

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE
VIGOTSKI PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VINÍCIUS STEIN

**MARINGÁ
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI
PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por VINÍCIUS
STEIN ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2014

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

Stein, Vinicius

S819e A Educação Estética: contribuições dos estudos de
Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil/ . -
- Maringá, 2014.
108 f. : il., color.

Orientador: Prof.a. Dr.a. Marta Chaves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3.
Teoria histórico-cultural. I. Chaves, Marta, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Especialização em Teoria
Histórico-Cultural. III. Título.

CDD 22. ED.370.71

JLM-001941

VINÍCIUS STEIN

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI
PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Professora Dra. Rosane Michelli de Castro –
Unesp/Marília-SP

Professora Dra. Regina Lúcia Mesti – UEM

MARINGÁ
2014

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos que fizeram parte da minha história e da história deste trabalho, principalmente:

- às professoras Dra. Amélia Kimiko Noma, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Dra. Geiva Carolina Calsa, Dra. Regina Taam, Dra. Verônica Regina Müller e Dra. Marcília Rosa Periotto, por marcarem significativamente meu percurso durante o mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação;
- às professoras Dra. Rosane Michelli de Castro, Dra. Regina Lúcia Mesti e Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, por aceitaram o convite para compor a banca examinadora do trabalho e pelas preciosas contribuições apresentadas;
- à professora Ma. Kiyomi Hirose, por favorecer que este trabalho tivesse êxito;
- ao querido amigo João Paulo Baliscei, por fazer os dias mais felizes;
- a todos os meus familiares e em especial a meus pais, Maria e Dirceu, porque, sendo como são, fizeram-me ser como sou;
- ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, por fazer com que os estudos teóricos se cristalizem diariamente em ações que demonstram que isto tudo é possível;
- de modo todo especial, à minha professora e orientadora, a querida Dra. Marta Chaves, que com toda a sensibilidade, ternura, amor e afeto, tem sido modelo que inspira a vida – por sua firmeza e seriedade acadêmica, pela competência compartilhada, pelas responsabilidades confiadas e pela dedicação com que me orientou neste trabalho.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

RESUMO

Nesta dissertação discorremos sobre a formação docente e o ensino de Arte na Educação Infantil. A pesquisa teve por objetivo identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em Arte na Educação Infantil. No tocante à criação na infância, questionamos como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os escritos de Vigotski, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil. O presente estudo – de caráter exploratório, com delineamento bibliográfico e de abordagem histórica – ampara-se nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. No primeiro capítulo elaboramos uma breve exposição relativa aos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski, com o fito de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas. No segundo capítulo apresentamos conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das elaborações do autor acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições de Vigotski para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças. No terceiro capítulo discutimos sobre os propósitos de uma educação estética e refletimos sobre procedimentos didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil, com base nos pressupostos desenvolvidos por Vigotski. Constatamos que a memória e a imaginação são complexas funções psicológicas superiores que, embora tenham suas especificidades, estão dialeticamente relacionadas com o processo de criação infantil. O professor pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Para tanto, necessita de condições objetivas que possibilitem a ampliação de suas experiências com a Arte, o que justifica a atenção a uma proposta de formação docente amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de educação humanizadora. Nesta lógica, compreender a organização do trabalho pedagógico e tratar da educação estética das crianças implica na necessidade de considerar que as capacidades de imaginação e criação resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que no contexto escolar se potencializa mediante ações intencionais de ensino.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Arte.

STEIN, Vinícius. **The Esthetics Education**: Contributions of Vigotski studies for the Arts teaching in Infant Education. 108 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

ABSTRACT

In this argumentation we looked over the teacher's graduation and the arts teaching in Infant Education. The research had as objective to identify in the Vigotski's elaborations (2003; 2009) theoretical-methodological subsidies to the organization of pedagogical interventions with arts in the Infant Education. Using the research problematic we questioned how the elaborations of Historical-cultural Theory and particularly the Vigotski's writings in relation to creativity in the childhood, it can contribute to the organization of pedagogical work with arts in the Infant Education. It consists in a study of exploratory feature, with bibliographical crossing and historical approach, based on Historical-Cultural Theory researches and Historical-Dialectic Materialism. In the first chapter we present a brief exposition related to economic, politic and cultural aspect of the historical moment lived by Vigotski, with an ensure to present the essential data of the context in which his researches were developed. In the second chapter, we present concepts and argumentations of the Historical-Cultural Theory, using elaborations of the author about imagination and infant creativity, reflecting about the concepts and the propositions of Vigotