escolanovismo”, movimento que visava à ultrapassagem do ensino tradicional, trazendo um novo direcionamento ao trabalho docente, veio ganhando forças no território brasileiro, de modo que, em 1924, foi fundada a Associação Brasileira da Educação, que se dedicava ao estudo e defesa dos ideais da Escola Nova.

Posteriormente, em 1932, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação em defesa da oferta de um ensino laico, gratuito e obrigatório, como direito de todos os sujeitos. Ocorria, desse modo, uma renovação no cenário educacional brasileiro, no sentido de se conceber a educação pré-escolar como uma importante etapa da formação escolar. Entretanto, observa-se, segundo Oliveira (2002), que:

> [...] o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins-de-infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares (OLIVEIRA, 2002, p.99).

De acordo com a autora, nessa perspectiva, as creches cumpriam uma função unicamente assistencialista, destinada à preservação da saúde pública e ao controle de epidemias, da fome e da mortalidade infantil, e se voltavam especialmente ao cuidado das crianças para que os pais pudessem exercer suas funções empregatícias. Esse paradigma, que perdurou por muito tempo no Brasil, sofreu, nos anos de 1940, a influência de psicólogos nas escolas, que reforçavam, então, uma concepção reformadora do caráter da criança, cujo objetivo era aparar as arestas da personalidade infantil, no sentido de garantir a segurança pública por meio da formação de sujeitos mais obedientes às normas sociais (PASQUALINI, 2008).

A segunda metade do século XX foi marcada por intensas transformações econômicas no Brasil, pois, com o avanço capitalista e a industrialização crescente, houve maior oferta de vagas no mercado de trabalho, o que levou um número cada vez maior de mulheres a assumir vínculos empregatícios. Nesse cenário, parques e creches passaram a ser cada vez mais procurados, principalmente os que ofereciam educação integral. Em função da reverberação que estes fatores tiveram no campo educacional, em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, resolução que previa a inclusão das escolas da infância no sistema de ensino (OLIVEIRA, 2002).

Apesar de a formulação da Lei de Diretrizes Base da Educação representar um enorme avanço para a educação brasileira, na ditadura militar que se seguiu desde 1964, a política nacional continuava reafirmando a ideia de pré-escola enquanto uma unidade de atendimento assistencial à criança pobre. Ademais, muitas entidades filantrópicas continuaram a exercer suas funções mediante o apoio governamental. Nesse momento, o entendimento de uma educação voltada para a criança pequena passou a sofrer modificações com a influência de um movimento

educacional de cunho tecnicista. Por certo, a preocupação nacional de formar funcionários aptos ao mercado de trabalho representou uma justificativa para essa linha educacional. Desse modo, passou-se a defender a ideia de um ensino sistematizado desde a primeira infância, moldado, no entanto, pelas necessidades do capital (OLIVEIRA, 2002).

Em 1970, o esclarecimento sobre os impactos da “privação cultural” em crianças de classes pobres e operárias destacou a necessidade de se promover uma educação culturalmente qualificada a todas as crianças, com base no entendimento de que o fracasso escolar constituía fator de aprofundamento das desigualdades sociais e de que a ascensão social se dava, também, pelo conhecimento da cultura elaborada. Assim, de acordo com Oliveira (2002, p.109), ações nomeadas sob o título “educação compensatória” começaram a ser desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Essas propostas se voltavam à alfabetização precoce e ao estímulo ao conhecimento científico, no entanto, ainda continuavam arraigadas em práticas e concepções assistencialistas.

Com a ampliação cultural do papel da mulher na família e na sociedade, mulheres pertencentes a camadas sociais distintas passaram a se inserir, cada vez mais, no mercado de trabalho. Tal fato provocou uma procura ainda mais significativa pelas escolas de atendimento infantil, e a crescente preocupação com a qualidade do ensino, nas unidades particulares, expressou a defesa por um ensino que desenvolvesse os aspectos psíquicos, emocionais e culturais das crianças (OLIVEIRA, 2002).

Ainda na década de 1970, o embate entre concepções assistencialistas e de ensino à criança pequena ganharam o cenário nacional, de modo que, gradualmente, foi se instaurando uma nova concepção de educação para as crianças pequenas e a consciência da necessidade de concessão do ensino a todas as crianças, o que passou a ser visto como um direito e não como uma regalia a ser oferecida pelo Estado. Por conseguinte, graças à pressão de vários setores para a ampliação das vagas de atendimento à Educação Infantil, programas governamentais de apoio às crianças foram criados, entretanto, ainda se configuravam como práticas recreativas, de baixa qualidade para o desenvolvimento das crianças das camadas populares. A manutenção desse paradigma também implicava na atividade exercida pelos professores, que não possuíam uma formação acadêmica adequada e, assim, acabavam, muitas vezes, por perpetuar noções

pouco elaboradas sobre o ensino, sobretudo, no que se relacionava aos pequenos.

Com o fim da ditadura Militar em 1985, “novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional do Desenvolvimento, nas quais rumou-se assim ao reconhecimento das creches e pré-escolas como instituições cuja função pedagógica deveria enfatizar o [...] desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (OLIVEIRA, 2002, p.115). Esse movimento culminou no estabelecimento da Constituição 1988, que, finalmente, previu o direito à educação de qualidade das crianças pequenas, sendo este assumidamente um dever do Estado.

Todavia, embora o direito às pré-escolas e creches seja garantido, pela Constituição, a todas as crianças de até 6 anos de idade, a implementação deste ensino às crianças brasileiras ainda é um desafio na atualidade, pois muitas vezes as vagas são escassas, resultando no não cumprimento dessa resolução.

A década de 1990 foi marcada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que veio a consolidar importantes transformações na compreensão das necessidades da infância e adolescência, constituindo-se como um importante marco em defesa dessa camada da população. Em seguida, a nova LBD de 1996 (Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional) incluiu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, o que liberou o acesso ao incentivo público, retirando a educação dos pequenos das entidades filantrópicas e atribuindo ao ensino um caráter mais desenvolvente. Nessa Legislação, é essencial salientar que a autonomia pedagógica foi respaldada, destacando a participação dos professores, bem como, dos familiares e da comunidade nas decisões políticas da instituição escolar. Não obstante, também foi assegurado legalmente “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No final do século XX, surgiram novas concepções de Educação Infantil, que começaram a ganhar espaço, desta vez, com enfoque mais linguístico e cognitivo, influenciadas por um movimento de natureza construtivista, que deu origem ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNE), criado pelo MEC, com o intuito guiar o trabalho dos professores frente à nova educação almejada. Analogamente, também foram delimitadas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/1999), pelo conselho Nacional da Educação (OLIVEIRA, 2002 p.119).

Em 2006, a Lei nº 11.274 institui a obrigatoriedade do ensino de 0 a 6 anos idade e criou o Ensino Fundamental de nove anos. Houve, nesse período, a ampliação do número de creches e pré-escolas, abrangendo uma maior parcela da necessidade de atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. Logo em seguida, no ano de 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que se constituiu como um fundo de financiamento para a educação nacional, abrangendo toda a educação básica.

Em 2009, as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) sofreram uma crucial reformulação, desta vez, colocando a criança como centro do planejamento curricular, reconhecendo-a como um sujeito histórico de direitos e reafirmando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, subdividida em creches e pré-escolas, com funcionamento diurno. Tornou-se obrigatória a matrícula, na Educação Infantil, de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março. Além disso, foram definidos os princípios para essa modalidade de ensino, orientados pelos pilares ético, político e estético, de modo a oferecer condições e recursos para que as crianças possam usufruir de seus direitos civis (BRASIL, 2009).

A LDB passa novamente por modificações, por meio da Resolução 4º, de 13 de julho de 2010, que institui o acesso à cultura nacional como uma forma de possibilitar a apropriação das riquezas culturais e da diversidade do País. Além do mais, o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, do ensino passam a ser responsabilidades da sociedade, da família e da escola. Ademais, começam a ser orientados os cursos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, além de ser incluído o estímulo à reflexão e à gestão democrática, que passam a ser difundidos pelo País, por meio dessa resolução.

Graças ao aumento das preocupações nacionais com o futuro da educação no país, foi elaborado o Plano Nacional da Educação (PNE), que foi formulado para estabelecer as metas e o planejamento para que uma educação de qualidade fosse atingida no prazo entre 2014 e 2024. Esse planejamento engloba ações como financiamento, ampliação e adequações sociais à Educação, bem como, envolve aspectos da gestão escolar.

Em 2013, a LDB sofreu mais algumas alterações, desta vez, ampliou o ensino obrigatório de 4 a 9 anos de idade. Este foi um avanço significativo para

Educação Infantil, que abrange a faixa etária de 0 a 6 nos de idade, pois, embora não tenha sido completamente contemplada, em sua totalidade, essa faixa etária foi inclusa como pertencente à etapa da Educação Básica, participando, assim, das verbas e subsídios destinados a essa modalidade.

Outro marco importante para a Educação Infantil foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu uma mobilização nacional para o estabelecimento de parâmetros para a educação brasileira, com o objetivo de atenuar as discrepâncias sociais pelo estabelecimento de uma base comum, na qual estariam contidos todos os conteúdos necessários à formação da criança, parâmetros estes que deveriam se estender, uniformemente, por todo território brasileiro. Esse documento começou a ser redigido em 2015, tendo três versões subsequentes até a atualidade, encontrando-se já implementado no momento.

Diante do panorama histórico apresentado, é possível compreender os principais desafios pelos quais a Educação Infantil passa na atualidade, como, por exemplo: o paradigma do cuidar e educar que ainda limita o incremento da educação de qualidade aos pequenos, pois não destaca o ensino como principal função da escola, não considerando o acesso ao saber sistematizado como fundamental ao ser humano. Assim, o biônimo cuidar e educar remete ao assistencialismo que, a duras lutas, vem sendo superado no Brasil (PASQUALINI & MARTINS, 2008). Além disso, a precariedade de muitos cursos de formação docente para esse nível da educação inviabiliza uma qualificação docente suficiente para abarcar as necessidades da criança.

Além do mais, o direito da criança de 0 a 3 à creche ainda não se encontra garantido, pois há uma disponibilidade reduzida de vagas nas redes públicas frente à demanda vivenciada. Simultaneamente, mesmo os referenciais didáticos direcionados à orientação pedagógica para o incremento da educação no Brasil, tais como a BNCC, possuem um viés imediatista, calcado na experiência, pois esboçam ideias construtivistas em sua criação, o que afasta, novamente, a necessidade de o conhecimento elaborado estar disponível à apropriação infantil, por meio da mediação do professor (PASQUALINI & MARTINS, 2020).

Por todos estes motivos e, principalmente, pela falta de entendimento de parte da sociedade sobre o verdadeiro papel da educação Infantil, efetivar uma Educação Infantil de qualidade no Brasil ainda é um desafio contemporâneo, principalmente por que esta modalidade de ensino é recente na

história do país e do mundo, constituindo um problema que a humanidade está enfrentando em sua coletividade. Por esse motivo, o estudo e a divulgação de pesquisas sobre esse objeto se fazem tão necessárias. Neste sentido, segundo Pasqualini (2010):

> A garantia da sobrevivência e socialização são, portanto, necessidades primárias que decorrem da condição biológica e social da CRIANÇA. Durante a maior parte da história das sociedades humanas, tais necessidades foram supridas por meio de práticas espontâneas no contexto da família e da comunidade. A criação de contextos institucionais destinados à criança pequena é, portanto, um fenômeno relativamente recente na História (PASQUALINI, 2010, p. 77)

De acordo com a referida autora, apesar de a Educação Infantil ser recente na história humana, sua efetivação é essencial ao desenvolvimento da humanidade em sua coletividade, já que possibilita a intencionalidade da humanização no sujeito desde a primeira infância, o que compreende: o estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica e crítica, pelo fornecendo de suporte para que o ser elabore seu psiquismo e corporeidade de forma qualificada. Isto só é possível pelo acesso, que a escola fornece, ao que há de mais elaborado na cultura humana. Dessa maneira:

> [...] cabe à escola de educação infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 18).

Desse modo, a escola infantil é imprescindível ao ser humano, por garantir o acesso aos bens culturais elaborados, que são fundamentais para sua humanização. Todavia, a efetivação dessas apropriações pela criança se encontra em estreita relação com a mediação do professor, pois só mediante a consciente ação deste sobre as necessidades culturais e psíquicas infantis é que se possibilitará que uma educação qualificada se efetue. Assim, é apenas pela compreensão das necessidades psicológicas, sociais e culturais dos pequenos que o professor da infância pode atuar de modo a garantir o direito destes a uma

educação de qualidade, que promova seu desenvolvimento integral. Para tanto, o tópico, a seguir, busca analisar o desvelamento da qualificação psíquica infantil, bem como, a relevância das linguagens artísticas e do brincar para a humanização da criança.

3.2 Aprendizagem e Desenvolvimento Físico, Psíquico, Social e Emocional da Criança de 0 a 5 Anos

Para entender a importância da Educação Infantil e da presença da arte e do brincar para o aprimoramento da espécie humana, é necessário compreender como se processa o desenvolvimento da totalidade humana na criança pequena e, assim, desvelar o papel da convivência social e da cultura elaborada para a qualificação do sujeito.

Para a efetivação de uma prática pedagógica intencional, é fundamental que o professor se dedique ao estudo de como se dá a periodização do desenvolvimento infantil e dos estágios pelos quais o sujeito passa ao longo do processo de sua humanização. Desse modo, para compreender como ocorre a qualificação psíquica do ser humano na infância, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário que o professor se dedique ao estúdio dos escritos dos autores dessa teoria, como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, que legaram uma extensa contribuição acerca dos processos pelos quais o indivíduo passa no decurso de sua humanização.

De acordo com esses autores, o desenvolvimento só é possibilitado na relação da criança com seu meio social, logo, é impossível estabelecer fases universais, naturais e cronológicas para a qualificação psíquica, que sejam semelhantes a todos os sujeitos, em todos lugares e tempos. Desse modo, a variedade cultural do contexto e do tempo histórico no qual está inserido o indivíduo influi diretamente em sua formação subjetiva, pois a constituição psicológica dos seres está relacionada à qualidade e à diversidade dos artefatos culturais possibilitados em seu meio social. A própria maturação biológica e a forma como cada sujeito assimila a realidade são irrepetíveis. Para Leontiev (2001, p.65), as “condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

Em concordância com o referido autor, cabe destacar, desse modo, que não é a maturação biológica que determina os avanços psicológicos, mas a vida social, que comporta dinâmicas, simbolismos e significados diferentes em cada contexto. De igual modo, é necessário salientar que o desenvolvimento psíquico infantil não se dá forma linear, meramente evolutiva, mas é processual, gradativo, sendo caracterizado por rupturas e saltos qualitativos (PASQUALINI & EIDT, 2016).

Esses processos de qualificação psíquica se efetuam mediante o desenvolvimento e aprimoramento da relação do sujeito com a realidade, alterando, assim, a estrutura do psiquismo da criança, à medida que a mesma se apropria, igualmente, de seus movimentos e fisicalidades. As transformações na psique infantil são lentas e constantes, até que um salto qualitativo, impulsionado por estas mudanças, possibilite uma transição a um novo período de elaboração humana. Nesse sentido, para se compreender como se dão os diferentes estágios pelos quais a criança passa rumo ao aprimoramento de sua humanização, é necessário que se entenda os conceitos: “situação social de desenvolvimento, atividade dominante, neoformação e crise” (PASQUALINI & EIDT, 2016, p.102).

A situação social de desenvolvimento corresponde, como já explicitado anteriormente, às condições únicas mediantes as quais o sujeito, no âmbito de sua vida social, se apropria do que lhe é oferecido, o que poderá se consubstanciar, em suas ações, por meio da elaboração própria que este faz dos conteúdos recebidos. Nesse contexto, cada mudança de estágio psíquico altera, profundamente, a maneira de a criança se relacionar com a realidade, de forma que sua ação e sua atuação no mundo também se modificam. É por esse motivo que o conceito de atividade como ação intencional e qualificada, a um fim objetivo, se faz tão necessária, pois esta canaliza as forças vitais humanas em prol de um objetivo consciente, não consistindo em uma ação isolada, mas em uma elaboração e concretização da totalidade humana frente à realidade estabelecida.

Ademais, toda ação humana no mundo é mediada pela atividade, sendo assim, a mesma constitui o “elo que liga o sujeito ao mundo” (PASQUALINI & EIDT, 2016, p.102). É por meio dessa prática que o ser pode se apropriar do que há de mais elaborado na cultura humana e, assim, estabelecer uma relação ativa com a natureza e sanar suas necessidades. Nesse sentido, segundo Pasqualini (2016), a psicologia histórico-cultural, ao analisar as diversas atividades que a criança executa, percebeu que existem algumas que exercem uma função mais

preponderante para o desenvolvimento psíquico, pois mobilizam, amplamente, o interesse, o prazer e as necessidades infantis.

Nesse contexto surgiu o conceito de atividade principal ou atividade-guia, postulado por Leontiev (2001): uma atividade dominante que organiza o desenvolvimento psíquico, de modo a guiar a forma pela qual a criança se relacionará com o mundo. Esta prática abarca e canaliza as necessidades da criança em seu respectivo estágio de elaboração psíquica.

A atividade central também gera novos tipos de atividades, que reorganizam a formação do psiquismo. Dessa maneira, é por meio da prática que são possibilitadas as principais mudanças psicológicas que permitem ao sujeito adentrar e desenvolver as características típicas de cada estágio, pois é justamente a mudança da atividade-guia que propícia a alteração do período de desenvolvimento humano (PASQUALINI & EIDT, 2016).

A mudança do estágio de desenvolvimento psíquico acontece quando surge uma contradição entre as capacidades da criança e a forma como esta vive, já que, quando o aprimoramento psíquico infantil ultrapassa as atividades por ela comumente executadas, surge a necessidade de realização de uma nova atividade-guia, concretizando, assim, sua transição a um novo período de qualificação humana (LEONTIEV, 2001). Todavia, esse processo não se efetua modo natural na criança, mas é possibilitado pela capacidade, cada vez mais desenvolta do ser humano, de se apropriar de sua cultura, de forma que, gradualmente, possa elaborar conteúdos mais complexos (PASQUALINI & EIDT, 2016). Ainda de acordo com a autora:

> Os adultos vão gradativamente complexificando a atividade da criança, e, com isso capacidades motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas, etc. vão se desenvolvendo. Nesse processo, novos motivos vão sendo criados e, então, a criança passa, progressivamente, a se relacionar com a realidade de uma forma também mais complexa (PASQUALINI & EIDT, 2016, p.102).

Dessa maneira, tendo esgotado todas as possiblidades de aprendizado em uma determinada atividade, os adultos auxiliam a criança no processo de avançar em sua condição humana, já que está apta a se apropriar de compreensões mais complexas. Seu psiquismo vai, gradualmente, se qualificando mediante as possibilidades apresentadas pela atividade-guia e pela cultura humana

disposta socialmente. É desse modo que o sujeito ultrapassa velhos comportamentos e passa a se inspirar na ação dos adultos, alterando sua maneira de agir e de se comunicar com o mundo. No ato da refeição, por exemplo, pode-se verificar como as crianças maiores se alimentam com a utilização dos talheres, portando-se à mesa, pois têm a necessidade de se sentirem pertencentes ao núcleo familiar e de receberem a aprovação social que tal ato promove. Assim, as mudanças de comportamento da criança estão diretamente ligadas à reestruturação do psiquismo que a alteração de atividade-guia provoca. Para Pasqualini e Eidt (2016), a transformação do modo de agir da criança:

> Não se trata de uma mera ampliação na capacidade de atenção e de memorização, somada a uma gradativa ampliação da capacidade de pensamento, por exemplo. Trata-se de uma mudança qualitativa no funcionamento do psiquismo como um todo, envolvendo todas as funções psíquicas e reorganizando as relações que existem entre elas (PASQUALINI & EIDT, 2016, p.105).

Em concordância com a referida autora, a reestruturação psíquica modifica, radicalmente, a percepção da criança sobre o mundo, alterando sua organização subjetiva. Nesse sentido, as transformações na psique humana são expressas por neoformações, que correspondem a novas formações psicológicas que são produzidas pelo novo estágio de desenvolvimento (PASQUALINI & EIDT, 2016). No entanto, é válido ressaltar que a transição a um novo período de qualificação psíquica infantil não representa o abandono da atividade e dos aprendizados ocorridos em outros momentos, pois essas experiências e apropriações são usadas como base para as próximas formações psicológicas. Assim, a elaboração de um novo período de formação é realizada em codominância com o processo de desenvolvimento anterior, de forma que a alteração é gradual e qualitativa. Para Martins (2006), a atividade do ser é, também, uma meta em seu processo de qualificação humana, de maneira que a atividade estabelece um sentido para o avanço psíquico do sujeito.

Observa-se, entretanto, que a elaboração do desenvolvimento da criança está diretamente ligada à qualidade das apropriações culturais dispostas a ela, assim, destaca-se a importância da Educação Infantil para a formação humana, por esta possibilitar o acesso a conteúdos humanos mais elaborados, respeitando o nível de desenvolvimento real em que a mesma está inserida. Além do mais, ao

conhecer o processo de periodização psíquica dos pequenos, o professor pode aprimorar a humanização dos sujeitos, atribuindo, ao seu processo de ensino e aprendizagem, uma intencionalidade desenvolvente (MARTINS, 2006).

Dessa maneira, após o esclarecimento da função da atividade-guia na formação do sujeito, faz-se necessário compreender quais são as atividades principais nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico das crianças de 0 a 5 anos de idade. O objetivo é analisar como o sujeito infantil apreende nos diferentes momentos de seu desenvolvimento. Por esse motivo, o recorte etário faz-se necessário, pois busca-se, neste estudo, o desvelamento da qualificação humana para o aprimoramento do direcionamento pedagógico do ensino na Educação Infantil.

Diante das contribuições de Vygotsky e Leontiev para a compressão da elaboração do psiquismo humano, Daniil B. Elkonin (*apud* Tuleski e Eidt, 2016) ateve-se em desmembrar os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico, correlacionando a atividade-guia aos diferentes períodos e às crises que marcam a mudança de um momento evolutivo para o seguinte. Desse modo, os referidos períodos do desenvolvimento e suas correspondentes atividades-guia são, para Elkonin:

> [...] primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetal manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo (ELKONIN 1987 *apud* TULESKI e EIDT, 2016, p.52).

Esses são, portanto, os diferentes momentos da evolução psíquica humana postulados por Elkonin (1987). Ressalta-se que, apesar da ausência da idade adulta e da velhice, esse estudo pode se estender por toda vida do sujeito, já que o mesmo está em constante aprimoramento, inclusive na velhice. Ademais, sabe-se que a grande atividade-guia da fase adulta é o trabalho. Embora o panorama das contribuições de Elkonin para o desenvolvimento psíquico abranja a adolescência, neste estudo, graças ao seu objetivo, o recorte etário compreende, de forma mais aprofundada, os períodos que correspondem ao primeiro ano de vida, à primeira infância e à idade pré-escolar.

O primeiro ano de vida refere-se ao período que se inicia por volta do primeiro mês de vida a, aproximadamente, 1 ano de idade, o que pode variar de

criança para criança. Nesse momento, a situação social do bebê é caracterizada pela contradição entre a máxima dependência social e a mínima capacidade comunicativa. Mobilizado pelas necessidades de assistência em relação à sua sobrevivência, surgem as primeiras manifestações do bebê ao convívio social, que passa a expressar reações de choro e sorriso, quando tem a impressão de que o cuidador se retira de seu ambiente. A atividade-guia desse momento do desenvolvimento é a *Comunicação Emocional Direta*, pois o bebê começa a estabelecer uma relação de comunicação com os seus cuidadores, expressando, por meio do choro e do riso, o que lhe agrada ou aborrece, diante das sensações percebidas. Nessa fase do desenvolvimento psíquico, a criança ainda não se compreende como um ser isolado de seu ambiente, mas em fusão subjetiva com sua realidade, de modo a não diferenciar os elementos que a rodeiam. Por conseguinte, é a relação afetiva que a criança estabelece com seu meio e com os adultos que norteará seu processo de elaboração humana (PASQUALINI, 2009).

Nesse período de vida do bebê, os cuidadores ou professores podem estimular o desenvolvimento sensorial do mesmo e sua relação com a comunicação, apresentando-lhe, por meio de conversa, objetos diversificados em tamanho, textura e formatos, além de ofertarem todo cuidado e afeto que ele tanto necessita, o que permitirá que ele progrida em seu desenvolvimento psíquico. Nesse ponto, a arte tem uma contribuição fantástica, no tocante à musicalidade, que promove bom desenvolvimento psíquico ao bebê, auxiliando também no relaxamento e na elaboração das emoções.

Conforme a criança pequena ganha mais autonomia em seus movimentos, começa a interagir de modo mais ativo em seu ambiente, manipula objetos e, paulatinamente, passa a adquirir novas necessidades, de forma que o riso e choro já não suprem seus desejos de comunicação e, nesse momento, se inicia a crise do primeiro ano. Esse período é marcado pela urgência em caminhar e articular a linguagem falada, pois o bebê, que já consegue se manter sentado, postura que lhe oferece uma maior visibilidade do mundo, se vê engajado nas relações com os elementos à sua volta, passando a exercitar mais ativamente sua mobilidade e coordenação motora.

Para o esclarecimento das atividades-guia e dos períodos de desenvolvimento infantis, este estudo utiliza termos da Teoria Histórico-Cultural, cunhados por Vygotsky e Leontiev. A primeira atividade-guia do desenvolvimento da

criança, nomeada como Objetal Manipulatória, marca o novo período, que correspondente à primeira infância, tornando-se, assim, a nova atividade principal, guia da qualificação humana do sujeito (TULESKI e EIDT, 2016). Esta fase se inicia, em média, no primeiro ano de vida e se estende até a idade de 3 anos, quando a criança passa a desenvolver, mais precisamente, sua esfera intelectual-cognitiva, de modo que sua percepção se torna cada vez mais qualificada. Tal fato ocorre porque, quando começa a compreender a linguagem, o indivíduo torna-se capaz de perceber os elementos isoladamente, pois a língua fornece os subsídios necessários para a classificação e a análise dos objetos. Por conseguinte, gradualmente, a criança vai compreendendo seu papel enquanto sujeito que manipula ativamente os elementos à sua volta. Dessa maneira, o ser não se encontra mais em fusão subjetiva com o mundo, pois percebe o impacto de sua ação sobre sua realidade concreta. Nesse momento do desenvolvimento infantil, pode-se trabalhar, intencionalmente: o uso da linguagem; a conexão entre as palavras e seu respectivo objeto; o equilíbrio dos movimentos; e a caminhada e o manuseio de diferentes objetos, de forma a estimular a qualificação da aprendizagem dos pequenos.

Esse período é caracterizado, sobretudo, pela apropriação, por parte da criança, da linguagem de seu convívio social. Nesse sentido, a aquisição da fala é o aprendizado central dessa fase, que é possibilitado graças à convivência da criança com seus pares. Segundo Martins (2012, p. 299), é a “comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constituem”, que os ensina a “atuar por meio deles”. Dessa maneira, observa-se que é mediante a apropriação dos significados sociais e culturais, dispostos pelos adultos na linguagem, que a criança passa a compreender a estrutura cultural que regula a vida humana e motiva suas ações.

Segundo Chaves e Franco (2016), Vygotsky definiu duas fases presentes nesse estágio do desenvolvimento humano. A primeira fase, denominada de Pré-linguística, compreende o período em que a fala da criança não corresponde à sua comunicação oral, ou seja, quando ainda não compreende a articulação da língua humana com seus significados e atribuições, pois, embora já saiba falar determinadas palavras, não consegue fazer uma abstração consciente em sua mente _ representação dos objetos nominados _ por meio da linguagem, utilizando-a apenas para situações práticas. Nesse sentido, por exemplo, o bebê pode aprender a palavra leite e balbuciá-la quando deseja que sua necessidade seja

suprida, então a expressa de forma imediata, mas ainda não internalizou o conceito de modo suficiente para elaborá-lo em sua mente, ou seja, ainda não é capaz de subjetivar determinado objeto, logo, não internalizou sua representação.

A segunda fase do desenvolvimento da linguagem oral e da representação, a Linguística, ocorre quando, finalmente, o pensamento da criança pequena se funde com a linguagem por ela apropriada. Tal fato promove um salto qualitativo exponencial rumo à complexificação de seu pensamento, já que, a partir de então, sua psique encontra um sentido para seu desenvolvimento, de forma que a compreensão dos significados humanos passa a modelar seu comportamento, servindo, assim, de base para a constituição de seu psiquismo (CHAVES & FRANCO, 2016).

Uma característica desse período é o predomínio da percepção, uma vez que a compreensão que a criança tem do mundo ainda está muito limitada à sua vida concreta, imediata. Nessa etapa, faz-se necessária a ampliação dos horizontes perceptivos da criança, para que ela possa alcançar autonomia frente à sua dependência situacional, de modo a estimular a transição para o pensamento abstrato. Segundo Chaves e Franco (2016, p.121), esse período do desenvolvimento da criança pequena é extremamente relevante para o professor da Educação Infantil, pois, nessa idade “ocorre a formação inicial da personalidade humana, a qual servirá de base para todo o desenvolvimento posterior”. As escolas, portanto, têm uma enorme responsabilidade na capacitação humana do sujeito infantil nesse período, de forma que:

> [...] podem apresentar-se como espaços de excelência para a educação de crianças pequenas, o que equivale a sustentar que a organização do tempo e do espaço, justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, as salas, os pátios e corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados e compostos com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil (CHAVES & FRANCO, 2016, p.109).

De acordo com os referidos autores, a escola pode contribuir para a aprendizagem infantil, de modo a expandir as possibilidades de desenvolvimento dos pequenos, mobilizando a aquisição cultural elaborada, por meio da plasticidade de pinturas, esculturas, ambientes, literatura, da música, dentre outras formas de

arte. Além disso, pode organizar, de maneira intencional, a rotina infantil e a convivência entre as crianças e os adultos, de forma a aprimorar a qualidade destes laços e experiências que permitirão ao sujeito sua humanização.

A transição do período da Primeira Infância à fase seguinte é marcada pela crise dos três anos, quando, tendo aprendido a manusear os objetos e já internalizado grande parte da linguagem, a criança passa a desejar ser, gradativamente, mais autônoma em suas ações, pois percebe que não possui acesso às mesmas atividades e objetos que os adultos, já que, por sua condição desenvolvente, ainda não é capaz de experimentar todas as possibilidades acessíveis a seus tutores, de modo que isto gera, na criança, uma espécie de revolta pelas limitações a ela impostas, podendo, assim, contrariar as regras apresentadas, já que está em busca de um sentido mais pessoal para suas ações. É nesse momento que se inicia, mais expressivamente, a gestação de sua personalidade. Assim, é importante que o docente compreenda as alterações de humor típicas dessa fase, não as tomando como uma afronta pessoal ou, simplesmente, como rebeldia, mas as reconhecendo como uma necessidade da criança de se colocar no mundo e, desse modo, buscando maneiras de dar vazão à autonomia almejada pela mesma, reforçando, no entanto, a alteridade e destacando a necessidade da empatia e do respeito aos demais.

Mediante a elaboração dessa crise, a criança entra no período pré-escolar, que abarca a faixa etária entre, aproximadamente, 3 e 6 anos de idade, tendo como atividade-guia o jogo de papéis sociais. Este é o momento em que, tendo assimilado um grande aparato cultural e aprendido os modos de manipular variados objetos de sua cotidianidade, a criança passa à elaboração da vida em sociedade e das relações travadas no meio social. Assim, o sujeito infantil começa a perceber que muitas de suas vontades são limitadas por sua faixa etária e que apenas aos adultos está disposto certo grau de autonomia. Ao confrontar-se com esse processo, o ser encontra formas de compensação para suas frustações, o que o leva ao ato imaginativo, de modo que passa a encenar aquilo que deseja realizar, como forma de experimentar, previamente, a vida adulta e de assimilar determinadas condutas, pois:

> [...] conhecer, manipular, apropriar-se dos objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das

> relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar neste universo (LAZARETTI, 2016, p.131).

Nesse sentido, movida pela necessidade de se apropriar das relações sociais e dos diversos modos de vida e atividades disponíveis aos adultos, a criança vai experienciando, por meio da representação, maneiras mais elaboradas de se comportar, o que propicia o desenvolvimento de sua personalidade. Além disso, como já possui referenciais variados sobre as possíveis atitudes a serem efetivadas, suas escolhas passam a modificar seu caráter. É na convivência social com as demais crianças, no brincar coletivo, que são estipuladas as regras para que a brincadeira se instaure, assim, a criança vai apreendendo a agir com mais ponderação, renunciando seu desejo imediato e estabelecendo a regulação de sua conduta, para a representação correta do papel que exerce na dinâmica. Para Lazarretti (2016):

> O autocontrole da conduta é a principal conquista deste momento do desenvolvimento. Ao acatar as regras as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumirem na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e objetos, um mundo de realidade. Ao assumir o papel, que por sua vez determina o caminho do comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais (LAZARETTI, 2016, p.132).

Em concordância com Lazaretti (2016), a atividade central dos jogos de papéis tem influência fundamental na formação do psiquismo e da corporeidade infantil. Para tanto, é imprescindível, para a qualificação do desenvolvimento da criança, a mediação do professor, o qual poderá, ao conhecer a periodização do desenvolvimento dos pequenos, elaborar, com intencionalidade, a brincadeira, levando as crianças à reflexão sobre os papéis que devem exercer, ultrapassando o imediatismo e os preconceitos populares expressos, muitas vezes, pelas crianças, ao brincarem. Embora se reconheça os benefícios do brincar livre, no qual é permitido que as crianças estabeleçam uma dinâmica própria entre si, o brincar com intenção pedagógica é uma ferramenta muito rica ao aprendizado dos pequenos, pois é, principalmente, pela brincadeira que o aprendizado se processa nesse período, quando a atividade-guia do desenvolvimento humano se torna o jogo de

papéis sociais.

Dessa maneira, o brincar exerce função desenvolvente durante o período da infância, embora, em determinados momentos, não se apresente como universo central, entretanto, influi, expressivamente, na relação que o sujeito/criança trava com o mundo, pois tal atividade apresenta a possibilidade de ela agir ativamente e estabelecer uma relação com o meio circundante, de forma prazerosa e dinâmica.

3.3 O BRINCAR COMO UNIVERSO DAS ATIVIDADES PRINCIPAIS DA CRIANÇA: A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL

Para compreender por que a brincadeira exerce um papel tão importante no desenvolvimento infantil, é fundamental destacar que, de acordo com Leontiev (1998), o brincar, como o trabalho, é uma atividade propriamente humana. É verdade que se pode encontrar traços dessa atividade em alguns grupos de animais, porém, nessas situações, as ações não são imbuídas de significados sociais, tampouco correspondem à regulação da conduta dos mesmos. Apenas consistem em uma dinâmica, por meio da qual as disputas corporais preparam o filhote para sua sobrevivência. Muito diversamente, a brincadeira humana corresponde à elaboração dos papéis sociais e à organização de sua coletividade, e seu sentindo desenvolvente é efetivado graças a representações culturais apropriadas que possibilitam à criança sua qualificação humana.

Ao nascer, o bebê se depara com um universo de cores, formas, sabores, texturas, sons, percepções e emoções, que compõem a extensão da vida humana em comunidade. Ao ser apresentada a essa ampla gama de possibilidades, a criança pequena vai, paulatinamente, compreendendo que existem sensações mais e menos agradáveis a ela e que necessita apropriar-se das formas comunicacionais para que suas necessidades e desejos sejam melhor compreendidos e sanados. Dessa forma, o sujeito infantil vai se engajando, cada vez mais ativamente, em seu meio, na ânsia por experimentar as mais variadas experiências disponíveis na vida em sociedade, pois sente a necessidade de se integrar, mais profundamente, em seu convívio, para compreender os diferentes significados, comportamentos, modos de vida e possibilidades apresentadas, para, então, delimitar sua atuação sobre os mesmos.

Entretanto, nem tudo o que compõe a vida humana, objetos e atividades, está disponível para a criança, o que provoca o desejo de desenvolver-se, para, assim poder participar, mais plenamente, da vida em sociedade. A princípio, tal fato se expressa como uma crise, por volta dos três anos de idade, quando a criança começa a buscar autonomia e a confrontar os adultos que estão à sua volta, pois, nessa contradição entre o desejo social e sua própria vontade vai encontrando um sentido próprio para sua qualificação humana. Com o tempo, a criança aprende a lidar melhor com as frustrações e os prazeres, estabelecendo uma dinâmica de jogo com mundo no qual está inserida. Desse modo, a brincadeira apresenta-se como uma compensação psicológica aos desejos infantis que, por algum motivo, não podem ser concretizados. Nesse sentido, a brincadeira constitui uma atividade que visa a dar vazão à vontade da criança de experimentar ações indisponíveis para sua faixa etária (VYGOTSKY, 1991).

O brincar apresenta-se como um elemento relevante ao aparato psíquico, pois estabelece uma dinâmica ativa e divertida de vivenciar as relações sociais e de lidar com as limitações e restrições apresentadas. A brincadeira, assim, edifica uma realidade paralela, imaginativa, em que o ser pode obter certo nível do que almeja, canalizando suas forças vitais a uma apropriação dos modos de vida e de organização social que regem a convivência em coletividade. O que caracteriza a brincadeira é sua ultrapassagem do mundo concreto, para a criação de uma situação imaginária, em que as crianças começam “a operar com os sentidos de certos objetos por meio de outros objetos” (VYGOTSKY *apud* SMIRNOVA & RIABKOVA, 2019, p. 27), de modo que passam a atuar em prol de sua subjetividade por meio de elementos de sua cotidianidade.

Logo, é justamente o faz de conta vivenciado na ludicidade do brincar que promove a qualificação psíquica da criança, que passa, gradualmente, a separar os significados da situação concreta de vida e a representar e significar os objetos. Quando a criança brinca de cavalinho com uma vassoura, por exemplo, sua capacidade imaginativa a leva a conceber um animal ausente em sua realidade objetiva, pois ela compreendeu a representação simbólica daquele elemento.

Assim, mesmo que a criança não vivencie, concretamente, a experiência, ela pode vir a internalizar o significado social da ação, pois a “criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições

situacionais” (VYGOTSKY, 1991, p.66). Isso significa dizer que o sujeito infantil alcançou um novo período em seu desenvolvimento, pois, ao transitar da concretude à abstração, pode subjetivar o mundo e a si mesmo para além de sua experiência cotidiana. Assim, o brinquedo pode ser qualquer objeto disposto em seu contexto, que a criança passe a usar de forma não habitual, pois, no momento da brincadeira, este serve de veículo para sua imaginação representar a existência de algo ausente. Segundo Oliveira (1997), a criança:

> Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

Desse modo, o sujeito utiliza os materiais presentes em seu meio para criar uma situação imaginaria. Assim, a atividade lúdica pode ser compreendida como a que libera os pequenos para experienciar, de forma não cotidiana, os conteúdos, os símbolos e os signos da cultura humana, usufruindo, esteticamente, de narrativas, fantasias, brinquedos, dentre outros elementos que propiciam maior elaboração subjetiva e plasticidade à expressão e à percepção infantil.

Outro elemento importante, nesse contexto, é o jogo, que, embora seja uma forma de brincadeira, possui características próprias a serem consideradas, como, por exemplo, a presença de regras pré-determinadas que o regem: a dinâmica entre os participantes de competições, a criação de equipes, os modos pré-estabelecidos de jogar, dentre outros requisitos. Nessa atividade, o respeito aos acordos prévios faz com que a criança se comporte para além do imediatismo de suas vontades, renunciando aos seus impulsos em prol do brincar em conjunto, o que a leva a internalizar uma nova forma de comportamento. De acordo com Mukhina (1996, p.160), é por meio do jogo que “as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais regem suas relações” Dessa forma, por meio do brincar, em um jogo, os sujeitos vão internalizando a organização social e, assim, passam a compreender que é necessário respeitar as regras do bom convívio, considerando não apenas sua

individualidade, mas a necessidade do outro.

Embora a atividade do brincar seja mais expressiva ao desenvolvimento da criança em sua fase pré-escolar (por volta dos 3 aos 6 anos), cabe frisar que toda infância se encontra fortemente ligada à brincadeira, pois esta promove o desenvolvimento psíquico por meio do processo imaginativo, que liberta a criança de suas limitações para a compreensão de conceitos mais abstratos, o que é essencial à laboração humana e à ativação da atenção do sujeito ao saber a ser apropriado.

É errônea ideia de que, ao entrar na fase escolar, rumo à alfabetização, o sujeito já não necessitaria mais da brincadeira em seus processos de aprendizado. Entretanto, com essa fragmentação, o indivíduo sofre uma abrupta mudança em sua relação com a escola e, muitas vezes, acaba atribuindo ao estudo uma aversão, já que os elementos lúdicos lhe foram retirados. Tal fato provoca um estranhamento em relação à cultura letrada, o que pode prejudicar, amplamente, o desenvolvimento infantil. Assim, frisa-se que, mesmo em outras etapas da escolarização, o sujeito humano sente necessidade de ser envolvido e motivado pelos conteúdos que acessa, e as brincadeiras e os jogos tendem a aumentar seu elo significativo com o aprendizado, principalmente durante o período da infância (BARROS & OLIVEIRA, 2009).

O jogo de papéis, como já dito anteriormente, corresponde à atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, pois, ao participar de forma ativa no brincar, a criança, por meio do faz de conta, joga com a realidade histórica e socialmente produzida, e ao representar “diferentes papéis na brincadeira, vai percebendo a necessidade de controlar sua conduta conforme as regras sociais daquele papel, o que a ajuda a iniciar um processo de reflexão” (LIMA, 2018). O jogo de papéis não é uma mera reprodução da realidade dos adultos, pois o sujeito se engaja e apresenta posicionamentos e comportamentos mais desenvoltos, assim, ao dialogar com outras crianças, cria uma situação dramática, na qual, ao mesmo tempo em que executa suas ações, é contraposto pela participação de outrem no jogo. Estes processos podem provocar uma síntese reflexiva, pois cada qual se representa de acordo com sua realidade, por meio de um ponto de vista único, assim, quando as alteridades se encontram, todos se modificam e se aprimoram, graças à contribuição do outro, ampliando, assim, o repertório infantil.

Nesse sentido, além de apreender novas formas de comportamento, o indivíduo entra em contato com a bagagem cultural de outras crianças, o que promove um enriquecimento das formas de pensar e atuar imediatas. Muitas vezes, é justamente na ausência do adulto que o sujeito infantil pode se exprimir como deseja, desenvolvendo sua autonomia na resolução de conflitos. Por esse motivo, hoje se reconhece a necessidade do brincar livre como parte do processo de socialização da criança, portanto, é necessário que esta tenha momentos assistidos de brincar, nos quais o professor pode promover uma elevação do teor cultural das brincadeiras, como também, a interação com as demais crianças, dando, assim, espaço para a constituição da autonomia infantil.

No convívio social, por meio da brincadeira, a criança processa trocas riquíssimas para o seu desenvolvimento humano. Na brincadeira de pular corda, por exemplo, ela começa a compreender que, para que a atividade aconteça, é preciso que alguém assuma o papel de bater a corda, e este posto necessita ser alternado para que todos possam usufruir do brinquedo, do jogo e da brincadeira. Nesse momento, a criança é levada a perceber as necessidades dos demais, ultrapassando seu próprio desejo imediatista em prol de um senso de coletividade e compreensão das regras e do bom convívio (MARINHO, 2007). Desse modo, gradativamente, começa a renunciar seus impulsos em função do prazer/desprazer de brincar junto.

Para Lima (2018), a brincadeira promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como: a sensação, a percepção, o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória e a linguagem, bem como, da afetividade. Essas são funções requeridas e mobilizadas na dinâmica do brincar, as quais possibilitam uma infinidade de desafios por meio de movimentos e situações imaginarias que permitem que a criança se engaje em atividades diversas. Um dos aspectos fundamentais desenvolvidos pela brincadeira é a corporeidade infantil, que, por estar articulada à totalidade humana, tem importante papel na expressão da criança, inclusive, é mister destacar que a constituição integral do sujeito perpassa, logicamente, a relação que este estabelece com seu corpo em fusão com seu psiquismo. Segundo Galvão (1996):

> [...] a motricidade desempenha um papel fundamental no processo mental, constituindo-se num importante suporte para a expressão do

> pensamento – os gestos, as mudanças de postura apóiam a expressão de ideias. Nesse sentido, impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar (GALVÃO, 1996, p.45).

Nota-se, assim, que a constituição infantil é dada, dialeticamente, na relação corpo e mente, que forma uma unidade expressa no ser criança. Para tanto, deve-se respeitar a natureza e permitir que os sujeitos explorem, ao máximo, suas possibilidades, de forma integrada e autônoma. Nesse sentido, Martins (2006) afirma que:

> A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (MARTINS, 2006, p. 39).

Ademais, é possível observar, mediante a colocação de Martins (2006), que a brincadeira inclui a totalidade infantil, pois constitui um meio para seu desenvolvimento em todos os sentidos, tangendo sua realidade histórico-cultural, ultrapassando, por meio dos processos reflexivos e da aquisição de conceitos abstratos, suas condições iniciais, e qualificando sua conduta para além dos limites previamente estabelecidos (ROSSLER, 2006).

Vygotsky (1991, p.69) considera que “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade”. Isto quer dizer que o brincar apoia a qualificação do comportamento infantil, uma vez que a criança adianta a si mesma, ao adotar modos mais elaborados de conduta, de forma a realizar sua passagem a novas etapas, por meio representação. Logo, a brincadeira permite que a criança aprenda a regular suas relações pelo estabelecimento de interações afetivas e morais mais elaboradas. Assim, por meio da prática brincante possibilitada, a criança vai ganhando esclarecimento, de forma que passa a reger suas ações de maneira consciente, tomando a si própria como sujeito de sua atividade.

O jogo e a brincadeira necessitam a presença de um mediador para a qualificação do desenvolvimento do sujeito, pois o brincar livre também é relevante ao aprendizado dos pequenos, assim, é fundamental que o professor atue

pedagogicamente sobre a brincadeira, em sintonia com a produção de experiências ricas e lúdicas do saber infantil, inclusive transpondo essas atividades para a sala de aula. A atuação de um adulto qualificado permitirá que essa atividade tão rica ao psiquismo e à corporeidade infantil ganhe conotações crítico-reflexivas, o que a elevará para além da reprodução dos papéis sociais, propiciando que a criança desenvolva consciência sobre sua conduta e as dinâmicas sociais.

Existe a tendência, mesmo entre os pequenos, de criar uma segmentação entre os meninos e as meninas, principalmente em alguns tipos de brincadeiras que reforçam discrepâncias, desigualdades e estigmas entre os gêneros. Tal fato ocorre porque, muitas vezes, a criança reproduz falas, crenças e preconceitos adquiridos em seu círculo social. Nesse caso, na ausência de um mediador qualificado, esse panorama limitante às possibilidades de desenvolvimento das crianças tenderia a permanecer. No entanto, o professor pode atuar alargando a mentalidade dos pequenos, fazendo-os refletir sobre as produções sociais e suas falhas, levando-os a experienciar e aprender a respeitar o que diverge da normatividade. Assim, o professor promove um salto qualitativo na maneira de os sujeitos compreenderem a si mesmos e suas relações sociais, de modo a ampliar e qualificar seu comportamento e sua personalidade, promovendo maior autonomia infantil.

De acordo com Lima (2018, p. 45), “para a criança sentir-se sujeito, há a necessidade de relacionamentos em que a parceria de uma pessoa mais experiente seja efetiva”, dessa forma, a presença do professor valida os afetos infantis, regula as relações das crianças no sentido da boa convivência e dos ideais humanos mais elaborados. Assim, para fornecer conteúdos formativos, o professor pode se utilizar dessa importante forma de aprendizado infantil como modo de promover o acesso à cultura elaborada. Segundo Kishimoto (2002),

> Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo (KISHIMOTO, 2002, p. 150).

Nesse sentido, vale ressaltar que a função da escola de Educação

Infantil é promover a apropriação cultural, por meio dos signos, símbolos e das representações das linguagens artísticas, para o alcance do pensamento abstrato pelas crianças, de modo que possam compreender os conceitos científicos que qualificarão sua relação com um mundo, conferindo-lhe um caráter consciente. Esse processo só pode se dar mediante a presença do professor, que necessita estar qualificado, por meio do desenvolvimento de sua própria subjetividade, para exercer sua função com as crianças, de modo que os pequenos possam alcançar apropriações humanamente ricas.

4 ARTE E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA AÇÃO HUMANIZADORA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A formação inicial e continuada dos professores é uma das principais problemáticas debatidas no campo educacional atualmente, pois a efetivação do ensino depende desses profissionais, já que todo ser humano culturalmente inserido necessita passar pela escolarização e, portanto, pelos professores, que disponibilizam os conteúdos aos estudantes.

Nesse sentido, a qualidade do ensino ofertado depende não somente de fatores políticos e socioeconômicos, mas, principalmente, do desenvolvimento cultural e humano alcançado pelo professor em sua jornada de estudo e apropriações. Esse caminho passa por sua formação inicial, porém, o professor precisa seguir adiante em uma contínua qualificação, já que os conhecimentos estão sempre se atualizando e um aprofundamento cada vez mais radical se faz necessário para subsidiar uma práxis coesa e eficiente, conforme os objetivos e as intencionalidades estipuladas para a humanização das crianças.

A sociedade atual demanda uma ampliação do repertório do docente, para que possa haver uma melhoria na qualidade da educação ofertada, pois, quanto mais rica e desenvolta é a subjetividade do docente, mais possibilidades estarão disponíveis à apropriação dos pequenos. Entretanto, tal pluralidade de saberes só é alcançada por meio do engajamento do sujeito professor em seu processo formativo, que passa por sua graduação, mas que necessita ser extrapolado. Desse modo, o profissional da educação necessita se tornar consciente das determinações sócio-históricas e culturais que influem em sua realidade e no dia a dia da escola.

No caso da Educação Infantil, é estritamente necessária a presença das linguagens artísticas, já que o brincar, o canto, a dança, o desenho e outras formas de expressão constituem o veículo pelo qual a criança manifesta sua vontade, abrindo-se para jogar e dialogar com a cultura humana estabelecida, rumo à sua humanização. Assim, o professor necessita se apropriar dos conteúdos e formas disponibilizados pela arte, como subsídio para suas práticas, de modo a contribuir, qualitativamente, para o processo de humanização das crianças. A arte permite uma emancipação nas formas de perceber e expressar a cultura elaborada, o que torna a prática docente mais criativa e esteticamente rica, englobando

igualmente a totalidade infantil e envolvendo seus aspectos corporais, subjetivos e afetivos.

4.1 A Autoprodução Humana: A Importância da Cultura e da Educação Escolar para o Desenvolvimento do Ser para Si

É na cotidianidade que a criança vai, pouco a pouco, assimilando o extenso conjunto organizacional da sociedade e da cultura na qual está inserida. Gradualmente, ela aprende a distinguir os objetos e a nomear, caracterizar e categorizar cada pequena parte do encaminhamento multifacetado da narrativa humana, à qual atribui um significado único. Esse processo de aquisição cultural e compreensão dos signos e símbolos humanos não se dá de forma natural, tampouco é simples de ser realizado, pois a formação da consciência não ocorre de forma automática na espécie humana, mas necessita ser provocada socialmente. De modo que é partindo do arcabouço cultural que o ser recolhe, para si, os elementos constituintes de sua própria individualidade. Assim, não apenas organicamente, mas subjetivamente, esse processo de vir a ser humano precisa ser realizado de maneira singular por cada indivíduo.

No entanto, a vida cotidiana, tal como é, não pode bastar ao homem, que não deve se tornar um mero reprodutor dos achismos e preconceitos de sua comunidade. É preciso ir além, buscar a humanização no sentido mais elaborado do termo, de forma a garantir elevação contínua e cada vez mais profundamente humana do termo humanidade. Para tanto, é necessário que os seres se tornem conscientes e responsáveis pela produção histórica e social do humano, enquanto um processo por meio do qual buscam a sublimação mais elevada das forças físicas, psíquicas e espirituais presentes em cada sujeito.

De acordo com Marx (1978), ser membro da espécie humana difere, amplamente, do pertencimento à generalidade humana. A determinação biológica não implica, necessariamente, em plena realização do ser essencialmente social do homem. Assim, não basta nascer integrante da espécie humana para ser humano, o que não se restringe às matrizes biológicas, mas deve ser algo evocado socialmente, pois é elaborado na relação que o indivíduo estabelece com seu meio, incorporando-o e dialogando com o mesmo.

A categoria gênero humano, que engloba os resultados da

autoelaboração humana, não se reduz ao que é comum a todos os seres humanos, não é mera generalização das características que podem ser consideradas em todo e qualquer indivíduo (MARTINS, 2012). O gênero humano expressa a riqueza cultural em sua totalidade. O ato de humanizar-se é o ato de produzir a si mesmo mediante apropriação e síntese das relações sociais e das condições histórico-culturais nas quais o ser se vê envolto desde as suas condições primeiras (DUARTE, 2017).

No entanto, é preciso que o indivíduo tome consciência de sua individualidade enquanto sujeito. Segundo Marx (1978), só se torna genericamente humano, isto é, propriamente humano, no sentido essencial do termo, o ser que realiza a devida apropriação das formas culturais constituídas pela humanidade ao longo dos séculos, pois o homem, segundo este pensador, é um ser eminentemente social. De modo que,

> O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si [...] (MARX, 1978, p.10).

É fundamental observar que o indivíduo compõe a sua forma de coletividade social, pois, como membro efetivo, manifesta sua particularidade em relação à sociedade, seja no sentido de negá-la ou reafirmá-la, assim, participa, ativamente, na elaboração e reprodução de sua cultura. Em outras palavras, pode-se dizer que sua própria vida, por mais que não tenha consciência do seu fazer no mundo, é realizada em articulação com a humanidade tomada para si e consubstanciada em suas ações.

Nessa mesma linha de pensamento, Martins (2015) esclarece que o sujeito, como aqui concebido, certamente não está atrelado às concepções da psicologia tradicional, segundo a qual é considerado predominantemente por seus aspectos biológicos e imediatistas (MARTINS, 2015). O homem, na perspectiva histórico-cultural, é considerado como ser integrado aos seus aspectos biológicos e ao seu caráter social, não sendo, entretanto, unilateral, mas dialético, tendo várias dimensões humanas. Esse movimento se dá sempre por meio da posição ativa do indivíduo nas relações que trava em sociedade, com seu próprio corpo e psiquismo. Abandona-se, assim, nessa perspectiva, a concepção de sujeito dualista,

principalmente no que se refere à formulação abstrata da subjetividade, entendida como isolada de seu contexto histórico-social, quase como algo autônomo e alheio ao próprio homem.

Segundo Martins (2015), a individualidade é formada não somente pela particularidade genética de cada ser, mas é internalizada e elaborada mediante a síntese das relações sociais e a posição única assumida pelo sujeito nesse processo, o qual determina sua singularidade, isto é, sua subjetividade. Desse modo, segundo a autora, a Psicologia Histórico-Cultural aponta que a solução para a compreensão da subjetividade humana está no devir dialético entre objetividade e subjetividade, confirmando a teoria da identidade dos contrários, em que polos antagônicos interpenetram-se um no outro, possuindo, assim, uma relação aparentemente oposta, mas interdependente (MARTINS, 2015).

É por meio da relação particular do que está objetivado culturalmente para o sujeito que este estabelecerá sua personalidade. Do mesmo modo, é por meio de seu conteúdo subjetivo que o ser objetiva sua ação no mundo, gerando a cultura que, por sua vez, influenciará a formação subjetiva de outros indivíduos. A subjetividade caracteriza-se, portanto, pelos processos que o sujeito desenvolve em seu interior ao entrar em contato com a cultura, no movimento de apropriar-se e reconstruí-la, de modo a constituir-se propriamente como um ser humanizado. No processo de constituição de sua subjetividade, o ser se apropria da realidade, tornando interpessoais e intrapsíquicos os conteúdos e fenômenos nela encontrados (MARTINS, 2015).

Devido a esse processo de fusão subjetiva, segundo Martins (2015), é que a qualidade do acervo cultural disponibilizado ao sujeito tornará sua elaboração humana mais qualificada, pois o universo cultural-simbólico permite ao indivíduo edificar uma imagem subjetiva da realidade concreta, e esta cumprirá o papel de orientar o homem em seu processo de internalização e objetivação na realidade instituída. Assim, a construção psíquica da imagem simbólica é a elaboração subjetiva do mundo material realizada, de modo singular, por cada ser humano (MARTINS, 2015).

> [...] o processo de personalização desponta na mais absoluta unidade com a realidade objetiva, determinando um reconhecimento fundamental: a personalidade dos indivíduos é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o acervo de

> objetivações do gênero humano disponibilizado à sua apropriação. Portanto, a qualidade desse acervo circunscreve as condições de desenvolvimento da personalidade, bem como sua manifestação como fenômeno intersubjetivo (MARTINS, 2012, p. 8).

Logo, a convivência com outros seres humanos possibilita o desenvolvimento do psiquismo, pois o conteúdo subjetivo é inicialmente externo ao indivíduo, ou seja, reside no inconsciente coletivo e nas práticas objetivadas na vida em sociedade, sendo, posteriormente, apropriado pelo mesmo (MARTINS, 2015). Assim, o conteúdo simbólico constituído histórica e dialeticamente materializa-se na subjetividade do ser, desenvolvendo nele sua generacidade humana. Em suma, a formação da personalidade engloba as características biológicas, sociais, culturais, psíquicas e particulares da experiência do sujeito em sua dimensão histórica, bem como, o seu papel ativo na desconstrução e reconstrução da mesma.

Tanto a individualidade como a personalidade são diretamente constituídas pela vida em sociedade, isto é, pela atividade social. O que caracteriza o indivíduo é que sua personalidade real não está dada de forma natural, imediata e espontânea, mas é construída por meio de seu processo histórico, mediado por outros seres humanos. A personalidade, portanto, lapida a individualidade, organizando-a e regulando sua conduta (MARTINS, 2015).

A qualidade com que o ser realizará, individualmente, sua subjetividade, dependerá, também: de seu autocontrole para a superação das funções elementares, presentes em qualquer animal, e para o estabelecimento de suas funções psicológicas superiores; de seu esforço mental e material para produzir a si; e de sua capacidade de autodomínio e regulação de sua conduta.

Ao tratar de autoprodução humana, por meio do fenômeno social e do papel ativo do sujeito, Newton Duarte (1992) traz uma extensa contribuição sobre os processos de objetivação e apropriação que possibilitam ao ser individualizar-se. O autor destaca a importância fulcral da consciência do ser para si, para o estabelecimento de sua humanidade enquanto síntese das relações sociais internalizadas, reorganizadas e objetivadas em suas ações.

Duarte (1992, p.10) define a objetivação e a apropriação como duas categorias que revelam “a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto constrói ao longo da história”. O processo de apropriação permite ao indivíduo trazer, para o interior de si mesmo, toda a bagagem cultural que necessita do mundo

exterior para consolidar sua existência propriamente humana, assim, o sujeito extrai dos objetos e das situações sociais o substrato de humanidade que permite sua realização e reconstrução cotidiana. De mesma forma, assim que essas informações culturais são internalizadas e elaboradas pelo ser humano, este as concretiza em sua prática e age conforme se relaciona em seu convívio social, objetivando, na vida concreta, seu conteúdo subjetivo, ou seja, materializado aquilo que apreendeu. É assim que o legado humano vai se formando e se refazendo ao longo da história: o sujeito se apropria do que lhe é disponibilizado, age mediante a relação que estabeleceu com esses conteúdos, de forma que, em seu trabalho, também gera e reproduz cultura para os demais, os quais, por sua vez, também farão a síntese do que se apropriaram no convívio estabelecido com os outros.

A apropriação não é um processo passivo e difere da mera internalização, pois se refere à elaboração que o sujeito faz de sua realidade. Em uma sala de aula, por exemplo, a professora conta uma história para as crianças, que, caso não tenham nenhuma limitação biológica, ouvem as mesmas palavras. No entanto, o sentido pessoal que cada uma tomará do lhe foi passado será, expressivamente, pessoal, conforme intrínseca relação com suas experiências. Assim, cada indivíduo faz uma conexão significativa, ou não, com sua realidade, de forma a correlacionar fatos, fenômenos, afetos, vivências e interesses ímpares, presentes e moldados em sua subjetividade. Todavia, para que o processo de apropriação realmente se efetive, o sujeito necessita que determinado conhecimento se integre em sua ação e na expressão de sua totalidade humana, pois apropriação e objetivação compõem categorias intimamente relacionadas e interdependes, já que são unidades componentes do mesmo processo da autocriação humana.

Para Duarte (2017, p.17), a objetivação é o “processo pelo qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto”, o que se dá pela concretização da subjetividade do indivíduo em sua ação, entretanto, não se reduz a ela, pois tem como referência o arsenal cultural contido na prática, no modo de fazer determinado trabalho. A título de exemplo, pode-se citar a construção de uma mesa: ao realizar essa atividade, o ser humano resgata, da memória coletiva, o que vem a ser o modelo ideal de uma mesa e o objetiva, utilizando-se das ferramentas e técnicas disponíveis, criadas milenarmente pela humanidade.

Na objetivação, o homem manifesta seu potencial criador em concomitância com as suas apropriações culturais, o que pode ser expresso de

forma material ou imaterial, pois a objetivação também pode ocorrer de forma abstrata, como o exemplo desta dissertação. Já que o processo de apropriação se refere à internalização da atividade que está contida no objeto que é realizado pelo sujeito, é a subjetivação realizada do que se percebe na concretude material ou no pensamento concreto.

As duas categorias mencionadas acima manifestam-se em relação íntima na formação do sujeito. A objetivação depende da apropriação, no entanto, não há apropriação sem a objetivação milenar humana, contida nos objetos e ferramentas que narram, por sua própria presença, os inúmeros percalços e reviravoltas da elaboração histórica e social do vir a ser humano.

Esses dois processos acontecem, geralmente, de forma inconsciente no sujeito, que, sem se dar conta, vai internalizando e se habituando a realizar esses dois processos simultâneos e interdependentes, sem que tenha o devido esclarecimento de sua ocorrência. Dessa forma, o ser habitua-se a produzir e reproduzir, de forma alienada, sua realidade, bem como, a si próprio, pois não possui a consciência de que, em seu cotidiano, é a si mesmo que está produzindo (DUARTE, 2017).

Tal fato ocorre porque a servidão Capitalista, ao desvincular o ser humano de seu elo fundamental e significativo com seu trabalho, por meio da detenção dos meios de produção e da fragmentação das atividades, incidiu sobre a formação do psiquismo e do corpo humano. Nesse contexto, o homem e a mulher se tornaram alheios e destituídos de sua própria força e do valor de seu trabalho, o que resultou em alienação, que é a perda radical do vínculo humano com seu processo formativo. Para Markus (1974):

> A alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem- da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (MARKUS, 1974, p. 99)

Assim, com a alienação das forças de trabalho, o valor antes contido no homem se desloca para objetos exteriores a ele, pois, à medida que este realiza

seu processo de objetivação, vai reproduzindo, tão somente, suas condições de exploração, além de realizar sua apropriação do mundo, dos objetos e das relações sociais, de forma deformada. Percebe-se, desse modo, que os dois processos, elencados por Duarte (1992), que levam à formação humana, podem coincidir com a perpetuação do desequilíbrio e da distorção ocasionados pela sociedade do capital.

De acordo com Bernardes (2006), devido à alienação dos meios de produção e da atividade vital humana que é o trabalho, o homem se torna distanciado do produto de suas próprias forças essenciais, portanto, expropriado de seu processo de humanização, pois, o que antes servia às suas necessidades, agora o domina e o transforma em objeto de sua ação. Assim, o sujeito passa a ser dominado pela matéria e não mais atua, ativamente, sobre ela, mas como um ser passivo de suas determinações. Tal processo constitui destituição da condição humana pelo próprio homem. Quando isso ocorre na vida do indivíduo, pode-se afirmar que o mesmo está enredado em um equívoco e em um retrocesso do desenvolvimento da humanidade.

A alienação e a humanização são dois processos que se imbricam e constituem uma relação antagônica. A objetivação, por sua vez, não implica, necessariamente, em alienação, que ocorre não por derivação das forças essenciais humanas, mas somente quando “a objetivação e apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais de dominação” (DUARTE, 1992, p. 15). Assim, cotidianamente, o ser se desenvolve em um mundo de novos objetos fabricados de forma alienada, que são inclusos e impostos como se fossem necessários, enquanto o vínculo com a própria consciência se torna enfraquecido e seu trabalho, destituído de significado.

No entanto, à medida que o indivíduo produz para obter inúmeros objetos destituídos de humanidade, seu tempo e suas forças propriamente humanas estão sendo esgotadas nessas relações sociais de exploração. Assim, de acordo com Duarte (1992), o indivíduo alienado *Em Si* está direcionado para sua particularidade egoísta, sem, ao menos, ter consciência da existência da mesma. Já *O Ser para Si*, embora ainda possua objetivada sua individualidade em si, se mantém consciente de seu cotidiano e o direciona segundo a sua vontade desenvolvente. Entretanto, não quer dizer que o ser voltado para si esteja livre da alienação, mas o que o caracteriza é, justamente, sua consciência em relação aos processos que o constituem e às forças que infundem sobre ele, desse modo,

buscará modificar “as formas de pensamento e ação através das quais ele esteja reproduzindo a alienação” (DUARTE, 1992, p. 197).

Quanto mais o sujeito se desenvolve, mais se torna singular, pois é justamente no reconhecimento do todo que ele pode escolher o que melhor o representa. A individualidade, para Marx (1978), passa por um processo histórico de quase inexistência, dado o nível altíssimo de dependência humana do coletivo, o que se torna expressivo graças às novas possibilidades de apropriação ofertadas. Quanto mais desenvolvidas as relações humanas, mais livres e individualizados são os seres, quanto mais prejudicadas as relações sociais, mais massificados são os processos de troca e expressão humana. Portanto,

> [...] a individualidade para si é expressa no âmbito da formação do indivíduo, um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais (a individualidade em si) rumo a uma síntese consciente das relações sociais (indivíduo para si) (DUARTE, 1992, p. 78).

O grande salto qualitativo proposto por Duarte (1992) está no reconhecimento do indivíduo, de seu processo formativo, de sua interdependência em relação ao meio social e da necessária jornada de autoconstrução que o mesmo deve realizar diariamente, sobre o terreno de suas horas, sobre o encargo de suas forças. Assim, o processo de humanização deve ser descortinado, desmistificado e esclarecido a todos os seres humanos, pois é de suma importância que o ser direcione, conscientemente, sua vida.

Ademais, o sujeito é dotado de singularidades, pois a elaboração de sua individualidade é um processo essencial, por meio do qual, em conjunto com sua corporeidade, o psiquismo se desenvolve, encontrando sua base nos signos presentes a ele legados pela coletividade humana. Assim, mais do que sofrer um processo induzido de humanização, o indivíduo necessita ter a consciência deste critério essencial para a transformação do mundo em que vive, de modo que cada ser volte-se para si, tome o processo de individualização em suas próprias mãos e, assim, liberte a si e a humanidade coletivamente presente em cada sujeito.

> O homem – por mais que seja um indivíduo particular, é justamente

> sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social efetivo, na mesma medida, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na afetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social quanto uma totalidade de exteriorização de vida humana (MARX, 1974, p.36).

Desse modo, o indivíduo se constitui em articulação com a totalidade humana, à medida que adquire e veicula cultura, pois é o conjunto das experiências e conquistas armazenadas na memória coletiva que possibilita ao ser humano humanizar-se. Assim, a humanidade é constituída socialmente no interior de cada sujeito e é por ele perpetuada.

Esse processo só é possível por meio da cultura, que resulta do que foi criado ao longo dos séculos, desde os tempos das cavernas, compondo um imenso arcabouço de experiências criativas, produzidas por seres que, graças à sua capacidade de imaginar, ousaram ir além do imediatismo cotidiano, libertando-se do laço das crenças arcaicas, para expressar suas qualidades psíquicas mais elaboradas, em um inventário de criações que propiciaram as grandes revoluções da trajetória humana e que, ainda hoje, alicerçam os modos de vida na atualidade.

Para ser capaz de conviver e interagir com os demais seres humanos, o homem necessita ser introduzido na cultura social e historicamente produzida, pois esta só pode ser apreendida por meio da convivência com outros membros da sociedade. A Cultura compreende o imenso inventário das criações humanas e está presente nos objetos, costumes, crenças, hábitos, conhecimentos, signos e símbolos produzidos ao longo da história humana, arcabouço este que contém, em última instância, o próprio princípio gerador da humanidade. De acordo com Mello (2009):

> A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso como dizia Marx (2004), a energia humana, o desenvolvimento, o trabalho utilizado em sua constituição - em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura (2009, p. 365).

Para Mello (2009), a bagagem cultural detém muito mais do que apenas produções consolidas, prontas e acabadas. Pelo contrário, são nos

chamados objetos de cultura que se pode encontrar modos de operar e formas de subjetivar, sentir e ser humano. O conhecimento expresso em produto manifesta-se enquanto força viva de humanização, assim, mesmo que o criador já tenha falecido, sua obra apresenta o saber adquirido, gera inspiração e constitui ponte para novas criações.

A Cultura, que é a fonte do processo de humanização, só pode ser apreendida e efetivada por meio da mediação de outros indivíduos da espécie, que a apresentam de modo a possibilitar que outros compreendam seus significados e usos sociais, passando, desse modo, à condição de agentes, consolidando-se enquanto seres sociais.

Para ser introduzido no universo cultural, o sujeito pode, por meio do conhecimento adquirido, avançar em sua elaboração, tornando-se cada vez mais corporal e psiquicamente qualificado. Desse modo, partindo do que já foi desenvolvido por seus antecedentes, ao invés de ter que retornar ao início do percurso de desenvolvimento histórico humano, passa a integrar, em si, a humanidade constituída historicamente (SAVIANI,2000). Assim, ao se voltar para a ampliação do repertório de sua espécie, o ser faz de sua própria vida uma articulação viva com o legado cultural, de forma a se somar a este. Assim, a cada nova geração, prossegue-se a ampliação o repertório coletivo. Dessa forma:

> O Indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho' do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004 p. 385).

Outrossim, é dessa maneira que os seres humanos podem avançar em suas produções, lapidando-se de geração em geração, somando as contribuições e qualificando modos de subsistência, trabalho e lazer. A apropriação requer que determinado hábito, prática ou conhecimento se torne parte da ação do ser, pois, segundo Mello (2009, p. 366), apropriar-se “da cultura significa apropriar-se do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro”.

É por meio da atividade implícita no objeto da cultura que o ser, ao

utilizá-lo, apropria-se tanto de seu significado cultural como de seu modo de uso, para o qual desenvolve as aptidões necessárias de operação, seja este um objeto material simples, como um martelo, ou um conhecimento de ordem mais abstrata, como uma partitura musical. Observa-se que a potência desenvolvente do humano se encontra contida tanto na ferramenta, quanto nos signos e símbolos, mas é só ao fazer uso dos mesmos que o ser pode desenvolver, em si, as qualidades psíquicas superiores necessárias à operação e realização do trabalho.

Nesse sentido, o processo de apropriação da cultura resulta no avanço psíquico do sujeito, pois, à medida que este incorpora novas funções e novas aptidões psíquicas, realiza um salto qualitativo na promoção de suas qualidades psicológicas superiores. De acordo com Leontiev (2004, p.288), a "principal característica do processo de apropriação ou 'aquisição' que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas".

A aquisição da cultura humana não se faz de forma passiva. O caráter ativo dessa apropriação situa-se no fato de que o sujeito necessita realizar uma atividade central para a aquisição dessas qualidades e conhecimentos. Assim, a atividade promove tanto a dimensão reprodutiva como criativa do humano, isto é, dá espaço para que a manifestação do sujeito se incorpore e se some ao legado humano, possibilitando que se efetive enquanto agente social, ao mesmo tempo em que gera cultura.

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

Em concordância com Leontiev (2004), é apenas na atividade, no uso de determinada ferramenta, que o ser efetiva o aprendizado, o saber contido no elemento, incorporando, desse modo, a habilidade adquirida. Dessa maneira, é importante destacar o caráter ativo que o sujeito exerce em seu processo formativo de apropriação do mundo humano, já que é só por meio da consolidação dos conteúdos internalizados em sua prática que o sujeito efetiva seu desenvolvimento. É por meio da ação direcionada à vida social que o indivíduo: estabelece uma relação ativa com os membros de sua espécie; consolida-se enquanto membro participante da vida humana em sociedade; e torna-se um humano propriamente

dito. Assim, o indivíduo recebe, de seu meio, os aprendizados necessários para a constituição de seu psiquismo, mas é somente ao agir, intencionalmente, que se estabelece enquanto sujeito e pode, desse modo, efetivar a existência, em si e para si, da humanidade. Conforme Leontiev (2004):

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se aprimorar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, o ‘órgão de sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p.290).

A apropriação dos conteúdos propriamente humanos, necessários à formação do sujeito, só pode ser efetivada mediante a presença de outros membros da espécie, que, tendo internalizado tais elementos, podem transmiti-los às gerações posteriores. No entanto, isso ocorre, na maioria das vezes, sem que as pessoas tenham consciência desse processo e de sua importância vital ao aprimoramento humano. As escolas surgem, então, para desenvolver uma educação guiada, de forma intencional. Com o auxílio de professores preparados, pode-se possibilitar à criança ganhos significativos ao seu processo formativo, facilitando a ultrapassagem das etapas e promovendo o alargamento de suas qualidades psíquicas superiores. De acordo com Martins e Rabatini (2011):

> [...] para a Psicologia Histórico-Cultural a produção e a apropriação da cultura transcorrem em formas historicamente estabelecidas, e assim também o é no caso da educação escolar. O processo de ensino se impõe como traço universal, tornando a educação inalienável do desenvolvimento dos indivíduos. Para Vigotsky, não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas e contextos históricos. (MARTINS & RABATINI, 2011, p.354)

Assim, a escola é fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças, não só por lhe ofertar conhecimento, mas por lhe garantir o acesso à cultura sistematizada e de cunho científico, que é diversa de suas experiências pessoais e cotidianas, o que permite o alargamento de seu horizonte e o

conhecimento de múltiplas realidades, para que possa ver além do que a sua vida social comum lhe permite.

É no espaço escolar que o sujeito pode ter acesso à cultura humana no que ela possui de mais qualificado, de modo que, ao realizar sua síntese, irá se apropriar de conteúdos adequados e estimuladores de sua consciência crítica. Assim, por meio da mediação do professor, poderá ter acesso a formas mais ricas de produção humana, o que lhe propiciará um desenvolvimento mais amplo. O ambiente escolar é um espaço democrático privilegiado para se formar seres autônomos, responsáveis e propriamente humanizados. Assim:

> As internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização, à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de sociabilidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência. Portanto, se a escola é o locus privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela, os homens devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e conteúdos de sua personalidade (MARTINS & RABATINI, 2011, p.357).

Conforme Martins (2011), a educação destina-se, portanto, à complexa e crucial tarefa de possibilitar o desenvolvimento humano, de modo a direcioná-lo da melhor forma possível. Esse carácter intencional que a escola assume é determinante para o aprimoramento e a emancipação do sujeito. Ademais, a escola é, na atualidade, o meio mais efetivo de socialização do conhecimento humano, constituindo-se como um pilar essencial para a manutenção da sociedade humana.

É nesse sentido que a Educação Infantil de qualidade se faz tão necessária para a sociedade, para que crianças, jovens e adultos possam elaborar os aprendizados recebidos em sua vida cotidiana e confrontá-los ou reafirmá-los mediante o esclarecimento oferecido pelos conhecimentos adquiridos por meio de uma perspectiva investigativa e comprometida com o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da subjetividade dos sujeitos, que visa a guiar, de forma consciente e intencional, o belíssimo processo de vir a ser do humano. Para Leontiev (2004), a educação se adianta ao caminhar da humanidade, guiando a coletividade a uma abertura de consciência em cada nova geração:

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel especifico da educação e mais complexa sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimento de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do professor; os programas de estudo, enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 2004, p.291).

Conforme Leontiev (2004), a progressão humana está diretamente relacionada com a educação disponibilizada aos seus membros, assim, quanto mais desenvolta é uma sociedade, mais ênfase dá ao processo formativo de seus integrantes e mais qualificado se torna esse processo. Dessa forma, quando uma mudança se faz necessária, apela-se para a educação como modo de possibilitar que esta se efetive por meio de métodos de ensino melhores e mais coerentes com a formação humana desejada.

Nesse sentido, fica explícita a necessidade, sempre renovada, de crescimento e progressão humanos, pois não basta ao homem e à mulher realizarem apenas a apropriação e reprodução das ideias e das criações já consolidadas, como mera repetição de formas fabricadas, é preciso ir sempre um pouco além. Por entender a importância da escola e de seu papel formativo, é fundamental que a sociedade possibilite que as crianças, no segmento da Educação Infantil, estabeleçam uma relação efetiva com o que lhes é ofertado no contexto da escola, para que consigam compor, a partir desse universo de conteúdos, relações mais concretas com sua realidade, de modo que possam, igualmente, buscar novas reflexões, formas de agrupamento e decomposição de elementos, estabelecendo conexões significativas únicas, nunca antes realizadas.

4.2 A Formação Inicial e Continuada do Professor da Educação Infantil

Atualmente, observa-se que uma constante desvalorização do professor da Educação Infantil vem sendo constituída no imaginário coletivo, apresentando uma visão distorcida e diminuta de sua importância. Há a crença de que ser professor dos primeiros anos da Infância seria uma atividade simples, que

exige pouca ou nenhuma formação e que bastaria a este gostar de crianças. Frases como “nasceu com o dom para ensinar” e “ser professor de criança pequena é fácil, é só brincar” são recorrentes no dia a dia e expressam, nitidamente, a mentalidade vigente acerca do ser docente na Infância.

Todavia, existe uma estigmatização ainda mais forte voltada à figura do professor que realiza sua função na Educação Infantil, especificamente, no trabalho pedagógico com os bebês e as crianças pequenas, visto que a sociedade reforça o estereótipo de que tal trabalho seria adequado apenas a profissionais mulheres, de preferência solteiras, subservientes, moralistas e jovens (SOUZA, 2018). O preconceito, a romantização e o achatamento da figura docente têm origem histórica, e essas falsas noções, que vêm sendo reforçadas desde as primeiras iniciativas de educação para crianças pequenas no Brasil, acentuaram-se a partir do momento em que começaram a ser instituídos os primeiros Jardins-de-Infância. Foram nesses espaços que a figura normativa da professorinha foi difundida como a que deveria ser como uma jardineira, ofertando cuidado e afeto, como se isto bastasse ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2001).

Além do estreitamento da subjetividade e das capacidades de aprendizagem da criança pequena, o referido estereótipo voltado à figura do professor da primeira infância reforçou, segundo Arce (2001, p. 182), “a não valorização salarial, a inferioridade perante outros docentes, a vinculação de seu trabalho ao trabalho doméstico”, tudo motivado pela relação que a sociedade desejou estabelecer com o ideal da mãe aplicado à Educação Infantil. Tal fato ocorreu porque a sociedade conservadora da época ainda não era capaz de discernir a importância do ensino intencional e desenvolvente desde a primeira infância e havia o medo de que, na ausência da figura materna, o bebê fosse prejudicado. Ocorre que a escola da infância, de forma alguma, se encontra em oposição ao vínculo entre a mãe e seus filhos, tampouco se propõe a substituí-lo. Pelo contrário, sabe-se que, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com excelência, necessita-se que a relação entres os pais, a instituição de ensino e os profissionais atuantes ocorra da forma mais aliada possível. Ademais, a Educação Infantil desponta como um importante apoio para as mães trabalhadoras que necessitam de um cuidado e de uma formação adequados para seus filhos.

Apesar de o professor da Educação Infantil tratar do momento mais delicado, complexo e expressivo desenvolvimento humano, por muito tempo

defendeu-se que esse profissional exercesse uma ação diminuta, restrita e discreta, como se fosse apenas um servo das crianças, para que, em tese, os alunos desenvolvessem sua autonomia. O ser humano, porém, depende de um outro para que possa se apropriar dos conteúdos necessários para sua formação, além disso, esse outro precisa, inclusive, lhe ensinar a pensar de forma crítica e não reprodutivista, pois, “para a criança sentir-se sujeito, há a necessidade de relacionamentos em que a parceria de uma pessoa mais experiente seja efetiva” (LIMA, 2018). Isto porque o adulto preparado legitima os sentimentos, as necessidades e as vontades dos pequenos, de forma a esclarecê-los de sua própria identidade, tomando-os como sujeitos do processo de vir a ser humano.

Entretanto, é importante ressaltar que a nação brasileira possui uma história alarmante a ser considerada, de modo que, desde a época do Brasil colônia, crianças vindas do campo, feitas órfãs pelos “senhores” que tinham filhos considerados ilegítimos, devido ao abuso das mulheres escravizadas, e bebês de mães solteiras provenientes de famílias conservadoras que não permitiam a estadia da mulher em sua casa, foram entregues para instituições de caridade, na chamada “roda dos expostos”, que era de onde as casas filantrópicas, de cunho assistencialista, recolhiam crianças, garantindo, desse modo, sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2002). Essa foi uma alternativa que livrou muitas crianças da fome e da violência a que estavam expostas, contudo, essa atitude gerou, no imaginário da população, uma falsa premissa de que, às crianças pobres bastava o necessário para a manutenção da saúde de seus corpos.

Essa herança de atendimento caridoso estabeleceu uma relação intrínseca entre o cuidar e o educar enquanto únicas necessidades infantis, desconsiderando a ampla gama de apropriações culturais necessárias às crianças para o desenvolvimento pleno de sua humanidade. Tal entendimento acabou por perpetuar, por várias décadas, no Brasil, a falsa noção de formação infantil desarticulada dos conteúdos e saberes humanos, consequentemente, até os dias atuais, esse marco se reflete como um ideal de atendimento à infância e de trabalho com os pequenos (PASQUALINI, 2008). Essa postura, certamente, revela uma visão limitada do ser criança, pois considera que, aos pequenos, bastam os cuidados básicos de higiene e alimentação, por conseguinte, desconsidera o amplo conjunto de suas capacidades de aprendizagem e necessidade de desenvolvimento, recaindo, esse preconceito, em especial, sobre os bebês e as crianças menores.

Aliado, portanto, a esse reducionismo da figura da criança, surge o ideal da “professorinha”, segundo o qual, o amor e o cuidado seriam os requisitos únicos para sua condição docente.

Em decorrência dos mencionados fatos históricos, conserva-se o paradigma assistencialista que, a duras lutas, vem sendo superado no Brasil, no que tange à Educação Infantil. Esse assistencialismo visa a tapar as lacunas emergentes do Capitalismo e das relações de trabalho escravistas, no intuito de socorrer os mais pobres e marginalizados, em defesa, unicamente, de sua sobrevivência, mas não de sua dignidade humana, pois não se interessa pela ascensão e desenvolvimento da maioria.

Diante disso, não se deve tecer, aqui, um julgamento sobre a abertura dessas casas de atendimento, as quais, em um primeiro momento, foram uma possibilidade de combate aos elevados índices de mortalidade infantil. Entretanto, acima de tudo, é preciso lançar um olhar crítico para a atualidade, de modo a encontrar, na história, a origem das dificuldades, visando a ultrapassar, na atualidade, os obstáculos postos para a qualificação da formação da criança pequena. Ademais, reconhece-se a necessidade fulcral da escola enquanto órgão de acolhimento e cuidado da criança, mas, em uma primeira instância, o que se objetiva destacar é que a instituição de ensino é responsável pela socialização dos conhecimentos necessários à formação humana, tendo, como sua principal vertente, a socialização do ensino sistematizado (SAVIANI, 2000).

É fundamental destacar que o ser humano, desde a mais remota infância, precisa estar em contato com a humanidade no que ela possui de mais elaborado, pois, nessa fase, dispõe de maior potencial desenvolvente, em decorrência de que seu psiquismo, bem como, sua corporeidade se encontram em plena formação, o que leva o sujeito a um pico de intenso aprendizado. Nesse estágio do desenvolvimento infantil, o indivíduo realiza importantes formações psicológicas que o influenciam para o resto de sua vida, assim, é essencial que o docente tenha a máxima capacitação necessária para trabalhar com esse nível de ensino.

O Brasil sempre foi palco de confrontos de interesses entre diversas instâncias da sociedade em relação à educação, mas também de lutas históricas para se estabelecer uma Educação Infantil de qualidade no país, em busca do reconhecimento da identidade do professor da Educação Infantil e do caráter de

ensino da escola infantil, e esses embates se consolidaram com a criação de leis e diretrizes-base para a educação (PEROSA & MARTINS, 2016).

A formação do professor da infância em nível superior é tida, legalmente, como requisito básico, constituindo um ganho relativamente recente ao aprendizado das crianças pequenas. A LDBEN/96 priorizou a formação acadêmica, em Pedagogia, para o atendimento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, o que caracteriza um grande ganho para a qualificação da educação nacional (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de se estabelecer prioridade aos professores formados em cursos em Pedagogia, de modo a atender às Diretrizes Curriculares exigidas pelo MEC, a participação de profissionais provenientes do magistério, ensino médio e outras graduações não foi excluída, ainda restando uma lacuna, que fere o direito da criança e cria desníveis na qualidade do ensino ofertado, agravando as desigualdades sociais (PEROSA & MARTINS, 2016).

Outra grande conquista a ser considerada, neste estudo, diz respeito à inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, pois a LDBEN/96 promoveu um reconhecimento amplo da infância e das necessidades dos pequenos enquanto seres que necessitam do ensino para o estímulo do máximo do desenvolvimento de suas qualidades psíquicas superiores. Esse reconhecimento legal acarretou uma valorização significativa dos professores e o estabelecimento de diretrizes-base para essa modalidade de ensino. Simultaneamente, o acesso ao fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB) propiciou um amplo ganho no que diz respeito à estrutura física das escolas, com o intuito de ofertar ambientes e materiais adequados ao atendimento da criança (PEROSA & MARTINS, 2016).

Contudo, observa-se que a oferta de Educação Infantil a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade ainda está longe de ser uma realidade no Brasil. A implementação de ganhos à educação e ao professor da infância é um desafio cotidiano, que demanda uma luta constante pelo não retrocesso em relação aos direitos conquistados, uma marca dos tempos atuais. No caso das políticas públicas para a Educação Infantil de 0 a 3 anos, os direitos fundamentais da criança a uma educação de qualidade ainda não se encontram garantidos (ANGOTTI, 2006), pois, embora haja oferta do ensino para essa faixa etária, a mesma não é tida como obrigatória, o que reduz, drasticamente, o número de vagas disponíveis, de modo que muitas famílias acabam não tendo onde deixar seus filhos enquanto trabalham.

Essa situação acaba por relegar os bebês aos cuidados de terceiros, os quais não possuem formação adequada para o trato com essas crianças, prejudicando seu desenvolvimento.

Analisa-se, assim, que existe uma resistência imensa à compreensão de que a criança é um sujeito que possui necessidades psíquicas, culturais e relacionais que devem ser atendidas. Avalia-se, portanto, que é a ignorância em relação às capacidades infantis e ao seu potencial de qualificação humana que promove a banalização da importância dos professores da Educação Infantil, pois, se há um empobrecimento da imagem da criança, consequentemente, não se espera que os profissionais que atuam com as mesmas necessitem de qualquer formação.

A identidade do professor da infância veio se consolidando, ao longo da história da humanidade, à medida que a atenção aos processos de desenvolvimento infantil foram se qualificando. A princípio, no Brasil, os cuidados aos pequenos, quando relegados a terceiros, eram realizados por criadas, pelas casas da misericórdia ou pelas chamadas criadeiras, que eram mulheres que se propunham a trabalhar, cuidando de inúmeras crianças, em suas próprias casas, sem qualquer infraestrutura, de modo a possibilitar que as mães ingressassem no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002).

O reconhecimento da necessária formação dos professores da infância, tal como se compreende hoje, só foi pensado recentemente. No Brasil, segundo Saviani (2009), essa realidade começa a se delimitar após a independência do Brasil, quando a formação popular emerge dentre as preocupações nacionais. Como mencionado anteriormente, a LDBEN/1996 foi o grande marco para que a formação do professor da infância se elevasse em nível de graduação. Essa decisão promoveu a oferta de cursos de Pedagogia, em especial, por intuições privadas, visando à formação de profissionais de forma mais rápida e objetiva possível, sem se preocupar com a capacitação de seus estudantes. Esse liberalismo educacional, de formações-relâmpago, desencadeou inúmeras pseudograduações, que acarretaram uma insuficiente alteração na qualidade do ensino na Educação Infantil, mesmo após a revisão dos parâmetros para o curso de pedagogia. Segundo Perosa e Martins (2016):

> As reformulações dos currículos das licenciaturas e do curso de

> Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 1/2006, vêm sendo implementadas lentamente, não sendo possível até então perceber suas contribuições na melhoria da qualidade educativa da educação básica (PEROSA & MARTINS, 2016, p. 816)

Ao se analisar as funções de um Pedagogo, bem como, de um professor da Educação Infantil, constata-se que os cursos de graduação ofertados, mesmo na modalidade presencial, que abarcam não só extensos e variados conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, mas também as horas destinadas ao indispensável estágio, para o contato com a realidade escolar vigente, não são definitivamente suficientes para que o professor exerça sua função de forma efetiva, em sala de aula.

Posto isso, avalia-se que, mesmo um curso de graduação de excelente nível não se faz suficiente perante a demanda que o docente, em formação, terá que assumir em sua vida profissional. Por esse motivo, a formação continuada dos profissionais da educação é imprescindível para a elaboração e melhoria qualitativa da Educação Infantil, após o término da formação inicial. De acordo com Garcia (2005, p.23), “a formação de professores representa um dos elementos através dos quais a didática intervém para melhorias da qualidade de ensino”.

A formação inicial e a continuada do professor da infância, na contemporaneidade, são temas que vêm sendo debatidos e alavancados, pois, cada vez mais frequentemente, se discute a necessidade de formações posteriores, inclusive, o estímulo dessas práticas vem sendo, extensamente, amparado pelo governo, por meio da oferta de minicursos, cursos, palestras, eventos e da instituição da necessária hora-atividade. Como trama central desse entendimento, encontra-se a imprescindível relação entre a teoria e a práxis no chão da escola.

Constata-se, entretanto, que esses cursos e capacitações que visam à promoção de formações continuadas são, geralmente, realizados em formato relâmpago, e este aligeiramento dificulta o desenvolvimento qualitativo do professor, pois, além de rápidos, não oferecem continuidade, o que ocasiona uma fragmentação. Essas lacunas entre uma formação e outra, ocasionadas tanto pela divergência dos assuntos, quanto pelo espaçamento temporal, acabam cindindo o elo significativo entre o docente e seu processo de ensino e aprendizagem. A

ausência de um sentido formativo mais amplo prejudica o estabelecimento de um vínculo, suficientemente expressivo, entre os conteúdos transmitidos e a realidade escolar. De acordo com Chaves (2014):

> Assim, uma capacitação não pode limitar-se às oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação por melhores que sejam as intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na idéia de que os cursos de educação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem induzir a reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (CHAVES, 2014, p. 129).

Assim, conforme a autora, é preciso pensar a formação continuada do professor de forma mais coerente, no sentido de despertá-lo para os aspectos profundamente humanizadores de seu trabalho e guiá-lo para o estabelecimento de intencionalidades claras para a promoção de um ensino emancipador e humanizador para os pequenos.

Além do domínio das teorias pedagógicas e do aprendizado de possíveis práticas a serem realizadas com as crianças, cabe ao professor, sobretudo, buscar desenvolver um pensamento crítico, que o leve para além da reprodução de esquemas e modos imediatistas de ensinar e que o capacite, a partir da apreensão de sua realidade histórica, social e culturalmente constituída, a perceber as necessidades apresentadas por cada contexto nos quais estão inseridas as crianças, para que possa lhes ofertar os conteúdos necessários à sua humanização. Para Dias:

> A compreensão de prática pedagógicas para professores não se reduz ao contexto da ação docente, mas deve levar em conta o contexto histórico social, cultural que o permeia bem como a relação que estes estabelecem com as diferentes instâncias governamentais do ensino (DIAS, 2012, p. 664).

De acordo com Dias (2012), as práticas pedagógicas efetivadas no chão da escola não refletem apenas o trabalho objetivo do professor, mas todo um contexto histórico e global que influi sobre a constituição da sociedade na qual as crianças se inserem, assim como, as instâncias governamentais que norteiam os objetivos do ensino e a constituição da escola tal qual se organiza. Dessa maneira,

observa-se que o docente necessita saber articular seu trabalho com as necessidades das crianças e de sua comunidade, mas, também, com as orientações estabelecidas pelo Estado, sem, no entanto, limitar sua atuação, mas buscando sempre ultrapassar o imediatismo cotidiano em prol dos conteúdos necessários à qualificação dos sujeitos.

No que tange à fragilização da formação inicial e continuada do professor da infância, desponta, sobretudo, o desmonte na coesão teórica e metodológica dessa formação, pois o docente necessita estabelecer um direcionamento teórico que subsidie seu estudo e sua prática, de modo que possa ser conduzido a uma práxis coerente. Para tanto, o professor necessita escolher um foco específico, no âmbito de uma ampla gama de conhecimentos pedagógicos, caso contrário, se perderá na imensidão desses saberes e não se tornará apto a conhecer, com profundidade, nenhuma das fontes.

Ocorre que é apenas o conhecimento profundo de determinada linha de estudo que propiciará a realização de uma prática articulada e, verdadeiramente, embasada, pois apenas com uma compreensão esclarecida do radical teórico é que se pode estabelecer uma práxis efetiva, ou seja, somente por meio do subsídio de um saber elaborado é possível chegar à compreensão da realidade e das verdadeiras necessidades da criança. Segundo Martins (2006a, p. 9), “a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

As formações inicial e continuada, quando realizadas de modo aligeirado, visam a abarcar, geralmente, diversas teorias, porém, de modo superficial, o que ocasiona uma fragmentação na formação profissional e uma falsa sensação de compreensão e aplicabilidade de tais conteúdos. Esse tipo de formação, que é uma expressão neoliberal no campo da educação, resulta em uma baixa qualificação e, consequentemente, em uma má atuação docente, que provoca desarticulação entre currículo e proficiência. Tal fato ocorre porque a sociedade capitalista influencia também o campo do saber humano, visando a uma lógica mercadológica para produzir mais em menos tempo, no entanto, sem se atentar para a qualidade daquilo que é realizado.

Contrariamente a essa superficialidade e demanda do capital, a pesquisa científica, quando efetivada pelo graduando, permite que este se

desenvolva expressivamente em paralelo à sua formação regular, exercendo seu caráter investigativo e crítico da realidade, orientado a um foco preciso que possibilitará que o mesmo subsidie firmemente, por meio de seu rigor metodológico, uma práxis efetiva e orientada à humanização dos sujeitos.

Assim, a formação docente só se completa à medida que o ser se compromete em realizar um processo de autoconstrução de si, enquanto agente consciente das influências sócio-históricas e culturais que tangem suas escolhas metodológicas em sua ação enquanto professor. A formação, por si só, não necessariamente levará o professor a refletir criticamente sobre sua realidade e, com isto, mobilizar uma ação assertiva para a alteração do panorama atual, pois, por exemplo, ao entrar em contato com o conteúdo, o sujeito pode: assumir uma postura meramente reprodutiva do conhecimento dado, utilizando-o somente para alcançar aprovação no que deseja; ou, então, contrariamente, tomar para si o que lhe é ensinado, refletindo sobre seu contexto e fazendo do estudo uma alavanca para o desvelamento dos problemas sociais enfrentados, de modo a mobilizar sua ação de forma mais consciente e emancipada.

Segundo Vasquéz (1968), o professor não poderá se afastar da condição de aprendiz, no sentido de que necessita estar aberto, independente de seu grau de formação, ao aprendizado constante, pois, ao se estagnar como se já dominasse todo o conhecimento, sem se abrir ao devir dialético que ocorre em sala, onde, simultaneamente, apreende e ensina, assume uma postura autoritária e inflexível.

> Dêsse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação da espécie humana – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não transformam a si mesmos, e cuja a missão é transformar os demais (VAZQUÉZ, 1968, p.159).

Conforme o autor, o professor que não busca compreender-se enquanto sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento e não trabalha em função da melhoria qualitativa de sua atuação, acaba por privar a criança do ensino necessário à sua capacitação humana e à elaboração de seu pensar crítico em prol de uma sociedade mais justa. Ainda de acordo com Vazquéz (1968):

> Ao afirmar-se que os educadores também devem ser educandos, repele-se a afirmação de que o princípio de desenvolvimento da

> humanidade encarne numa parte da sociedade, parte que não exige também sua própria transformação (VAZQUÉZ, 1968, p.159).

Constata-se, desse modo, quão importante é a formação do professor na sociedade atual, pois, por meio do conhecimento que este alcança em seu constante processo de aprendizado, sua atuação se torna vital para a emancipação do ser humano, que, graças aos conteúdos e conhecimentos necessários, pode transformar, efetivamente, a realidade.

Mediante tamanha responsabilidade para a formação e progressão da humanidade, confirma-se que as propostas de cursos rápidos não podem abarcar, suficientemente, as necessidades do professor, quanto mais as do professor da Educação Infantil, que atua em uma faixa etária extremamente delicada, cujo impacto exercerá profunda influência. Além do mais, na primeira infância se faz, radicalmente, necessário um trabalho embasado nas linguagens artísticas e no brincar, por estas serem formas de aprendizado essenciais às crianças pequenas.

Avalia-se a necessidade de investimento público em formação docente, no sentido de ampliar o aprofundamento da formação inicial e continuada do professor, de modo que este possa estabelecer um viés mais articulado com a realidade dos sujeitos e, assim, promover a ultrapassagem do imediatismo, fornecendo um efetivo o acesso à cultura elaborada às crianças. Para tanto, as formações necessitam possuir maior aprofundamento e coerência metodológica para subsidiar a atuação docente. Contudo, muitas são as lutas a serem travadas no âmbito da educação, tanto para a manutenção dos ganhos efetivados, quanto para a ampliação do atendimento educacional de qualidade aos sujeitos humanos, assim não se pode perder de vista a esfera política, enquanto território de conquista e defesa dos direitos de trabalho e formação humana, especialmente, os que asseguram a educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil.

Entretanto, nos cursos de ensino superior em Pedagogia, nota-se a ausência, no currículo, de matérias voltadas à formação artística do professor da infância, o que dá margem a equívocos profundos na utilização da arte em sala de aula, impactando diretamente a subjetividade das crianças. A não orientação sobre práticas assertivas e intencionais, nessa esfera do saber humano, restringe o trabalho do professor ao imediatismo, em detrimento de formas de educar e

conteúdos humanos de riqueza inefável ao aprendizado dos pequenos. Nesse sentido, nota-se, também, a escassez de cursos de formação continuada que abranjam os conhecimentos artísticos, o que acarreta, igualmente, um empobrecimento do trabalho docente na Educação Infantil, que tanto necessita da utilização dessas linguagens. Dessa maneira, a relação entre infância, arte e educação das crianças pequenas será aprofunda no tópico que se segue.

4.3 Subjetividade na Arte no Contexto da Educação Infantil

A subjetividade é formada no contato do ser com a cultura humana previamente estabelecida, assim, por meio das experiências pessoais travadas nas relações sociais, forma-se a subjetividade, de modo singular, no indivíduo, que é elaborada no devir, entre o interior e o exterior, percebido e internalizado pelo sujeito (MARTINS, 2014).

A subjetividade forma-se de modo particular em cada indivíduo, o que não quer dizer, porém, que esta deriva de seu interior, de forma espontânea, pelo contrário, pois é somente pelo engajamento social, pela apropriação e objetivação do referencial humano adquirido em sociedade, que o psiquismo do ser se constitui, assim como, as funções psicológicas superiores, em um processo sempre articulado com a corporeidade sentida e expressa em sociedade. Desse modo, é por meio dos conteúdos e das práticas objetivadas em sociedade que o ser se apropria do material humano para a composição de sua psique.

Na convivência com os outros, o sujeito desenvolve sua generalidade humana, isto é, seu pertencimento à categoria humanidade (MARTINS, 2014). A totalidade humana é formada não apenas pelas disposições genéticas e preexistentes no ser, mas é resultante da síntese do devir dialético entre o exterior e interior do indivíduo (MARTINS, 2014). Desse modo, à medida que o sujeito recolhe algo do mundo, para o interior de si mesmo, realizando o processo de apropriação da realidade previamente constituída, este somente a objetiva, isto é, torna concreto seu aprendizado; por outro lado, à medida que age em sociedade, participando da mesma, de forma a dar sua contribuição, transforma, igualmente, seu ambiente social. Assim, a objetividade e a subjetividade se embricam, não constituindo polos contrários, mas interdependentes. Ao fazer uma pipa, por exemplo, a criança referencia-se na forma pré-estabelecida do objeto, e, por meio dos materiais e das

ferramentas disponíveis a ela, criará seu próprio brinquedo. As cores escolhidas e a composição única elaborada pela criança, em sua ação, produzirão algo singular, de forma que o produto de seu trabalho conterá, em sua objetivação, a cultura recriada e atualizada pelo sujeito, que, ao apresentar sua produção aos demais, igualmente influenciará outros seres humanos.

Consequentemente, para que haja a materialização da subjetividade humana, a mesma precisa ser expressa em um contexto social, ou seja, concretizada no seio de sua sociedade. Dessa maneira, é mister observar que o principal meio pelo qual o sujeito pode manifestar sua totalidade e, portanto, sua síntese única da realidade, é pela realização de sua atividade de trabalho.

Entretanto, no sistema Capitalista, devido à exploração e expropriação do trabalhador e do produto de seu trabalho, o indivíduo realiza sua atividade de forma alienada, isto é, inconsciente das determinações históricas e sociais que o levam a realizar tal atividade. Desse modo, ao mesmo tempo em que o seu psiquismo e sua corporeidade se exprimem em sua atividade, os meios de produção influem sobre este, ocasionando uma específica forma de constituição psíquica, caracterizada pela fragmentação e pela ausência de um elo significativo entre o sujeito e o produto de suas forças empregadas. No caso do trabalho fabril em série, por exemplo, o trabalhador direciona sua energia vital à criação de uma parte de um determinado produto final, e esta fragmentação faz com que seu trabalho se torne alheio a ele, isto é, o indivíduo não vivencia uma conexão significativa com o que produz, nem goza dos benefícios gerados pelo valor real de sua atividade.

A perda do material simbólico, dos significados e das motivações para a realização do trabalho caracteriza um processo de desumanização, pois: não promove o desenvolvimento do ser; vai contra seu processo formativo; corrompe a unidade homem/natureza, homem/trabalho; e provoca uma constituição humana caraterizada pela fragmentação, desarticulada da realidade e do princípio da qualificação humana. Segundo Duarte (1992):

> [...] podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas

> para si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana (DUARTE, 1992, p. 78).

Assim, o processo de humanização se opõe ao de alienação, pois visa ao esclarecimento do homem, por meio do conhecimento das forças e fenômenos que influem sobre sua realidade e sobre seu próprio processo de constituição humana, que retira, da síntese de suas relações sociais, o processo reflexivo sobre as mesmas para o desenvolvimento consciente de si. Assim, O *Ser para Si,* como esclarece Duarte (1992, p. 78), “a individualidade para si é expressa no âmbito da formação do indivíduo, um processo de desenvolvimento que se inicia pela síntese espontânea das relações sociais rumo a uma síntese consciente das relações sociais”.

Essa capacidade consciente de direcionar a própria vida segundo o esclarecimento obtido por meio do processo reflexivo de análise da realidade não se dá, porém de forma espontânea, é preciso que seja provocada, impulsionada por radicais teórico-culturais que se voltam a uma compreensão da sociedade, ao desvelamento das relações sociais e dos modos de vida e produção que influenciam, profundamente, os indivíduos. Esse salto de consciência só pode se dar, assim, por meio de uma educação que possibilite uma formação crítica do sujeito, que torne palatável seu aprendizado dos conteúdos constituídos ao longo da história da humanidade e que promovem um estado de maior esclarecimento perante a realidade instituída.

A apropriação, pelo sujeito, das produções humanas constituídas e preservadas ao logo da história possibilitam que desenvolva, em si, a generacidade humana, isto é, seu pertencimento efetivo à espécie e a uma cultura humana, enquanto ser social. Embora esses conhecimentos, conteúdos, saberes e culturas, consolidados socialmente, apresentem uma certa universalidade, pois se dirigem à coletividade, de modo a propiciar o subsídio essencial à formação do sujeito, cada um, em sua individualidade, se apropriará desse material humano de forma singular, devido às suas condições de vida e às oportunidades que lhe foram propiciadas. Tal

fato ocorre porque existem discrepâncias sociais profundas que provocam um desnivelamento no acesso aos saberes, assim, cabe à escola amenizar essas desigualdades, no sentido de propiciar à classe trabalhadora as mesmas condições de formação humana. De acordo com Silva (2009):

> Assim, a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade (SILVA, 2009, p.174).

No processo educativo, o reconhecimento das singularidades e das especificidades de cada criança é fundamental, principalmente no tangente à Educação Infantil. Deve-se considerar a pluralidade e a diversidade que se encontram no âmbito da escola, para que se possa promover uma educação humanizadora para todos, mas, também, para cada indivíduo, de modo a apoiar cada ser em suas necessidades específicas, levando em conta as particularidades dos sujeitos no processo educativo. Para Saviani (2004):

> À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (SAVIANI, 2004, p. 16)

Desse modo, é pelo abandono de generalizações, de ideias preconcebidas do ser criança e da ilusão de um ideal de estudante que o professor se abre para identificar as reais necessidades de sua turma. Embora todos os seres humanos apresentem capacidade de se desenvolver, nunca partilham, exatamente, das mesmas condições formativas, sejam estas físicas, culturais, pessoais, familiares ou de aprendizado. Considerar as perspectivas individuais representa propiciar um ensino propriamente humano, que não se direciona a um movimento de manada, de coletividade amorfa, mas de reconhecimento das necessidades de cada indivíduo, de uma educação igualitária e respeitosa ao sujeito.

Ao desvelar os aspectos relativos à individualidade do sujeito, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural considera que o indivíduo constitui um organismo biológico, com características herdadas da filogênese (pela espécie), o que influi sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, relacionais e morais. O plano da Ontogenia, que dimensiona as mudanças pelas quais o sujeito passará ao longo de sua vida, é caracterizado pela periodização do desenvolvimento cronológico, marcado por etapas que vão da infância à velhice. Assim, segundo Martins (2014):

> A individualidade compreende então, as características idiossincráticas resultantes de fatores dados filogeneticamente que se integram a outros, desenvolvidos ontogeneticamente na atividade que pauta a história de cada pessoa (MARTINS, 2014, p.102).

De acordo com a referida autora, apesar de a individualidade corresponder ao plano genético e ser periodicamente desenvolvida ao longo da história do sujeito, é um atributo eminentemente social, ou seja, não pode ser concebida de forma isolada dos demais planos do desenvolvimento humano.

Portanto, além dos planos da Filo e da Ontogênese, incluem-se, ainda, mais duas facetas do desenvolvimento genético humano, igualmente postuladas por Vygotsky (1991): a Sociogênese, que trata do papel fundamental que a convivência entre humanos tem para a promoção de um ser propriamente humanizado; e a Microgênese, que se refere, propriamente, à individualidade, com suas experiências particulares, aspecto este que influencia, diretamente, a constituição do psiquismo humano, da subjetividade e de sua personalidade (MARTINS e ABRANTES, 2016).

A microgenia constitui o interessante processo pelo qual o sujeito desenvolve, em sua singularidade, uma forma particular, única, de compreensão do mundo e de manifestação comportamental/corporal resultante desse processo. “A singularidade é o que distingue um homem dos outros, é o que torna único na ontogênese humana. A singularidade é produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens” (SILVA, 2009, p.172), constituindo, desse modo, uma composição única de ser e estar no mundo.

A formação do sujeito humano inclui tanto características biológicas como sociais. É justamente na relação estabelecida entre a ontogenia, a microgenia,

sociogenia e a filogenia, que se encontram expressos no ser criança, que a educação pode atuar, estimulando o ser a alcançar novas latitudes, de modo a englobar todos os planos de seu desenvolvimento. Infere-se, assim, que, embora existam limitações pré-existentes à vontade do sujeito, é por meio das impressões que este retira da realidade concreta e de como escolhe agir perante a mesma que determina sua personalidade e a qualidade de sua elaboração psíquica e corporal. Entretanto, segundo Martins (2014):

> Há que se reconhecer, que a qualidade da imagem consubstanciada na subjetividade de cada pessoa é condicionada pelo processo de superação do julgo das funções elementares e aquisição das propriedades superiores, graças as quais é possível especialmente o domínio da autoconduta (MARTINS, 2014, p.102).

Desse modo, a qualidade com que o ser formará sua essência humana dependerá do fornecimento de subsídios culturais e de conhecimentos. Na sociedade capitalista, existem disparidades econômicas/sociais que provocam desigualdades em relação às condições de subsistência e que limitam o acesso de determinadas populações a ambientes que promovem apropriações culturais significativas (BOURDIEU, 1975).

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, com veemência, a importância da escola enquanto promotora da humanização dos sujeitos, pois, para o desenvolvimento do psiquismo humano, é essencial a promoção de conteúdos, experiências e trocas edificantes. A instituição escolar, portanto, deve se ocupar da “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2004, p. 65).

Em uma perspectiva essencialmente marxista, por que se ater à subjetividade, que se refere, diretamente, ao órgão da individualidade? Essa concepção não se contrapõe aos radicais do Materialismo Histórico-Dialético? (Duarte, 2017).

Para responder a essas questões, é preciso esclarecer: existe uma compreensão errônea de que, no Marxismo, a individualidade seria relegada a um segundo plano, como algo a ser sacrificado em prol da comunidade. Essa percepção dual e antagônica do ser versus coletividade é, justamente, uma dicotomia conceitual provocada pelos meios de produção capitalistas, que cindem a elementar

unidade homem/natureza, sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, constituindo formas desconexas de subjetivar o mundo. De acordo com Silva (2009, p.174), “estamos em uma sociedade de classes, os polos da relação indivíduo-sociedade se mostram necessariamente antagônicos, já que este antagonismo é um reflexo das relações sociais de produção que servem à subordinação e domínio”.

Todavia, observa-se que a promoção da individuação não implica em uma oposição à sociedade socialista, já que as funções psíquicas superiores são constituídas e elevadas nas relações sociais e na efetivação da ação do sujeito em seu trabalho. Além do mais, ambas as formações, subjetividade e personalidade, não são inatas ao ser, nem geradas de forma espontânea, mas se estabelecem somente com a mediação realizada por outros humanos, de forma que o órgão da individualidade se aproxima ou se opõe às formas de vida instituídas, mas tendo sempre as proposições sociais como referencial primário.

O modo como cada ser, em sua particularidade, opta por reproduzir, compor ou se afastar das formas culturais previamente estabelecidas, direciona a formação de sua personalidade, que, por sua vez, é responsável por qualificar a individualidade humana, regulando sua conduta. Assim, de acordo com Martins (2001, p. 114), a personalidade refere-se “ao produto da atividade individual condicionada pela totalidade social”. A construção da personalidade engloba, segundo Martins (2001), três principais fatores:

> 1) as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; 2) o grau de subordinação a hierarquia de atividade em relação aos móvitos; 3) o grau de subordinação dessa organização à consciência sobre si e autoconsciência (MARTINS, 2001, p.149).

O primeiro fator refere-se ao modo como as relações sociais e de trabalho do indivíduo estão estabelecidas; o segundo, à relação entre sua atividade-guia e suas motivações pessoais para a realização da mesma; o terceiro fator expressa-se pelo grau de consciência e autoconsciência desenvolvido pelo sujeito. A personalidade, portanto, se forma mediante fatores relacionais entre o ser, sua atividade e sua vida em sociedade, de modo que:

> A personalidade é um processo resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e

> diferencia-se ao ponto de ser único (SILVA, 2009, p.176).

De acordo com a referida citação, a formação de uma personalidade consistente implica em uma coesão entre a atividade do homem, sua motivação e o objeto resultante de seu esforço, pois é necessário que a ação humana, sua vontade e o produto de seu trabalho desenvolvam um elo significativo, isto é, estejam aliados com a consciência, de modo que seja possível a satisfação das necessidades humanas e o desenvolvimento do sujeito.

A consciência não se desenvolve ao acaso, tampouco é derivada de fatores unicamente biológicos. Como explicitado anteriormente, o desenvolvimento, nos planos biológico e psíquico, resulta, sobretudo, das relações que o ser trava com a sociedade e com os objetos e saberes por ela fabricados, de forma que, por meio de experiências particulares, constrói uma teia de significados que dará luz à sua subjetividade. E uma vez que este passa a realizar o desvelamento de sua realidade concreta, para a compreensão dos mecanismos, fatores e fenômenos que influenciam sua constituição, vai se tonando, pouco a pouco, mais consciente. De acordo com Martins (2014):

> A consciência se forma, então, no processo ativo de desenvolvimento do psiquismo complexo, superior, como diria Vygotsky, que surge por consequência das transformações evolutivas, da complexificação e humanização cérebro humano e, sobretudo, pela internalização de signos (MARTINS, 2014, P.104).

Conforme a autora, a internalização dos signos é fator preponderante para a edificação da consciência, pois o universo cultural-simbólico possibilita ao indivíduo formar uma imagem subjetiva sobre a qual desenvolverá sua vida e, propriamente, sua humanidade, a depender da qualidade dos elementos disponíveis para a produção desse reflexo psíquico da materialidade (MARTINS, 2014).

Observa-se, desse modo, como já destacado no desenvolvimento deste estudo, a importância fundante da disponibilidade de apropriações culturais significativas aos pequenos, desde a mais tenra idade. É no trabalho e ensino de arte que a subjetividade humana encontra um extenso campo formativo, pois, além de essa atividade propiciar que a criança aprenda de forma prazerosa, reconstrói e

joga com as formas instituídas pela sociedade, ou seja, possibilita um viés crítico e propicia a ampliação dos sentidos, significados e conceitos humanos, atuando, igualmente, no desenvolvimento da corporeidade do sujeito.

O ensino da arte viabiliza o crescimento do repertório do sujeito, que pode acessar sua imaginação em um movimento criativo, transitando para a abstração e desenvolvendo sua natureza humana, pois, segundo Pino (2006, p.56), “criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador”. Assim, por meio do processo criativo de compor e brincar com o mundo à sua volta, a criança também recria, no interior de si mesma, uma personalidade melhor qualificada, mais aliada aos propósitos humanos, pois, neste processo de interação com os materiais e conteúdos de arte, passa a ter os subsídios necessários para a constituição de seu psiquismo e corporeidade. Desse modo, por meio do universo lúdico, de canções, brincadeiras, desenhos e histórias, a criança vai ganhando repertório, mobilizando seu corpo, seus sentidos e afetos, vai ampliando suas funções mentais e, especialmente, desenvolvendo consciência de sua totalidade.

4.4 Contribuições da Arte para a Educação Infantil: o Desenvolvimento da Expressividade e Corporeidade na Infância

A apropriação da cultura humana, tão destacada neste trabalho, é fundamental para o desenvolvimento do ser em sua totalidade, porém, é necessário frisar que tal apropriação não se dá somente pela apreensão abstrata dos conceitos mais elaborados, mas realiza-se, igualmente, no contato que as crianças estabelecem com os materiais de sua cultura e com seu próprio corpo, por meio de ações e expressões. Além disso, mais do que apenas propiciar que o indivíduo tenha acesso às riquezas culturais humanas, o professor deve, sobretudo, encorajar que o mesmo estabeleça uma relação profunda com as diferentes formas, técnicas, modos de manipular, experimentar e conhecer os materiais disponíveis, para que possa aguçar sua imaginação e desbravar, igualmente, as possibilidades corporais existentes para a utilização dos instrumentos e as formas de movimentos inauguradas mediante as novas experiências propostas.

Logo, o professor necessita estimular a criança para que a mesma estabeleça uma relação ativa com o que lhe foi disponibilizado, de modo que esta possa: dar vida às suas criações, expressando seus sentimentos, emoções, desejos e sonhos; e desenvolver um olhar esteticamente elaborado sobre o que expressa, mediante as referências trazidas pelo educador e por sua participação atenciosa no processo de elaboração da totalidade humana (OSTETTO, 2011).

Contudo, o ensino da Arte para a educação humana vai muito além das meras reproduções e generalizações dos objetos e obras artísticas, ou seja, não se estringe a formas de ensinar e a conteúdos de arte, pois, embora parta destes princípios, os extrapola amplamente, ao englobar aspectos fundamentais para a constituição do agir e ser humano. Nesse sentido, a arte se torna um guia para o desenvolvimento: do psiquismo; de um corpo mais integrado e expressivo; e da relação do sujeito consigo mesmo e com a sociedade. Quando bem trabalhada, a arte possibilita que a criança alargue sua consciência, desenvolvendo amplamente suas faculdades psíquicas superiores e suas relações sociais.

As práticas comumente realizadas em creches e pré-escolas, entretanto, apesar de utilizarem atividades, técnicas e materiais comuns às Artes, muitas vezes, não sustentam a ocorrência de um verdadeiro processo artístico, pois, quando a prática compreende uma mera reprodução de moldes e desenhos pré-determinados e quando as danças são massivamente coreografadas, para a execução de teatrinhos e desfiles em datas comemorativas, momento em que os ambientes escolares se encontram repletos de decorações fabricadas pelo professor, por meio de modelos impressos e outros tipos de generalidades, as crianças não participam, verdadeiramente, da constituição de seu espaço e de suas próprias produções (ANDRADE, 1976). Logo, o hábito mecanicista da reprodução é instaurado e pouco se reflete sobre a natureza das atividades realizadas. Pode-se questionar então: Esses processos abarcam um fazer artístico? Constituem-se, verdadeiramente, como Arte?

É verdade que a natureza da Arte não se define pela norma, tampouco pela beleza de suas criações, assim, tentar captar o que há de essencial em obras artísticas é um caminho menos árduo do que buscar defini-la por suas formas, pois um trabalho dessa natureza se caracteriza justamente pela amplitude das variações materiais e imateriais de suas composições. No entanto, frente à pluralidade de concepções do que vem ser Arte, este trabalho ancora-se na

contribuição de Lukács (1989), para o qual:

> [...] toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem (LUKÁCS 1989, p. 213 *apud* DUARTE, 2009, p.471).

Quando Lukács (1989) se refere à integridade do homem, está fazendo menção à humanidade do ser, não no sentido raso da moral, mas em uma perspectiva mais elevada, do autodesenvolvimento. Assim, considera-se que um verdadeiro trabalho de Arte, ainda que possa, inclusive, desagradar os sentidos, torna o ser humano lapidado, crítico e autoconsciente, contribuindo, dessa maneira, para os processos de reflexão e do sentir e existir humanos. De acordo com essa perspectiva, a Arte não é dada ao acaso, mas objetiva aumentar as capacidades criativas, imaginativas e de emancipação dos limites e preconceitos que restringem a vida cotidiana. Neste sentido, para Duarte (2009):

> A arte possui a função social de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. A realidade expressa na obra de arte é, para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte (DUARTE, 2009, p. 471).

De acordo com o referido autor, a Arte possui uma função social, já que contribui para a formação da humanidade no indivíduo e se volta para a realidade constituída e não para uma mera reprodução, mas para sua superação, por meio da ultrapassagem dos limites convencionais estruturados pelo senso comum. Dessa maneira, é possível perceber a tônica de crítica social e de superação das convenções que as artes trazem em sua essência, o que não significa lhe atribuir um sentido utilitarista, reduzindo as linguagens artísticas a uma mera funcionalidade restritiva de suas potencialidades, pelo contrário, pois, ao se conhecer a essência do fenômeno Arte, pode-se compreender sua presença fundamental na vida e na educação dos seres humanos.

O conhecimento do verdadeiro conceito de Arte não exclui, de forma alguma, as produções das crianças, pois, ainda que os pequenos não possuam

grande repertório para a elaboração de suas obras, o movimento de produzi-las, sob circunstâncias que permitam o uso da imaginação, liberdade criativa e apoio ao seu processo de desvelamento dos aspectos plásticos, musicais e cênicos, possibilita que o produto do engajamento do sujeito infantil tenha valor artístico, não só pelo objeto produzido, em si, mas pelo avanço humano alcançado pela criança na expressão única de sua subjetividade, em seu movimento de autocriação.

Em se tratando de atividades massificadas, como mencionado anteriormente, o indivíduo pode, a seu modo, conseguir se expressar, porém, sua subjetividade tenderá a ser achatada pela inconsciência de seus educadores, que, por não possuírem um olhar esteticamente elaborado, irão, dessa maneira, limitar o desenvolvimento das crianças, estendendo a elas suas próprias restrições subjetivas.

Então, fica o questionamento: Como o professor pode atuar, artisticamente, de forma mais consciente?

Primeiramente, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o professor só consegue ensinar o que já apropriou previamente, uma vez que, por conhecer um vasto repertório cultural, pode dispor de variadas referências, por meio das quais alicerçará seu trabalho com as crianças. Será de grande valia, inclusive, se o docente possuir um conhecimento mais concreto do ponto de vista do artista, como produtor de Arte, pois, tendo se dedicado a essa atividade, poderá apoiar, mais seguramente, as produções das crianças, além de compreender, mais intimamente, seus trabalhos e processos artísticos. A arte em sala de aula vai muito além do que é, convencionalmente, concebido como momentos de atividade de Arte, pois a arte se faz presente na postura que o professor toma frente às produções infantis, no modo como o mesmo elabora suas ações didáticas com as crianças e, até mesmo, na expressão de sua concepção de mundo e educação, evidenciada em sua subjetividade e individualidade. De acordo com Eisner (2008):

> As artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos (EISNER, 2008, p.14).

Em concordância com a autora e considerando o viés fundamentalmente prático que as linguagens artísticas assumem, avalia-se como essencial a presença de professores de Arte nas escolas. A arte, na escola de Educação Infantil, deve transbordar o tempo destinado às aulas de educação artística e ganhar mais espaço nas aulas como um todo, incluindo a formação dos professores da infância, para que o corpo docente possa, igualmente, experimentar as diferentes formas artísticas, desenhando, pintando, esculpindo, dançando, compondo músicas, entre outras modalidades.

Assim como é necessário a todo ser humano aprender a ler, escrever, fazer contas, ter noções históricas, geográficas, dentre outros saberes, é imprescindível que aprenda a se expressar por meio das linguagens artísticas, o que não é, de forma alguma, um luxo ou algo espetacular, pois tal fazer faz parte das necessidades humanas de desenvolvimento da sensibilidade, de elaboração de sentidos e emoções e de conquista da máxima humanidade. Ademais, observa-se que a grande maioria dos professores da infância não possui desenvolvimento artístico, porque sua educação básica foi insuficiente. Desse modo, é preciso que haja um desenvolvimento do ser poético desses educadores, para que possam sanar as necessidades de elaboração artística das crianças. Em vista de que:

> No meio de toda essa história, estamos nós, adultos-professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas. E então, o que acontece? Não raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modas, seus jeitos de dizer e representar o real (OSTETTO, 2011, p.38).

Devido à privação histórica da cultura elaborada por grande parte da população brasileira, há necessidade de políticas de formação do corpo docente que busquem sanar este hiato, para que tal insuficiência na formação humana não se perpetue nas demais gerações. A presença de um artista, como professor de artes, seria fundamental nesse contexto, pois, inspirados no trabalho do artesão, existem aprendizados que o professor poderia transpor, da produção de Arte para o seu modo de trabalhar, não somente no que se refere às produções plásticas e cênicas, mas, sobretudo, ao seu comportamento e à sua disponibilidade de dialogar e

perceber as crianças.

> A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade (OSTETTO, 2011, p. 29).

Embora se utilize a Arte como modo e conteúdo para o ensino, é importante que se tenha em mente que ela não se reduz a isso, pois se manifesta, sobretudo, no estado de presença e se expande nas formas de comportamento e nos jogos e improvisos do professor com as crianças. A arte abrange o desenvolvimento do olhar crítico e estético sobre as produções, e, dentre tantas outras contribuições, também amplia a percepção das possibilidades plásticas, dos materiais, das cores, dos corpos, dos olhares e da relação com o outro.

Condição primeira para tal é a disponibilidade do professor ao ato de ensinar, que, semelhante ao trabalho do ator, implica em uma atenção profunda ao estar com as crianças, no sentido de manter um modo de presença mais qualificado, para que possa alargar a profundidade das experiências infantis, enriquecendo-as, sem, no entanto, enrijecê-las ou padronizá-las. Igualmente, o docente deve manter a disponibilidade corporal de ser, estar, jogar, brincar, correr, sentir, dialogar, instigar e compartilhar experiências com os pequenos.

Esse estado de escuta, de não imposição, de percepção do sujeito e das situações apresentadas pelo coletivo da turma, é o que possibilita, a cada indivíduo, sentir-se considerado e desafiado a progredir em seu desenvolvimento, e ao professor, conhecer as melhores formas de realizar suas intervenções. Ao se colocar à disposição nas brincadeiras, engajando-se nas atividades, o docente participa, mais ativamente, dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando, a todo momento, sua atenção consciente aos pequenos, assim, pode melhor compreender as crianças em suas necessidades e anseios, além de cuidar para que seus julgamentos prévios e preconceitos não limitem o sujeito em formação.

Nesse ponto, a Arte manifesta, igualmente, seu valor, pois, ao abraçar o desconhecido, o novo, o incomum, permite que os limites da percepção sobre as ações e produções das crianças se expandam. Logo, uma obra infantil, ainda que não apresente beleza, cores comumente utilizadas, movimentos ritmados,

ou qualquer outro tipo de organização comum às produções mais populares, ganha espaço nas composições, passando mesmo a ser desejável, pois a desconstrução das formas costumeiras possibilita novas perspectivas, sobre as quais se pode perceber e representar a realidade (EISNER, 2008).

Observa-se, assim, que a flexibilidade adquirida pelo professor, por meio da reflexão e da experiência com o fazer artístico, permite que o mesmo amplie sua visão e saiba identificar as rígidas construções sociais e do senso comum, já que não abarcam a totalidade humana, de maneira a emancipar o ensino destinado aos pequenos. Essa desconstrução de padronizações e cerceamentos da subjetividade dos sujeitos é muito necessária, já que:

> De modo geral, no campo educacional, tomamos rumo diverso: caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade, por exemplo. É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro (OSTETTO, 2011, p.30).

Assim, de acordo com a autora, a rigidez de horários, de conteúdos programados, de resultados esperados, e o medo do caos e do descontrole em sala de aula afetam a educação da criança, pois o professor, pressionado pelos avanços que necessita realizar e pelo domínio de sala de aula que obrigado a demonstrar, acaba, muitas vezes, prejudicando o processo de desenvolvimento infantil em sua totalidade, principalmente, no tocante à sua natureza não utilitária, que visa ao desenvolvimento corporal, afetivo, estético e sensível. Nesse sentido, o professor passa a se sentir marginalizado, pois é pressionado, pelos colegas de trabalho, pelos pais, pelo governo e pela sociedade em geral, a efetivar atividades mais direcionadas. A Arte, no entanto, trata, justamente, de resgatar os vínculos cindidos pela “visão dualista cartesiana, que separou o ser humano entre mente e corpo, entre racional e material, entre protagonista e vilão” (BEZERRA & MOREIRA, 2013, p. 62).

Essa fragmentação mencionada acaba por se refletir no ensino das crianças pequenas, pois, muitas vezes, as linguagens não se comunicam, ficam separadas em atividades: ou o corpo da criança acaba não sendo convocado à

expressão, nos momentos em que se espera trabalhar a subjetividade, ou o intelecto. No caso da Educação Infantil isso se torna um agravante, pois os pequenos apresentam, em sua totalidade, uma articulação muito vital entre todos os elementos de sua realidade, já que necessitam dessa pluralidade para sua formação, tendo em vista que seu desenvolvimento não é retilíneo e uniforme. Nesse sentido, de acordo com Peixoto e Azevedo (2011):

> É lamentável que os espaços escolares que atendem crianças de zero a cinco anos, em sua maioria, de forma consciente, não priorizem a articulação das diferentes linguagens, ficando, muitas vezes, cada linguagem separada uma da outra. Não se articula a escrita com a colagem, o corpo com a escrita, a modelagem com a pintura, o jogo simbólico/dramático com o desenho, a música com a escrita, além, de não convocar o corpo todo à aprendizagem (PEIXOTO & AZEVEDO, 2011, p.82).

A não convocação do corpo à aprendizagem ocorre quando os poucos momentos de desenvolvimento corporal são restritos a exercícios de formação motora ou à matéria de educação física, em um sentido utilitarista da corporeidade infantil. Assim, educa-se o corpo para que ele aprenda a executar ações cotidianas, para realizar funções programadas, como escrever, correr, comer, limpar, dentre outras atividades, que são, de fato, importantes para a formação da criança. Entretanto, não se trabalha a expressividade do corpo, o seu sentir, o sonhar, a experiência de ser existente no mundo, as impressões retiradas desse estado de presença corporal e a exploração das possibilidades desse sujeito corpo/subjetividade.

O corpo da criança carrega em seu gestual, em sua forma de ser e de apresentar-se à história de seu lugar: os elementos culturais disponíveis a ela, sua identidade, sua afetividade e seu sentir, que necessitam ser amparados e considerados no processo educativo (MOREIRA, 2012). Desse modo, por se tratar principalmente de crianças pequenas, o envolvimento corporal do professor, em seu trabalho educativo, é fundamentalmente necessário, pois os pequenos necessitam vitalmente do contato afetivo para estabelecerem vínculos que sustentem seu processo de humanização. Para tanto, é necessário que o corpo docente se coloque à disposição dos pequenos, para que possa validar suas necessidades e amparar seu desenvolvimento.

> Na busca da autonomia de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua identidade corporal. Mas este processo só ocorre na relação com o outro que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na socialização. Nesse cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive (PEIXOTO & AZEVEDO, 2011, p.70).

Como há necessidade de uma diversidade de referências para a apropriação das crianças, a educação escolar precisa ampliar o repertório de linguagem corporal dos pequenos e possibilitar que se comuniquem uns com os outros por meio de formas de corporeidade mais elaboradas, pois só desse modo os mesmos poderão aprender a se expressar de forma saudável e criativa. É fundamental apoiar o desenvolvimento integral das crianças e levá-las a ampliar seu repertório e suas capacidades motoras, mas também sensíveis, imagéticas e estéticas, por meio do fornecimento de experiências práticas. Tal trabalho, no entanto, não deve se resumir a momentos de atividades isoladas, mas necessita permear o cotidiano da Educação Infantil, qualificando todo o contexto da criança e conectando os diferentes aprendizados. Segundo Ostetto (2011):

> Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino de arte) que se realiza no dia a dia (OSTETTO, 2011, p.31).

Observa-se, assim, que há uma relação direta entre Arte e vida, Arte e emoção, Arte e expressão, Arte e autodesenvolvimento, Arte e humanidade, que necessita ser cultivada na escola. Essa organicidade entre os variados tipos de conhecimentos humanos é possibilitada quando o corpo, as emoções e os anseios das crianças são devidamente considerados e sua subjetividade é permeada pela brincadeira, pela dança, pela música, pelo teatro, permitindo que a criança se expresse e sinta prazer em seu processo formativo.

Além do mais, os espaços que as crianças ocupam precisam estar em conformidade com a subjetividade que se deseja formar. Salas repletas de

decorações superficiais, criadas por moldes impressos, não expressam o tipo de ser humano que a sociedade necessita. No processo educativo, tudo comunica, tem significado, tudo é formativo ao olhar da criança, incluindo a arquitetura do espaço escolar e da sala de aula, as figuras e a disposição dos objetos. Tudo comunica à criança o que é 'ser humano' e como se organiza socialmente a humanidade. Nesse momento de seu desenvolvimento, tudo é muito impactante, pois, por ainda terem poucas referências, os pequenos tomam, como verdade, o que conhecem (CUNHA, 2005).

Os sujeitos necessitam de espaços esteticamente desenvoltos, que comuniquem, em sua constituição, o que há de mais elaborado na Arte, e que estejam direcionados às necessidades de formação visual e espacial dos pequenos. A escola deve ser, assim, um lugar em que as crianças possam se sentir confortáveis, realizar suas aspirações e participar da decoração, pintando e marcando as paredes com sua presença. A arquitetura e a decoração da instituição escolar necessitam convidar a criança ao movimento, à atenção, à percepção, ao desenvolvimento dos sentidos e à constituição de seu pensamento.

Para tanto, uma nova postura pedagógica precisa ser adotada, no sentido de não restringir os movimentos e a necessidade de a criança brincar, de se envolver com os materiais, inclusive, sujando-se. Eis um dos motivos pelos quais a Arte acaba não se concretizando no dia a dia da escola: o medo do caos, da sujeira, do descontrole, da incerteza. O professor e a direção são responsáveis por garantir o bem-estar da criança durante sua estadia na escola, entretanto, algumas inciativas que teriam impacto positivo sobre sua fisicalidade são, muitas vezes, restringidas pela inconsciência do corpo docente em ralação à importância de tais atividades, pelo medo da incompreensão dos pais ou mesmo pela ausência de estrutura para a realização desses momentos. Todavia,

> [...] as crianças sentem imenso prazer em se melecar, se "misturar" com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça de água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar inteiras à exploração. Nessas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas (OSTETTO, 2011, p.34).

Para além do prazer alcançado nessas atividades, tais experiências

são essenciais ao desenvolvimento integral da criança, pois permitem a exploração de diferentes materiais, além de propiciarem o desenvolvimento de faculdades psíquicas, tais como a sensação, a percepção, a atenção, a coordenação motora, dentre outros ganhos substanciais à formação da criança pequena. A permissão para envolver-se e a liberdade para movimentar-se e vivenciar relações profundas com os espaços e materiais disponíveis enriquecem o desenvolvimento estético dos pequenos, além de tornarem suas subjetividades mais amplas e menos enrijecidas pelas limitações sociais e por rígidas concepções de limpeza, ensinando-os, igualmente, a zelar pelo seu próprio corpo, conforme orientações saudáveis para a exploração de sua corporeidade. Tudo isso só é possível, entretanto, quando a criança é levada a se tornar presente em seu processo de descoberta de seu próprio corpo, quando é estimulada a desvelar sua totalidade sem medos e preconceitos. Nesse sentido, de acordo com Ostetto (2011):

> A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc. (OSTETO, 2011, p.34).

Logo, a experiência estética não se configura apenas como uma vivência prazerosa para a criança, mas, também, como uma experiência de liberdade para conhecer e dialogar com o mundo e suas texturas, formas, sons e cores. Dessa maneira, limitar o potencial formativo da Arte na Educação Infantil é restringir as possibilidades de elaboração da subjetividade dos pequenos e não apenas causar perda de material simbólico ou de momentos felizes, o que influi diretamente na compreensão e estruturação da realidade apresentada à criança. Além do mais, em última instância, corresponde a uma privação absurda contra o ser em formação, que é destituído das máximas capacidades de desenvolvimento de sua humanidade.

Portanto, é de fundamental importância que a presença da Arte na Educação Infantil se efetive, para que esse legado de insuficiências culturais não se perpetue e o ser humano possa avançar em suas capacidades criativas de brincar, remontar e encantar a própria vida. É importante lembrar que esse processo se inicia, essencialmente, no professor, em seu caminho de autodescoberta e

renascimento artístico, que, transbordando-se na arte tornada vida, pode, finalmente, alcançar o sujeito, nutrindo-o e integrando-o à natureza orgânica e inorgânica, de modo a propiciar a emergência de uma consciência mais elaborada da realidade.

4.5 A Arte Como Elemento Essencial do Processo de Humanização do Sujeito

A criação é a manifestação essencial da vida humana, e os humanos são os únicos seres capazes de criar neste planeta. Por meio do processo imaginativo, pode-se gerar novos modos de utilização dos materiais disponíveis, e é dessa maneira que todos elementos da cultura humana são produzidos. Para Vygotsky (2009, p. 16), a criação é “a condição necessária da existência, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem”. O processo criativo parte sempre dos conhecimentos já apropriados pelo sujeito e se dá por meio das inter-relações e conexões pessoais que este faz com os elementos presentes no mundo, decompondo-os e reorganizando-os de acordo com a necessidade seu de trabalho e com os critérios pessoais afetivos/subjetivos que conferem uma forma única ao produzido. Dessa maneira:

> A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material terá disponível a imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Assim, para imaginar, o indivíduo necessita partir de conteúdos previamente internalizados, de modo que a elaboração dessa subjetivação dependerá, diretamente, da qualidade e da quantidade dos elementos apropriados. Por esse motivo, há necessidade de se providenciar repertório cultural para as crianças desde a mais tenra idade, pois, segundo Vygotsky (2009), nessa fase, as possibilidades imaginativas são mais escassas, devido à falta de referências variadas para que os pequenos recriem a realidade em seu interior. Nesse sentido, como já explicitado, ao se apropriar da realidade instituída e refletir sobre a mesma, por meio do alargamento que outras experiências proporcionam, a criança pode expandir seu olhar, de forma a expressar sua interpretação particular da vida e da

cultura humana.

Saviani (2000, p.23) destaca que “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. Nesse sentido, ser criativo significa que, para elaborar algo singular, o sujeito necessita conhecer as principais produções humanas que se referem a determinado objeto, para, então, partindo do que já foi estabelecido, buscar possíveis contribuições ou apresentar uma antítese ao que já foi consubstanciado. Isto quer dizer que, para criar, é necessária uma transcendência do imediatismo, além de um olhar analítico e investigativo, que é fulcral à emancipação humana.

É justamente pelo alargamento das possibilidades de ser/estar no mundo que o processo criativo é imprescindível para a elaboração da humanidade do sujeito, pois, como mencionado anteriormente, a constante progressão é marca fundamental da espécie. É apenas por meio do uso facultativo da imaginação que é possível prever, reinventar e reorganizar os fenômenos e objetos na realidade concreta, de modo a dirigir uma ação consciente e coerente com os objetivos almejados. Ademais, todos os elementos presentes na vida humana foram, de alguma forma, criados ou tiveram sentido atribuído pelo homem e pela mulher.

> Na verdade, a imaginação, é base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Constata-se, assim, que todos os elementos da cultura humana foram previamente elaborados, pois passaram pelo processo de criação que o homem e a mulher realizam na transformação do mundo material. Como exemplo disso, pode-se citar o próprio processo de escrita, pois, ao se dedicar a esta atividade, o brasileiro empresta, da língua portuguesa, toda a estrutura necessária ao texto. No entanto, ainda que o sujeito obedeça às regras gramaticais e aos significados pré-estabelecidos das palavras, é possível gerar um texto inédito, uma criação, algo novo, nunca empreendido anteriormente, pois a expressão criativa contém, em seu cerne, a marca única da individualidade humana, com as específicas conexões e inter-relações individuais que cada ser executa no exercício de sua humanidade.

Assim, como o processo criativo é de extrema importância para o desenvolvimento humano, reforça-se a relevância da arte para a capacitação e "elevação" humana (FERIGOTTO, 1994). A arte é o *lócus* privilegiado da criação, pois possibilita que o ser reflita profundamente sobre seu exercício criativo, desconstrua e analise as formas convencionais e estratificadas de produzir e, desse modo, desenvolva um vínculo significativo com o produto de seu trabalho. Ademais, o conhecimento artístico possibilita que o sujeito se aproprie de produções culturais mais críticas e qualificadas que servirão de material para a elaboração de sua subjetividade.

A expressão artística não obedece às convenções sociais, pois não é meramente reprodutiva, e é justamente por seu caráter subversivo que a mesma possibilita que o homem e a mulher pensem para além dos moldes pré-estabelecidos, o que inaugura novas óticas de compreensão do mundo e da natureza humana. Ao se esculpir, em madeira, a representação da figura humana, por exemplo, pode-se transcender o padrão de beleza convencional, o que possibilita a transformação do olhar humano em relação ao que é considerado, esteticamente, belo.

A diversidade de formas culturais é fulcral para uma elaboração rica da subjetividade do ser, porque o sujeito não aprende apenas com suas próprias vivências, mas também é profundamente modificado pela diversidade e pela riqueza disponibilizadas pela expressão da existência singular de outrem. Nesse sentido, o homem e a mulher não necessitam passar por todo o tipo de situação para aprender com elas, mas adquirem sabedoria, também, por meio da reflexão realizada sobre determinado compartilhamento. É nesse contexto que a obra de arte se faz tão necessária, uma vez que é por meio dela que são disponibilizadas narrativas diversas, que contêm, em si, o substrato da vida experimentada pelo humano. Conforme Fischer (1976):

> O desejo do homem de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude de se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo é capaz. A arte o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a ínfima capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1976. p. 13).

É possível imaginar como seria a vida humana sem as narrativas, quão pobre sua subjetividade se consolidaria ao não poder recolher das obras de arte o substrato necessário para seu psiquismo, corporeidade, afetividade e espiritualidade, no sentido transcendental do termo. Sem a representação de outros universos culturais, sem musicalidade, sem poesia, sem dança, a vida humana seria muito limitada, se é que se poderia denominá-la de humana. É no fazer artístico que a humanidade compartilha suas riquezas, esteticamente, elaboradas, que são extremamente fecundas ao desenvolvimento do olhar subjetivo sobre o mundo.

A vida cotidiana, em seu imediatismo, nem sempre é propícia à emancipação da consciência do ser, pois, muitas vezes, em uma sociedade adoecida, a rotina está orientada a processos mais alienantes do que desenvolvedores, o que provoca um achatamento da sensibilidade e do esclarecimento do indivíduo sobre si e sobre o mundo. De acordo com Lukács (2015):

> Precisamente quando se trata das questões atinentes ao ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser em lugar de iluminá-la (LUKÁCS, 2015, p. 204).

A arte volta-se ao cotidiano em um salto qualitativo, provocando reflexão e estranheza em relação aos automatismos e às formas estratificadas de se relacionar, assim, promove: tomada de consciência; maior percepção da realidade circundante; renovação da sensibilidade; e abertura de consciência. Em uma peça teatral, por exemplo, por meio da representação de formas diversificadas de se estabelecer uma relação com o outro e com a própria corporeidade, são resignificados padrões de comportamentos e crenças que limitam a existência humana.

A ação artística volta-se ao cotidiano, não para reproduzi-lo, mas para ultrapassá-lo. A arte cumpre o papel de possibilitar que os limites da percepção se alarguem e que formas de compreensão e subjetivação da realidade se multipliquem. Outrossim, o conhecimento artístico, ao mesmo tempo em que se separe do habitual, volta-se a este, faz a “operação de retorno”, de maneira

renascida, elevada (FREDERICO, 2013, p.135).

Ao tratar da cotidianidade e de sua transcendência por meio da arte, Agnes Heller (1992), em seus estudos, evidencia que é na vida cotidiana que o homem se manifesta tal como é, porque expressa, em seu dia a dia, todos os aspectos de seu ser, suas emoções, suas qualidades, seus desafios. É na vida habitual que o homem e a mulher realizam seu trabalho, atuando ativamente na sociedade. No entanto, a manutenção de uma rotina de ações concretas, por si só, não é garantia de desenvolvimento; é preciso ir além. O ser humano necessita ter acesso a bens culturais e a obras artísticas para resignificar sua vida e suas formas de produzir, pois a extração que a arte faz da vida cotidiana permite ao homem experimentar o que há de essencialmente humano, o que é fundamental à sua natureza. Tal processo não se refere unicamente à reprodução da vida tal como é conhecida, mas a um possível salto adiante, que possibilita a renovação e que enriquece a bagagem cultural já produzida.

Devido à rotina extenuante de trabalho a que grande parte da população mundial está submetida, faz-se mais do que necessária a presença de atividades que trabalhem um olhar mais amplo da vida humana, caso contrário, as pessoas tendem a ficar cada vez mais fechadas em suas rotinas e, de tão sobrecarregadas, acabam por perder a sensibilidade e a empatia que são características próprias e essenciais da vida humana em comunidade. O fazer artístico volta-se, então, contra a mediocridade, a fim romper com a estagnação da vida, em prol de fazer do homem e da mulher seres mais propriamente humanizados.

A arte surge como um movimento de autoconsciência, de reorganização dos conteúdos psíquicos, de reelaboração do concreto pensado e da realidade consubstanciada, pois: estimula a capacidade criativa do homem; enriquece os processos imaginativos; qualifica a subjetividade; e promove o pensamento crítico. Em suma, a arte possibilita que o ser humano viva, sinta e pense para além das limitações habituais impostas e autoimpostas pelos processos alienantes da consciência, que impedem o ser de estar no mundo enquanto humano.

A produção artística reflete, em sua polissemia, o imenso complexo de sentimentos, emoções e expressões do ser humano. Dessa forma, o contato com tais bens culturais permite ao sujeito apropriar-se da essência presente na

coletividade humana, porque as obras de arte, ao evidenciarem a natureza humana, levam o sujeito a refletir sobre si mesmo. Nesse contexto,

> A arte é a autoconsciência da humanidade: suas criações são sempre veículos da generacidade para si, e em múltiplos sentidos. A obra de arte é sempre imanente: representa o mundo feito pelo homem. Sua hierarquia de valores reflete o desenvolvimento de valores da humanidade; no ápice desta hierarquia encontram-se sempre aqueles indivíduos (sentimentos, comportamentos individuais) que influenciam ao máximo o nível de desenvolvimento da essência genérica (HELLER,1977, p. 200, tradução nossa).

A arte, enquanto autoconsciência humana, espelha a realidade manifesta na vida comum, assim, oferece um olhar mais apurado sobre valores, ideias e crenças que regem a sociedade humana, sempre permeado por reflexão crítica e pela potencialidade estética de promover uma subjetivação mais rica e poética do mundo.

Em síntese, é por refletir a realidade que a arte constitui, em suas múltiplas linguagens, uma forma de esclarecimento, de promoção da criticidade. As produções artísticas são tão íntimas à natureza humana, que a história da humanidade pode ser contada e sintetizada pelas obras de arte elaboradas desde a pré-história. A história sociocultural constituída apresenta-se, em seu movimento, como a elaboração que humanidade realiza, a partir da vida concreta, em seus movimentos históricos. A história da arte revela percurso da evolução humana. Assim,

> Em consequência, a obra de arte constitui também a memória da humanidade. As obras suscitadas por conflitos de épocas passadas podem ser gozadas, hoje, porque o homem atual reconhece, naqueles conflitos, a pré-história de sua própria vida, de seu próprio conflito: através deles desperta a recordação da infância e da juventude da humanidade (HELLER,1977, p. 200 - tradução livre da autora do estudo).

De acordo com a referida autora, a obra de arte é um legado humano capaz de sintetizar o que há de essencialmente humano em qualquer situação histórica, de modo que se pode observar, nas produções dos antepassados, a própria história coletiva sendo revelada, pois, de certo modo, na experiência artística, o sujeito migra de sua particularidade para uma totalidade humana maior, com a qual se identifica não apenas como indivíduo, mas enquanto

humanidade. Além disso, por meio da observação e da reflexão disponíveis nas narrativas de arte, pode-se, inclusive, desvelar o movimento histórico que gerou o momento presente e, assim, conscientizar-se mais de si mesmo.

Dessa maneira, é mister considerar que a arte é essencial à vida e à subjetividade humanas, ou seja, o homem e a mulher têm necessidade de arte. Desde os tempos mais remotos da civilização humana, os seres expressavam-se, comunicavam-se por meio da arte, por meio da expressão corporal, da construção de ornamentos de barro e do som retirado de instrumentos/ferramentas diversos, porque a arte é tão intrínseca à humanidade quanto sua própria história (HELLER,1977).

É importante destacar que a produção artística é regida pelos mesmos princípios do trabalho, ou seja, a arte é igualmente produto da ação humana. Entretanto, sua singularidade está no fato de que não é feita para uso utilitarista, imediato, mas é produzida para a apropriação profunda da cultura humana em sua essência, portanto, seu próprio processo criativo é permeado pela elaboração dos conteúdos mais significativos da humanidade. Assim, o fazer artístico revela a reflexão do sujeito frente ao mundo e a si mesmo, pois, ao moldar e criar, o ser imagina novas possibilidades de compreender e atuar na realidade. Assim, o homem e a mulher podem gerar cultura “segundo as leis da beleza”, já que a arte também exige uma lapidação, uma qualificação na forma de exprimir determinada concepção (FREDERICO, 2013, p.44).

Outrossim, a reflexão estética promovida pela arte qualifica a subjetividade do sujeito, tornando-a mais rica, mais desenvolta, mais profundamente humanizada, pois a beleza pode assumir um sentido profundamente filosófico, que expressa, em seu verdadeiro significado, a pluralidade dos sentimentos e corpos humanos em suas diferentes formas. Desse modo, a arte é capaz de tornar a vida mais verdadeira, radicalmente significante, ao sublimar os conflitos e as vontades humanas, tornando-os mais profundamente sentidos, mais amplamente elaborados. No clássico quadro de Edvard Munch, *O Grito*, por exemplo, observa-se que a imagem apresenta, em contornos não realistas, mas amplamente expressivos, uma série de estados e sentimentos comuns a toda humanidade. Diante desse espelho e da reflexão que ele suscita, é possível compreender, mais amplamente, as angústias, os medos e os sofrimentos inerentes, comuns à criatura humana. Assim, ao dialogar com a imagens e com os sentimentos que essa obra desperta, o sujeito

abre-se à escuta desse grito e toma consciência do que ele comunica.

É por meio da expressão artística que a humanidade pode ser mais profundamente sentida e que a identificação e a empatia com o outro e com a coletividade humana se tornam mais desenvoltas. Por conseguinte, ao tomar consciência da universalidade dos sentimentos, pensamentos e emoções humanas, o sujeito pode despertar, no sentido de lutar pelas mudanças que deseja ver e realizar no mundo. De acordo com Vygotsky (1999):

> A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções [...] 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 (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Com base na colocação de Vygotsky (1999), pode-se confirmar a natureza universal das produções de arte e seu impacto sobre o sujeito para a promoção da percepção de coletividade, que é essencial à formação do ser humano. Nesse sentido, a experiência de produzir ou se apropriar de uma obra artística é imprescindível para o desenvolvimento das capacidades humanas, desde a mais tenra idade.

Todavia, muitas são as linguagens artísticas que permeiam o dia a dia, e estas estão presentes nos televisores, nas músicas, nas roupas e em muitos dos ambientes e objetos utilizados diariamente pela humanidade. A percepção e a elaboração dessas produções, que, em sua maioria, não são pensadas em prol da emancipação do ser, acabam não sendo realizadas, porque alguns meios comunicativos, que detêm o controle da elaboração e da difusão dessas obras artísticas, acabam por incutir, nessas expressões, a mando do capital, a ideologia dominante presente na sociedade atual, privando o ser de um olhar crítico em relação às mesmas, o que desencadeia a efetivação de processos alienantes.

Outro problema apresentado é a privação artística de determinadas comunidades, pois grande parte do arsenal cultural artístico produzido ao longo da história humana encontra-se disponível apenas a um pequeno grupo de pessoas que possuem formação suficiente para acessar, compreender e se apropriar da

obra, com base nos necessários aparatos conceituais. Nesse contexto, indivíduos com poder aquisitivo mais baixo acabam sendo privados de tal desenvolvimento, o que restringe sua própria elaboração humana. Cabe, portanto, à educação possibilitar que todas as pessoas tenham acesso e condições de participar do universo artístico, munidos dos conteúdos necessários à sua compreensão. Pois:

> É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é parte cultivada, e é criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos se confirmam como forças essenciais humanas (MARX, 1978, p.12).

Assim, o experimento artístico é fundamental para a formação humana, pois seus conteúdos são altamente formativos e desenvolventes das qualidades psíquicas do ser. Outrossim, existem conhecimentos que só podem ser realmente expressos, aprendidos e vivenciados por via da arte, portanto, faz-se necessário que essa reflexão adentre a escola, promovendo seres mais integrados ao conhecimento artístico, desde a mais tenra idade, de modo a valorizar e validar sua extensa contribuição para a formação humana, como parte essencial do arcabouço cultural fundamental ao processo de humanização.

Ademais, Lukács (1969), um importante estudioso da filosofia marxista, defende a importância das obras clássicas para o processo formativo humano, as quais, segundo este autor, apresentam grande potencial humanizador, de forma que sua apreciação pode possibilitar o alargamento da subjetividade, no sentido de qualificar o homem, proporcionando-lhe uma elevação rumo à generacidade humana. Para o autor, toda grande obra revela um realismo, não necessariamente em sua forma, mas em sua conexão profunda com a realidade, e possui como marca a intencionalidade, isto é, objetiva comunicar e provocar reflexão. Assim, “toda grande arte é realista. Desde Homero. E isto porque ela reflete a realidade; este é o critério irrecusável de todo grande período artístico, ainda que, naturalmente, variem infinitamente os meios de expressão”. (LUKÁCS, 1969, p.184).

De acordo com o referido autor, é o compromisso de correspondência com a vida real humana, em prol de tocá-la e transformá-la, que caracteriza uma obra de arte. A obra artística não é feita para a mera distração e entorpecimento dos sentidos, mas para o esclarecimento, para a presença plena e

consciente da experiência humana. Nesse sentido, Saviani e Duarte (2012) defendem a existência de determinados conteúdos clássicos para a educação humana, os quais, por possuírem um viés universal, científico e intencional, são indispensáveis à formação do sujeito, pois são obras que sobreviveram ao tempo por sua relevância ao conhecimento humano. Para Saviani e Duarte (2012):

> […] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 31).

Dessa forma, é fundamental que a escola cumpra seu papel formativo, orientando os sujeitos no acesso e fruição das grandes produções da humanidade, pois, muitas vezes, é apenas no espaço escolar que as crianças têm a oportunidade de usufruir e se apropriar do conteúdo necessário rumo à sua emancipação, devido às restrições que enfrenta em sua vida objetiva. Negar o acesso de tais conhecimentos ao sujeito é o mesmo que o destituir do direito de se desenvolver plenamente, mediante a riqueza cultural humana produzida. Grande parte desses saberes se manifesta, inclusive, pela via artística, eis por que a apreensão das obras artísticas se faz necessária desde a mais tenra idade.

4.5.1 A Arte e a Prática Pedagógica Humanizadora

A arte é fundamental à humanização do sujeito. É por meio dela que são expressos os sentimentos mais elevados e são elaboradas as grandes questões existenciais presentes na vida humana compartilhada. A produção artística volta-se para a subjetividade do ser, de modo a transformá-la, ampliá-la, recriá-la, ao retirar das relações sociais e cultuais o substrato psíquico necessário à sua formação e ao permear seu cotidiano com suas inúmeras manifestações.

Desse modo, não se pode imaginar uma infância que não contenha a música, o desenho, a dança e, até mesmo, o faz de conta como atividades essenciais. Por mais desfavorecidas que sejam as condições objetivas da criança,

se esta tiver a oportunidade de conviver com alguém, de sua comunidade ou escola, que domine o conhecimento criado e acumulado pela humanidade, irá aprender com este e passará pela experiência de vivenciar várias das diferentes formas de linguagem artística, presentes nas canções, representações, histórias, criações plásticas e expressões corporais. A qualidade desse acesso, entretanto, dependerá do nível de elaboração da cultura e dos conhecimentos humanos alcançados pelas pessoas que a cercam, porém, mesmo vivendo em meio à escassez de recursos, o sujeito é capaz de imaginar, de desenhar na terra ou compor algum tipo de sonoridade com os objetos de seu cotidiano, recolhendo de seu meio elementos para suas criações e exercendo, desse modo, sua capacidade criativa.

Todas as formas de brincadeira e expressão, citadas acima, têm a arte como fundamento, porque o modo como a criança pequena compreende e dialoga com o mundo envolve as linguagens artísticas, pois, por meio da relação de encantamento, jogo e curiosidade que a mesma estabelece em sua atividade, pode concentrar-se e empregar a energia necessária ao aprendizado e, consequentemente, ao desenvolvimento.

Ocorre que a qualidade dos conteúdos veiculados por meio dos canais televisivos, das canções comumente reproduzidas, até mesmo o teor de algumas brincadeiras e práticas presenciadas pela criança influirão, profundamente, na formação de sua totalidade, já que, nesse período, o sujeito não possui um repertório abrangente para contrapor e contestar determinadas ideologias, ao contrário, tende apenas a reproduzir o que lhe foi ensinado. Como o indivíduo dessa faixa etária se encontra em um momento formativo delicado, é fato que a síntese dessas informações, por ele extraída, terá um impacto exponencial em seu desenvolvimento, podendo estabelecer crenças, hábitos e padrões de pensamento que o influenciarão por toda vida, ainda que não haja consciência disto.

Ao se considerar que a criança pequena apreende por meio da brincadeira e das linguagens artísticas e que, em seu cotidiano, nem sempre terá acesso a produções humanas de qualidade, infere-se que a interferência do professor para o aprimoramento de seu aprendizado se faz imprescindível para sua humanização. É por esse motivo que a formação dos docentes para a Educação Infantil deve estar direcionada a uma compreensão profunda das formas pelas quais o ser humano aprende na infância. Ademais, produções televisivas, brinquedos, canções e jogos destinados ao público infantil são diariamente reproduzidas no

ambiente escolar. Entretanto, fica a questão: Será que esses produtos estão influindo sobre a subjetividade das crianças de forma positiva?

Além disso, grande parte das produções veiculadas popularmente estão carregadas de discursos alienantes e de formas empobrecidas para chamar a atenção e direcionar o olhar dos pequenos. No documentário *Criança a Alma do Negócio*, a cineasta Estela Renner (2007) demonstra, por meio do próprio discurso infantil, o impacto que as mídias têm na elevação dos níveis de ansiedade, infelicidade, depressão e consumismo nas crianças. Tal fato ocorre porque o mercado se aproveita da inocência e da não criticidade das crianças para induzi-las ao consumo exacerbado e inconsciente (IGLESIAS, CALDAS & LEMOS, 2013).

Assim, é imprescindível que se avalie o que é veiculado na escola, para que se possa, por meio do esclarecimento crítico, ampliar e qualificar o repertório de formação humana dos pequenos. No caso da Educação Infantil, como enfatizado anteriormente, as linguagens artísticas e as brincadeiras exercem um papel preponderante no aprendizado dos sujeitos. Nota-se, entretanto, que a formação inicial do pedagogo não prevê a inclusão da arte em seu currículo, o que acaba por prejudicar seu trabalho com as crianças, pois a produção artística é a forma de expressão mais utilizada nesse faixa etária. A prática do desenho, da dança, do canto, das musicalizações, do faz de conta são os melhores veículos para o aprendizado na primeira infância.

Além disso, quando as produções artísticas são lembradas no cotidiano da escola, são utilizadas como um meio para se chegar a outros fins, ou seja, os desenhos, as representações, canções e outras formas de expressão são usadas apenas como recursos para alcançar objetivos secundários (RABAL, 2019), o que limita a profundidade das experiências estéticas que poderiam ser vivenciadas pelas crianças. Quando se busca desenvolver a coordenação motora da criança por meio do ato de colorir um desenho impresso, por exemplo, limita-se, com essa prática, toda uma gama de possibilidades que ela poderia acessar por meio da fruição de sua criatividade, ao desenvolver a mesma capacidade motora esperada. Contrariamente, no caso das práticas com argila, por exemplo, o ser pode explorar diferentes formas, tamanhos e profundidades em seu trabalho de modelar, desenvolvendo, qualitativamente, sua motricidade.

De fato, a arte é um importante fator de fruição, experimentação, reflexão, criação e expressão de essenciais conteúdos humanos, porém, seu uso

utilitário acaba por massificar e alienar a compreensão artística, que fica reduzida a reproduções que não geram um vínculo suficientemente significativo com o sujeito. Para que a produção de arte alcance seu real propósito no ambiente escolar, é preciso que os professores substituam o imediatismo das formas mais habituais de se trabalhar com as crianças e se abram para as inesgotáveis possibilidades estéticas que as práticas milenares, tais como a dança, o teatro, a escultura, o desenho e a música, têm a contribuir para a formação da subjetividade na infância.

Aliada à problemática da incompreensão do campo da arte, a concepção de artista atrelada à ideia de dom é altamente restritiva ao verdadeiro trabalho do artista, que, de forma alguma, é imediatista ou proveniente de uma dádiva natural, pelo contrário, as obras mais sublimes produzidas pela humanidade são resultado de esforços repetidos e direcionados a uma intenção transformadora que transborda o cotidiano. Quando esse preconceito é veiculado na escola, as crianças podem internalizar a falsa percepção de que, por não possuírem um dom natural, não poderão se desenvolver como artistas. Assim, destitui-se a arte do alcance popular, relega-se os objetos artísticos a uma misteriosa origem e, consequentemente, desencadeia-se a desumanização da arte (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013).

De acordo com Peixoto e Schlichta (2013), ao afastar a compreensão da arte enquanto um fazer humano que exige dedicação e um estudo minucioso, nubla-se seu verdadeiro potencial de desenvolvimento humano por meio da escavação dos próprios esforços e da disciplina. Um ótimo exemplo disso são os dançarinos durante um espetáculo, cujas modulações e projeções gestuais dos corpos brincam ao ritmo da melodia. Um espectador desatento/desinformado poderia imaginar que a leveza e a precisão realizadas pelos bailarinos só poderiam ser derivadas de algum tipo de graça ou atribuição extrafísica. Entretanto, qualquer um que já tenha ousado vestir uma sapatilha sabe que é somente mediante uma prática constante e comprometida com a atividade da dança que se pode levar o corpo humano a desafiar os limites da gravidade.

Nesse sentido, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito tem a capacidade de desenvolver qualquer atividade humana mediante seu engajamento constante e auxílio de outrem, que, tendo aprendido determinada atividade, pode perpetuá-la aos demais.

Observa-se, contudo, que muitas das práticas e discursos, no chão

da escola, revelam concepções hegemônicas da arte que ainda se sustentam em pleno século XXI. Entre essas concepções, por exemplo, estão: a ideia de que a profissão de artista é secundária; de que uma obra artística deve ser, objetivamente, bela; e de que é necessário saber desenhar para compor uma produção significativa. Preconceitos como estes, que alimentam compreensões torpes arraigadas no senso comum, são transmitidas no dia a dia, por falas, instruções e interpretações superficiais sobre objetos artísticos e produções infantis, que, muitas vezes, não recebem o devido acolhimento e estímulo, além de serem taxadas, rotuladas e ridicularizadas no âmbito escolar.

No tocante às produções das crianças, principalmente, o professor precisa ter cuidado especial em relação aos juízos que profere, pois, por terem a figura docente como referência, elas tomarão como verdade tal discurso. Assim, por exemplo, as célebres frases tão proferidas no cotidiano da Educação Infantil: “Cadê o chão?”, “A cor da banana é amarela, não pode pintar de azul”, “O preto é uma cor ruim” ou, até mesmo, “Seu desenho está feio”, “Você não sabe desenhar”, “Você fez errado, não desenhou o que a professora pediu”, são falas que levam a criança a desenvolver crenças e valores equivocados acerca do saber e fazer artístico.

Muitas dessas concepções antiquadas são derivadas do senso comum, pois, popularmente, são mais valorizados os trabalhos que expressam um certo realismo em sua forma, o que cria um falso ideal de que a arte deveria estar literalmente vinculada à reprodução da vida, quando está, justamente, preocupada em ultrapassar os limites da cotidianidade. Assim, uma banana pode ser azul, o preto pode representar “boas coisas ou configurar o que é bom”, o corpo humano pode ganhar contornos não anatômicos, enfim! Observa-se, assim, que, na arte, o compromisso com a imitação do real desfalece, portanto, não há desenho feio ou inadequado, já que todas as produções são, em suma, expressões profundas dos estados emocionais humanos, e a estes não cabem julgamentos. Ademais, é justamente no jogo com as formas e conteúdos e na não reprodução da vida que a arte exerce sua função crítica e instigadora de novas possibilidades.

Historicamente, a comum reprodução ou falsa releitura ganhou força nas escolas brasileiras na década de 1990, e até hoje possui desdobramentos nas práticas docentes. A atividade consiste na cópia sistemática de obras clássicas, calcada na pura imitação, como se esta ação fosse, de algum modo, útil à qualificação da criança. Tal concepção é meramente ilusória, pois a simples ação de

reproduzir um trabalho já efetivado, sem criticidade, limitando-se à capacidade imaginativa e contemplativa da criança, não provoca nenhuma reverberação significativa (BUORO, 2003). Ocorre que essa operação, quando direcionada à mera reprodução, não envolve, necessariamente, uma conotação artística, muito menos, crítica, pois, ao copiar as formas de uma determinada produção, como a obra *Operários,* de Tarsila do Amaral, por exemplo, a criança não está se detendo ao aspecto mais importante da mesma, que é a crítica social efetuada pela artista em seu contexto. Assim, a cópia formal da produção não fará com que o sujeito compreenda a importância da obra, nem estará contribuindo para o seu desenvolvimento expressivo. O ideal seria, nesse caso, explicar o contexto histórico em que a obra foi criada e a reflexão feita por Tarsila, para que a criança pudesse realizar uma produção autoral, de cunho crítico, sobre sua própria realidade.

Outrossim, sabe-se que as apropriações das grandes produções são essenciais ao desenvolvimento da humanidade na criança, porém, quando feitas na ausência do processo reflexivo, sem apoio teórico e metodológico que subsidie essa relação, tal aproximação se torna esvaziada de intencionalidade e, portanto, não promove a criação de sentidos pelo sujeito.

Com a superação teórica da pedagogia tradicional, que concebia o estudante como um mero reprodutor do ensino transmitido pelo professor (SAVIANI, 2018), passou-se a compreensões mais humanas acerca da educação, do processo de ensino e aprendizagem e da criança enquanto sujeito de sua apropriação da cultura humana. A associação das obras clássicas da humanidade a antigas formas de educação, que não promoviam um processo reflexivo sobre os conhecimentos considerados absolutos, acabou, porém, por gerar equívocos. As grandes produções efetivadas na história são essenciais à promoção da humanização ao sujeito e não se tornaram, de forma alguma, obsoletas (LOMBARDI, 2008), por esse motivo são denominadas como clássicas. Assim, é somente pela compreensão dos radicais do conhecimento que é possível dar forma a novas criações e desvelar a realidade presente.

Todavia, a escolha de obras elencadas como essenciais não pode servir à perpetuação de um contexto hegemônico e intencionalmente excludente, ou seja, não pode excluir representações e produções de pessoas negras, indígenas, orientais, deficientes, de diferentes faixas etárias e condições financeiras. É preciso que o professor amplie, ao máximo possível, seu repertório, de forma que as

crianças possam se ver representadas nas produções artísticas veiculadas na escola. Além disso, é importante que o espaço escolar se dedique a apresentar formas de representações culturais propriamente brasileiras, que sejam qualificadas ao desenvolvimento dos pequenos.

Atualmente, existe um movimento, no campo das pesquisas educacionais, que visa a alavancar a inserção da arte nas escolas e destacar o papel do professor em seu ensino. No entanto, segundo Peixoto e Schlichta (2013), essas práticas se atêm, apenas, aos conteúdos, não expressando clareza na concepção epistemológica e ontológica do ideal de homem e mulher que se pretende formar. Esse não comprometimento com a profundidade filosófica, histórica e social acaba por deixar que as concepções capitalistas e neoliberalistas, massivamente divulgadas, deem forma às lacunas resultantes (PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013). Diante do exposto, a solução apresentada para essa problemática seria trabalhar os conhecimentos advindos da Arte e de sua produção histórica. Nesse contexto, o ensino da arte necessita de uma intencionalidade, não bastando ao sujeito ter acesso apenas a informações referentes a determinados movimentos artísticos, pois deve compreender o que cada avanço nas possibilidades de composição de obras representa à subjetividade humana, em seu contexto histórico.

Ora, chegar à compreensão e apreciação de um objeto de arte não é um processo rápido, pois exige o entendimento profundo das técnicas, das heranças históricas, das formas artísticas, dos materiais empregados, dentre outras inúmeras variantes que se apresentam ao olhar crítico e esclarecido da obra. Devido a essa exigência de capacitação teórica para a apreciação, formas menos elaboradas de expressões artísticas ganham espaço e são absorvidas, por vias imediatistas e superficiais, pelo grande público, perpetuando, desse modo, ideologias alienantes, camufladas, na cotidianidade, servindo-se da “enganosa simplicidade do senso comum’” (MÉSZÁROS, 2006, p.18). Assim, por meio de corpos estereotipados, propagandas e músicas massivamente difundidas nas redes sociais e em programas televisivos incutem uma subjetividade pobre e alienada ao ser humano, modelando seus gostos, preferencias e paixões, desde a mais tenra idade. Tudo isto está a serviço do consumo, que guia a coletividade ao esgotamento dos recursos humanos e naturais, sem qualquer compromisso com um projeto educativo da humanidade.

Mediante essa problemática, a perspectiva crítico-dialética fornece a

base para se pensar uma formação humana mais coerente, em defesa da arte enquanto cultura elaborada e forma de trabalho que possibilita a humanização dos sujeitos, por meio da expressão da totalidade social que habita o indivíduo humano. Com isso, afasta-se a concepção de arte mercantil, de *arte pela arte,* caracterizada pela suposta neutralidade arraigada nos preceitos iluministas e liberais, rumo à fragmentação do sujeito, à cisão dos conhecimentos e à desvinculação do humano de sua história, de sua vida social, de seu trabalho, e, por fim, de si mesmo (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013).

Foi em defesa do formalismo que essa maneira alienada de se conceber a arte surgiu. O formalismo considerava que o fazer artístico deve se voltar apenas ao seu enfoque formal e a questões pertinentes à estética da obra, pregando, assim, sua desvinculação de questões sociais, éticas, históricas e políticas, como se fosse possível, ao artista, produzir algo desassociado das condições objetivas e do contexto em que se insere. As grandes obras da humanidade foram criadas como representação profunda da realidade humana em seu contexto histórico, como é o caso de *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, por exemplo. Nessa produção artística, é possível perceber um amplo trabalho em seu aspecto formal, porém, a forma só ganha verdadeiro sentido e expressão quando correlacionada ao conteúdo de sua crítica à desumanização e à fragmentação humana ocasionadas pela guerra Espanhola, entre os anos de 1936 e 1939.

Desse modo, atentar-se apenas aos aspectos formais da obra citada seria corromper sua mensagem, retirar o núcleo significativo da mesma. No formalismo, ocorre um rompimento entre “a unidade forma-conteúdo, consolidando uma visão fragmentada da arte. Ao mesmo tempo em que cinde a unidade arte vida, referência imediata à unidade-totalidade do homem-criador” (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013, p. 25947).

Assim, a cisão capitalista entre o artista e o produto de seu trabalho, entre a arte e a vida, gera uma proposição esquizofrênica de subjetividade, uma fragmentação da consciência devido à sua desvinculação com corpo, ou seja, devido à desvinculação entre os atos de seu trabalho e a reflexão sobre os mesmos. Tal movimento de transformação das obras artísticas em produtos desumaniza a relação do homem com esses objetos, tornando-os intangíveis e inacessíveis à apreciação popular e, portanto, à sua identificação com essa produção.

A criação de um “sistema de arte” que estipula o valor das obras, que passam, então, a ser consideradas mercadorias artísticas, em renomadas galerias, centros e escolas de arte, acaba por definir e divulgar o que, segundo a norma criada, deve ou não ser apreciado (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013, p. 25949). Nesse caso, quase sempre são privilegiadas produções de origem europeias e/ou norte-americanas, embasadas em ideologias e formas de arte que revelam um ideal liberal a ser exprimido. Dessa maneira, o valor das produções artísticas fica à mercê dos “critérios ‘estéticos’ desses avaliadores/espectadores privilegiados, que são “os distribuidores e os empresários” da arte (CANCLINE, 1984, p. 39).

Esse tratamento dado às obras plásticas ocorre também em relação às produções televisivas, musicais e teatrais, que, além de serem moldadas à maneira do mercado, incutem uma subjetividade limitada e consumista em seus receptores, cumprindo, desse modo, a determinação das grandes empresas e corporações que as financiam.

Nesse contexto, a elitização da arte e a promoção massificada de produções menos elaboradas desencadeiam a impossibilidade de entendimento e apreciação das obras e provocam exclusão cultural, ao mesmo tempo em que se relega, ao grande público, produtos de baixa qualificação humana, que os consumidores incorporam em sua constituição, sem o entendimento profundo do que vem a ser tal produção e quais ideologias estão aliadas à sua propagação.

A apreciação da arte, para além dos moldes elitistas e mercadológicos, exige estudo e o auxílio de um mediador capacitado para sua compreensão. É um processo que envolve não só o conhecimento dos elementos históricos e sociais, das técnicas, dos materiais e das produções efetivadas ao longo da história, mas também do contexto em que as obras foram produzidas e dos requisitos que caracterizam as obras como um objeto de arte.

A não introdução ou acesso da população das periferias às obras artísticas efetivadas ao longo da história humana e a banalização das obras populares retiram o sentimento de pertencimento e restringem a possibilidade de entendimento e inclusão, no universo artístico, das camadas mais pobres da população.

Por outro lado, o Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica defendem a implementação da arte

na educação para que se possa assegurar o direito de crianças, jovens e adultos de serem inseridos na cultura elaborada. Crê-se, desse modo, que a produção artística se destina à apropriação cultural plena, já que os objetos artísticos se apresentam como resultado do trabalho realizado pelo homem, cujo objetivo é a promoção de consciência, fato que ultrapassa, amplamente, os valores mercantis.

Nessa perspectiva, a produção artística é a criação humana que foge da convencionalidade das outras produções, pois, ao invés de servir ao mundo material e às facilidades cotidianas, volta-se para dentro do sujeito, recriando seus próprios modos de viver e subjetivar o mundo. O ser, em seu processo de criação artística, remonta-se a si mesmo. Em consonância com Peixoto e Schlichta (2013):

> Contra a fragmentação do trabalho e do homem no sistema capitalista, nós, materialistas dialéticos, entendemos que, no processo de produção da arte, o artista nele se faz presente com a totalidade de si, de suas dimensões humanas (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013, p. 25949)

De acordo com os referidos autores, o artista, por meio da expressão de sua individualidade, de sua elaboração sobre a vida e a existência, encontra uma totalidade humana na sublimação psíquica do material de sua arte, assim, alcança longitudes por vezes inexploradas. Sua obra, porém, não é produzida ao acaso, não surge do nada, sempre é influenciada pelo seu tempo, assim, expressa o mesmo ou denuncia a contradição apresentada nas convenções já estabelecidas.

Em suma, a arte objetiva a promoção de novas perspectivas e a percepção de si mesmo e, portanto, da humanidade enquanto totalidade em pleno desenvolvimento e transformação. O conhecimento artístico ocupa-se em possibilitar formas mais elaboradas de sentir, ser e estar em um corpo, em uma subjetividade propriamente humanizada.

Os objetos de arte e sua produção destinam-se, portanto, à reconstrução humana, pois o artista, em seu processo de trabalho, escava sua corporeidade, mergulha em seus conteúdos psíquicos, recolhe, como material de sua prática, a cultura acumulada, extraindo, dessa alquimia, uma forma transformada de subjetivar a vida. Surge então:

> [...] uma nova consciência: a arte como forma de conhecimento de si

> (de si mesmo, enquanto artista indivíduo humano) do outro (de si mesmo, enquanto apreciador-intérprete) e do mundo que permeia e determina a vida de ambos. Simultaneamente, pela experiência da criação do novo, no momento da fruição ativa ou co-criação, a obra favorece um adensamento da autoconsciência (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013, p.24959).

Desse modo, é na troca com o outro que a obra se efetiva e o artista cumpre seu papel, ou seja: se consolida enquanto ser social e materializa seu conteúdo psíquico e sua proposta transformadora em forma de arte, dispondo a outros seres, que, como ele, compartilham do conjunto de significados que compõe a conjuntura humana, sua fruição e a experimentação das mesmas latitudes humanas alcançadas em sua elaboração.

Ao se experimentar as diversas formas de arte, seja em sua produção ou em sua recepção ativa, as concepções previamente formuladas são profundamente tocadas, a totalidade do ser é mobilizada pelo poder afetivo das obras elaboradas e a percepção se qualifica, por meio da exploração das diferentes formas e conteúdos disponíveis nos materiais artísticos ou das possibilidades de fruição das obras consolidadas.

A percepção, então, é uma função psicológica superior essencial ao desenvolvimento da subjetividade e, portanto, da consciência, pois é responsável por configurar as impressões do mundo concreto. Tal processo se dá por meio da elaboração do conteúdo que os sentidos captam do mundo ao redor, de forma a correlacionar o objeto apreendido com o sistema de signos e símbolos culturalmente assimilados, *a priori,* pelo sujeito, constituindo, desse modo, a visão de mundo percebida pelo mesmo. De acordo com Luria (1981), um dos grandes fundadores da Psicologia Histórico-Cultural:

> O processo de percepção é, assim, evidentemente, de natureza complexa. Este começa pela análise da estrutura percebida, ao ser recebida pelo cérebro, em um grande número de componentes ou pistas que são subseqüentemente codificados ou sintetizados e inseridos nos sistemas móveis correspondentes. Este processo de seleção e síntese de aspectos correspondentes é de natureza ativa e ocorre sob a influência direta das tarefas com que o indivíduo se defronta. Realiza-se com o auxílio de códigos já prontos (especialmente os códigos de linguagem) que servem para colocar o aspecto percebido no seu devido sistema e para conferir a ele um caráter geral ou categórico; por fim, incorpora sempre um processo de comparação do efeito com a hipótese original, ou, em outras

> palavras, um processo de verificação da atividade perceptiva (Luria, 1981, p. 200).

Luria (1981) esclarece que, pela percepção, é possível diferenciar os objetos entre si, segundo o vínculo cultural estabelecido com os mesmos, sendo este um processo de síntese da realidade que o indivíduo elabora para mediar sua atuação no mundo. Luria (1979, p. 63) aprofunda essa questão no sentido de que "todos os fenômenos da percepção humana, por ela descritos, formam-se em determinadas condições históricas e não podem ser interpretados definitivamente sem levarem em conta essas condições". Observa-se, assim, que a cultura e o contexto influenciam, amplamente, a constituição, no interior do sujeito, da realidade percebida, de modo que sua percepção pode se tornar mais restrita ou ampla, a depender da qualidade do que recebe de seu meio.

No ato educativo, o adulto instruído necessita possibilitar à criança materiais altamente elaborados para que a formação de sua percepção do mundo se torne tanto qualificada quanto possível, pois a cultura apropriada pelo sujeito possibilitará que suas capacidades propriamente humanas sejam mais vastas. De acordo com Martins (2012):

> [...] o desenvolvimento da percepção subordina-se aos vínculos com a realidade e, fundamentalmente, às mediações culturais. A comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constituem ensinando-a a atuar com eles e por meio deles –, é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento da percepção propriamente humana (MARTINS, 2012, p. 294).

Martins (2012) realça que, pela cultura já desenvolvida, o ser pode ir além do imediatismo em sua forma de conceber a realidade. Para tanto, é preciso que os conteúdos de arte exercem papel fundamental na abrangência e elaboração da percepção humana, graças à ampla gama de experiências sensoriais, imagéticas, sonoras, corporais e conceituais que possibilitam, o que leva o sujeito para além do que lhe é disponibilizado em seu cotidiano, provocando um alargamento em suas possibilidades de ser/estar e perceber o mundo.

A formação de uma percepção mais sensível e abrangente, nesse caso, requer um trabalho intencional com os sentidos da criança, levando-a a promover a apropriação do próprio corpo, como estímulo à sua formação integral,

pois os sentidos humanos também se apresentam em constante desenvolvimento, em articulação com a totalidade sujeito. Para Marx (1978):

> [...] o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até os dias de hoje. O sentido que é prisioneiro da grosseria necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1978, p.12).

Diante disso, a constituição dos sentidos humanos, tal como se conhece hoje, é um processo pelo qual o ser humano foi se tornando mais apto e perceptivo aos elementos à sua volta, compondo modos cada vez mais sofisticados de percepção e captação de objetos isolados, ao mesmo tempo em que alargava sua visão do todo e expandia sua consciência para fronteiras antes impensáveis. Esse processo de desenvolvimento dos sentidos se deu em conjunto com a formação e a capacitação da espécie humana.

Na atualidade, com a perpetuação do sistema capitalista, os sentidos humanos vêm sofrendo um processo diário de embrutecimento, graças às longas e extenuantes jornadas de trabalho, à exposição a noticiários sensacionalistas, à constante violência, à banalização da vida humana e, sobretudo, à apatia gerada pela sensação de impotência frente aos absurdos vivenciados, cotidianamente, na coletividade, o que restringe ao ser a possibilidade de se manter confortável em seu próprio corpo e em sua própria psique (PEIXOTO & SCHLICHTA, 2013).

A visão passa a ser domesticada pelas mídias televisivas e pelas redes sociais, moldadas sob a forma de objetos de consumo, raramente voltadas à abrangência do olhar, à captação das texturas, à percepção das cores e à observância das formas, em um uso ativo da visão. Dessa maneira, ao invés de a coletividade possibilitar formas mais desenvoltas de subjetivar o mundo, o que o sujeito encontra disposto, geralmente, na vida em sociedade, na maioria das vezes, são noções alienantes, padrões estéticos pobres e uma completa ausência de lirismo nas produções, massivamente, veiculadas.

Em relação ao desenvolvimento dos sentidos, estes também passam por um processo de aprendizagem. O paladar, por exemplo, está atrelado a vícios industriais, sobretudo ao consumo de açúcares, *fast foods* e produtos

industrializados repletos de conservantes, adoçantes e transgênicos; por outro lado, mesmo os alimentos extraídos da terra não são naturais, pois estão carregados de agrotóxicos e outros aditivos. Tal fato aliado à infantilização do paladar vai retirando das capacidades gustativas a apreciação dos produtos naturais, ao mesmo tempo em que, em outros contextos, o acesso ao alimento e à água potável é restrito ou impossibilitado.

A audição mostra-se orientada, cada vez mais, aos modismos e aos chamados *hits,* que conduzem, em movimento de manada, milhões de pessoas a formações subjetivas limitadas. No quesito das relações humanas, retrocede-se, cada dia mais, na habilidade da escuta, o que tem prejudicado a capacidade de estabelecer vínculos sociais significativos.

O quesito olfato encontra-se aliado a fragrâncias artificiais e aos fortes odores sintéticos produzidos em série. Nesse quesito, o ser humano carece de desenvolvimento, pois se torna, a cada dia, menos apto à percepção desse sentido. O tato também se encontra entre os sentidos embrutecidos. Dessa maneira, é necessário que a formação docente leve o professor à consciência da importância do toque na Educação Infantil, pois os bebês necessitam, amplamente, do amparo e da delicadeza no trato, nas diferentes situações cotidianas.

Assim, devido à privação da sensibilidade, o corpo torna-se aliado da dor, um território no qual o sujeito resiste em permanecer na totalidade de sua presença. Na iminência da perda do vínculo significativo do indivíduo para consigo mesmo, a arte surge como uma possibilidade de autoconhecimento e desenvolvimento humano, principalmente quando direcionada à Educação Infantil, fase em que se trabalha a elaboração dos sentidos e a desmitificação do corpo e das emoções, visando à ultrapassagem do cotidiano e do senso comum, pois, por meio do estranhamento da realidade consubstanciada, possibilita-se novas perspectivas de reflexão e engajamento corporal à criança.

Uma educação caracterizada como humana deve trabalhar os sentidos humanos desde a primeira infância, de forma que a criança possa qualificar, cada vez mais, a percepção do mundo ao seu entorno, tornando-se consciente e altamente desenvolvida em todos os âmbitos, já que os saberes se estendem e se inter-relacionam nas diferentes esferas da vida humana. Desse modo:

> O processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar-lhe o âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham ou se preocupam com a educação (PEIXOTO, 2003, p. 47-48).

Outrossim, é por meio dos sentidos que se forma a imagem interna do que vem ser a vida humana. A percepção do mundo forma a realidade subjetiva, que é projetada no interior do indivíduo, a qual, por sua vez, recolhe e processa as informações recebidas, de modo a integrar partes importantes de si mesmo e articulá-las com a vida em sociedade, adquirindo, assim, personalidade, e, nesse processo, vai desenvolvendo, também, sua consciência (MARTINS, 2011).

Ao entrar em contato com as diferentes formas artísticas, os sentidos tornam-se receptíveis à sua qualificação, pois as obras constroem uma malha de significados e de riquezas culturais, que, além de se voltarem à concretude material e ao desenvolvimento corporal e perceptivo do sujeito, influem na unidade corpo-mente, restaurando e promovendo a integração entre ambos os polos. Assim, a arte não foi feita para ser uma mera reprodução da vida, mas foi construída, sobretudo, para reorganizá-la, para (re)encantar e reavivar a humanidade adormecida no interior de cada corpo, de cada subjetividade, de cada singularidade presente nos indivíduos humanos.

Na Educação Infantil, objetiva-se incentivar um estado de presença, isto é, de consciência e sensibilidade, de capacidade de o professor, verdadeiramente, se concentrar na mediação entre a criança e o conhecimento. É só por meio do estado de esclarecimento e do pleno uso dos sentidos que os professores podem ouvir as necessidades das crianças (RABAL, 2019). Assim, a arte influi no trabalho do professor, pois pode alcançar o ser pela oferta da cultura previamente adquirida pelo responsável, que, tendo abarcado o núcleo humano, consegue, então, oferecê-lo no conjunto de sua composição pessoal, a partir de um embasamento teórico-metodológico e curricular, que expressa as intencionalidades a que se destina, de modo a fornecer os subsídios necessários à formação da totalidade humana no sujeito.

Para finalizar, destaca-se que, neste subtítulo, foram apresentados os motivos pelos quais se acredita que o professor da Educação Infantil necessita obter um conhecimento artístico mais aprofundado, já que a grande maioria das atividades destinadas às crianças são desenvolvidas por meio das linguagens da

arte. Essa capacitação do professor possibilita que o estudante tenha acesso a importantes obras humanas que são fundamentais à sua plena qualificação.

Entretanto, observa-se que apesar do empenho necessário que o professor precisa realizar para a compreensão, ainda que básica, do território artístico, o entendimento de sua totalidade está longe de ser uma tarefa fácil de se efetivar, ainda mais sem o auxílio de profissionais da área. Ademais, não compete ao pedagogo da Educação Infantil desmembrar as inúmeras particularidades técnicas, teóricas e práticas do campo artístico, para tanto, defende-se a presença do artista, tanto no auxílio ao docente em sala de aula, como no contato dos pequenos com as obras de arte e com os espaços e acontecimentos artísticos.

Assim, conclui-se que tanto a formação inicial do professor como a continuada devem se voltar também ao universo artístico, enquanto promotor do desenvolvimento e da apropriação cultural pela criança. Para tanto, necessita-se refletir sobre a importância da presença do artista nas escolas de Educação Infantil, pela ampla contribuição que este pode ofertar para a formação dos sentidos e da subjetividade dos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta dissertação foi compreender a relação existente entre a arte e a educação, visando à aprendizagem, ao desenvolvimento e à humanização das crianças na Educação Infantil, como contribuição de um trabalho pedagógico intencional. Em um primeiro momento, foi apresentada a fundamentação necessária para a compreensão do desenvolvimento humano, em suas necessidades culturais e de ensino, tendo como base as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, alicerce para uma educação sistematizada e reflexiva.

Foram aprofundadas, ainda, questões pertinentes ao desenvolvimento periódico e às particularidades das crianças da Educação Infantil, em defesa da arte e do brincar como práticas imprescindíveis à elaboração humana em sua totalidade. Destacou-se, igualmente, a necessidade de ampliação das formações iniciais e continuadas do professor, com ênfase no conhecimento e em práticas com as linguagens artísticas, no trabalho com crianças pequenas. Além disso, buscou-se: introduzir o leitor no cenário educacional no qual a Educação Infantil está inserida; debater algumas concepções errôneas acerca do professor da infância e do ser criança; contextualizar, histórica e politicamente, a situação atual das creches e pré-escolas; e tecer algumas reflexões sobre as lutas e os ganhos jurídicos conquistados para esse segmento da educação nacional.

Em seguida, analisou-se, mais profundamente, o essencial papel da Arte para o desenvolvimento e humanização das crianças pequenas em sua totalidade, considerando: os aspectos subjetivos, emocionais e corporais dos sujeitos em desenvolvimento; e a necessidade do enriquecimento do repertório cultural e das experiências artísticas do professor para uma melhor compreensão do potencial da Arte no âmbito educacional e, consequentemente, para o ensino das artes na infância. Com isto, acredita-se ter alcançado, ao longo dos referidos capítulos, o objetivo proposto.

Concluiu-se que é no decorrer da infância que o ser humano constitui as bases fundantes de sua individualidade, assim, é neste período que o sujeito precisa experienciar o que há de mais edificante na cultura humana, o que é tão vital quanto o alimento que ingere, pois se trata do substrato necessário à formação de seu carácter, de seu psiquismo, de seu corpo e, sobretudo, de sua

humanidade.

A arte adentra a infância permeada de cores, formas, sabores, impressões, canções, emoções, preenchendo a vida dos pequenos com riquezas de valor inestimável. Quando bem trabalhada pelo professor, a arte permite que a criança seja liberta, em sua totalidade, para desenvolver a máxima extensão de suas capacidades, sem ser restringida pelos estreitos laços dos preconceitos que mascaram a cotidianidade e que tornam a subjetividade limitada e o corpo adormecido.

Como a sociedade capitalista desencadeia uma cisão subjetiva entre corpo e mente, ocasionada pela perda do vínculo significativo do ser humano com o produto de seu trabalho e pelo entendimento cartesiano de mundo, no qual o sujeito se vê fragmentado e desarticulado de sua integridade, a arte se faz ainda mais radicalmente necessária, pois se direciona ao ser em sua totalidade, despertando os sentidos, mobilizando o corpo e as emoções e qualificando a subjetividade humana.

Em se tratando da Educação Infantil, observa-se que a forma como as crianças pequenas aprendem se apoia, diretamente, nas linguagens artísticas, pois a música, as artes plásticas e as cênicas exercem um papel preponderante em sua introdução no repertório cultural humano, o que influi, diretamente, sobre a qualidade do processo formativo e da constituição do ser.

Entretanto, para que a criança possa usufruir, profundamente, das linguagens da arte e, portanto, de seu caráter formativo, é necessário que seja apresentada às formas e aos conteúdos abarcados por essa dimensão do saber humano, mas, para que isso se efetive, precisa de um mediador que possua conhecimentos, previamente elaborados, sobre a arte. Defende-se, assim, a necessidade de os professores da primeira infância serem devidamente preparados para trabalhar com as linguagens artísticas, para além dos rasos preconceitos expressos no cotidiano da escola, onde, muitas vezes, a formação infantil é prejudicada pela ignorância de seus responsáveis.

Como a educação dos pequenos é de responsabilidade pública, faz-se necessária uma intervenção estatal, no sentido possibilitar que as formações inicial e continuada dos professores da infância incluam, mais amplamente, as linguagens artísticas, disponibilizando o tempo e o investimento necessários para abarcar, com profundidade, o ensinar e o fazer artístico.

Além disso, a presença do professor de Artes na Educação Infantil necessita ser ampliada, para além de aulas e atividades isoladas, assim, é preciso que este atue em conjunto com o corpo docente, de modo a: permear o ensino das crianças; alargar a experiência estética infantil, na composição dos ambientes e das ações direcionadas às práticas com as crianças; e contribuir, igualmente, para a qualificação da atuação do pedagogo junto aos pequenos.

Não basta ao ensino atividades redutivas e reprodutivas dos objetos e dos fazeres “artísticos”, as quais não possuem elaboração estética, quanto menos, são intencionais em relação ao conteúdo a ser apropriado pelos pequenos. Muitas são as práticas que se utilizam das linguagens artísticas no cotidiano da escola, porém, raras são as inciativas que, realmente, alcançam o patamar da produção, do ensino e da experiência da arte em seu real sentido, pois, para se configurar como tal, as ações devem extrapolar as limitações habituais, permitindo que a criança integre seu corpo, suas emoções, sua criatividade e sua subjetividade, usufruindo da liberdade para conhecer e apropriar-se dos conteúdos, movimentos e materiais que a levarão, mediante a intervenção do professor, para um novo patamar de seu desenvolvimento enquanto indivíduo, elevando, com isto, em conjunto com as demais crianças, o nível de elaboração de consciência da humanidade.

Para que tal processo se efetive, muitos preconceitos necessitam ser superados, principalmente no tocante à atuação docente e como esta é vista no cotidiano da escola, porque, muitas vezes, os professores se sentem desautorizados pela direção, pelos colegas e pelos pais dos pequenos, pois o ideal de criança, concebido de forma limitada pela sociedade, é o de comportar-se de maneira adulta, não levando em consideração as necessidades infantis de se movimentarem, sujarem e se integrarem aos diferentes materiais e ao ambiente. Assim, o professor que permite que a criança seja criança, na pluralidade de seus anseios e necessidades de desenvolvimento, acaba sendo descreditado pelos demais. Para efetivar o ensino, de modo a possibilitar melhores condições para a formação do sujeito, principalmente no tocante à criança pequena, o professor necessita se sentir acolhido e apoiado em suas iniciativas, com liberdade para que as crianças possam se sujar, gritar, movimentar-se, sem que, com isto, sua autoridade seja contestada pelas pessoas.

Todavia, esse caminho necessita ser desbravado, pois as rígidas convicções e os preconceitos carecem de esclarecimento para perderem sua influência sobre os indivíduos, e isto só se realiza por meio do diálogo e pela compreensão profunda de quem é o sujeito infantil em sua realidade. O professor deve, assim, romper o medo do caos, da incerteza, da perda do controle sobre as crianças, para chegar a compreensões mais sutis de como a educação pode propiciar liberdade ao indivíduo, sem se tornar inconsciente de suas responsabilidades. Dessa maneira, eleva-se o nível educacional, pela compreensão do que é essencial à formação ética do ser humano, para que este transcenda as limitações da humanidade atual e passe a integrar à espécie novas possibilidades, novas perspectivas do que é ser e estar em um corpo, em uma subjetividade propriamente humanizada.

Contudo, para que tal realidade se concretize, necessita-se de mais estudos acerca da Arte e de sua importância fundamental para a vida humana, principalmente no tocante à primeira infância. Ainda são poucos os estudos que se voltam à questão das linguagens artísticas na educação, e em se tratando do ensino das crianças pequenas, essas iniciativas se tornam ainda mais escassas. Entretanto, apenas por meio da disponibilização de estudos com elevado grau de aprofundamento teórico e prático sobre a temática se tornará possível um trabalho efetivo, esclarecido e intencional comas crianças.

Assim, é apenas pelo rompimento desse ciclo de desconhecimento da arte e de suas potencialidades que um renascimento da subjetividade humana se tornará possível, pois permitirá que as novas gerações possam ir além do que já está manifestado na realidade cotidiana, além de compreenderem que a vida está em constante renovação e movimento. Desse modo, a humanidade sempre pode escolher apoiar a renovação humana promovida pelas novas gerações, sem controlar a ampliação da subjetividade das crianças ou limitá-las às suas próprias experiências e restritas crenças, pois é necessário guiá-las para a emancipação em nível de elaboração psíquica e corpórea, para além do já concebido e efetivado na realidade consubstanciada. Logo, a humanidade poderá seguir em sua jornada rumo a novos horizontes, tendo a arte como aliada em seus processos reflexão, desenvolvimento e criação de seres mais conscientes e integrados.

Por fim, posso afirmar, como autora deste trabalho, que o mesmo produziu um impacto importante em minha formação docente e humana, já que, por meio do desvelamento dos saberes artísticos e da Teoria Histórico-Cultural, conduziu-me a novas compreensões sobre a formação integral do sujeito, pois o reconhecimento das necessidades humanas, em seu sentido plural, que envolve os aspectos físicos, psíquicos, sociais e emocionais, de forma dialética, é fundamental para o professor, bem como, para todo o ser humano que deseja se autodesenvolver. É por isso que reitero a importância da arte, sobretudo no contexto da sociedade capitalista, porque o conhecimento de seus conceitos e de sua prática pode auxiliar na regeneração dos vínculos cindidos entre o ser humano e a natureza, o trabalho e a sociedade, e, finalmente, entre o sujeito e si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.61, n.140, p. 593 a 594. Outubro de 1976.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas (SP): Editora Alínea, 2006.

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 167 a 184, 2001.

ARIÈS, Philippe. **Os Dois Sentimentos da Infância.** In: ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2° ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. P. 156 a 186.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Relação universidade e educação básica: impactos do Pibid na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil**. Londrina (PR): Editora Bagai, 2021.

BARROCO, S. M. S. SUPERTI, T. **Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano.** Revista Psicologia e Sociedade. Maringá - PR, 2014.

BARROS, de Murbach; OLIVEIRA, Flávia Cristina. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2006.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem**. In: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos. 2013. p. 61 a 75.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3ª versão. Brasília (DF), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 16 de outubro de 2021.

BRASIL, Ministério da **Educação**. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Diário Oficial, ano CXXIV, n. 248, p. 27.833-27. 841, 23 de dez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**.Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHAVES, Marta.. **Formação contínua e práticas educativas: Possibilidades humanizadoras.** IN: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandef Pinto da (orgs.). Educação e Desenvolvimento Humano. Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima**. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano**. Capítulo 5. P. 109 a 126. In: MARTINS, Márcia Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio. FACCI, Marilda Gonçalvez Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento a velhice. Campinas (SP): Editora Autores Associados Ltda., 2016

CUNHA, Susana Rangel Vieira da**. Um pouco além das decorações das salas de aula: Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133 a 149, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Revista Brasileira, vol. 17. Rio de Janeiro, 2012.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social.** Tese de Doutorado. Universidade de Campinas,1992.

DUARTE, Newton. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea.** Perspectiva, v. 27, n. 2, p. 461 a 479, 2009.

DUARTE, Newton**. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Autores Associados, 2017.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação.** Currículo sem fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5 a 17, 2008.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. Educação e a crise do capitalismo real.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 75, n. 179-80-81, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação & sociedade, v. 24, p. 93 a130, 2003.

GALVÃO, Izabel, **A Questão do Movimento no cotidiano de uma pré-escola**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 37 a 49, ago.1996.

GAMBOA, S.S.. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários.** In: MIRANDA, E. Y PICIULLI, N. (Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa,** 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 4ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1977.

IGLESIAS, F.; CALDAS, L. S.; LEMOS, S. M. S. **Publicidade Infantil: Uma análise de táticas persuasivas na TV aberta.** Psicologia & Sociedade, v. 25(1): 134 a141, 2013.

KISHIMOTO, T. M**.. Bruner e a Brincadeira. In: O Brincar e suas Teorias**, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAPIVINE, V. **O que é o Materialismo Dialético?** Editora Progresso Moscovo, 1986.

LAVOURA, T.N. MARTINS, L.M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Botucatu: Interface, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil. Capítulo 6. p. 127 a 147. In: MARTINS, Márcia Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio.

FACCI, Marilda Gonçalvez Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento a velhice. Campinas (SP): Autores Associados Ltda., 2016.

LEONTIEV, Alexis N.. **Os princípios pedagógicos da brincadeira pré-escolar. In. Vygotsky**, Lev S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone: Edusp.1998. p.119 a 142.

LEONTIEV, Alexis N.. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In. Vygotsky, Lev S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59 a 83.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Elieuza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelina; VALIENGO, Amanda. **Brincadeira na educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança**. Revista Zero-a-Seis: 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels.** In: SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2008. Cap.1, p.1 a 38.

LOPES, Ana Claudia Fernandes; ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Biblioteca na educação infantil: um espaço de leitura possível**. IV Jornada de Didática. III Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2017.

LUKÁCS, G. S., Kofler, L., Abendroth, W., & Holz, H. H. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1.** Boitempo editorial, 2015.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral, Vol. II: sensações e percepções** (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

MALANCHEN, Júlia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos A**. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1130 a 1149, out/dez, 2018.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste *et al*. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** Curitiba: Ibpex, 2007.

MARKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M.. **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. In: DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 53 a 73.

MARTINS, Ligia M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Marília: UESP, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **A brincadeira de papéis e a formação da personalidade**. Capítulo 2. P. 27 a 50. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.**);** Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de **Vigotski, Leontiev e** Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores**. In: MILLER, Stela. Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**.** Palco Editorial, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor.** São Paulo: Editora Autores Associados Ltda., 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil.** Cadernos de Formação RBCE, p. 15 a 26, mar. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, p. 283 a 283, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A Concepção de Cultura em Vigotski: Contribuições para uma Educação Escolar.** Revista Psicologia Política. V11, 354 a 258, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Autores Associados, 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: Para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Ed. Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho** – V. 1: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução José Carlos Bruni. Editora São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. O Capital – Livro 1. **Crítica da Economia Política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O método da economia política** (Introdução); In: MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** Tradução de José Carlos Bruni. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELLO, Sueli Amaral. **Cultura, mediação e atividade. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** MENDONÇA. Sueli Guadalupe de Lima. SILVA, Vanderlei Pinto. MILLER, Stela. Cultura Acadêmica. Araraquara-SP, 2009.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil.** Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n 40 jan/mar. 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. In: MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, W. W. **Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo.** In: BENTO, J. O; MOREIRA, W. W. O Homo sportivus: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, p.113 a 178, 2012.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes,1996.

NOVACK, George. **Introdução a Lógica Marxista**. Tradução FELIX, Anderson R. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Desenvolvimento e aprendizado. In: Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997, p. 56 a 67.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos.** Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27 a 39, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n.1, p.31 a 40, jan/mar., 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** Um estudo partindo da análise prática do professor. Tese de Doutorado. Orientador: Newton Duarte. Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara: SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, p. 101 a 148, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil.** Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 27, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?.** Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional, p. 425-447, 2020.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Entrelaçando Diferentes Linguagens na Educação Infantil: Reflexões e Práticas.** Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 79 a 90, 2011.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann; SCHLICHTA, C**. Arte, humanização e o ensino da arte**. In: XI Congresso Nacional de Educação. p. 25942 a 25959, 2013.

PEROSA, Marilúcia Antônia de Resende Peroza; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. **A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.** Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v. 16. N 50. P. 809-829, out/ dez. 2016.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. **Reflexões úteis para uma educação humana.** Pro-posições, v. 17, n. 2, 2006, p. 47-69.

RABAL, Taira Sanches. **Formação, ensino e arte: implicações sócio-históricas da presença e ausência na atividade do professor da primeira infância**. Orientadora: profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros. Universidade Estadual de Londrina, 2019.

RENNER, Estela; NISTI, Marcos. Produção cinematográfica: **Criança a alma do negócio.** São Paulo: Maria Farinha Produções, 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?V=ur9lif4raz4&ab_channel=mariafarinhafilmes. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SAVIANI, Dermeval**. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar.** Pensando a educação**.** São Paulo: EDUNESP. p. 23 a 33, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Universidade Estadual de Campinas. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, jan/abr, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, p. 21 a 52, 2004.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, N. (Orgs.). **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In: Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 13 a 35.

SILVA, Da Flávia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.** ISSN 2175-3520, n. 28, 2009.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. **Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico Cultural.** Revista Teoria e Prática da Educação, v.22, n.1, 84 a 97, abril de 2019.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; DE MELO, José Carlos**. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil.** Revista Inter Ação, v. 43, n. 3, p. 697 a 709, 2018.

TULESSKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores, Capítulo 2. p. 35 a 59. In: MARTINS, Márcia Lígia; ABRANTES, Ângelo Antônio. FACCI, Marilda Gonçalvez Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento a velhice. Campinas (SP): Editora Autores Associados Ltda., 2016

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI L. S. **Imaginação e criação na Infância**. Editora Ática. São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S**. Psicologia da Arte**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Curitiba (PR): Texto Proveniente da Biblioteca Pública do Paraná,1991.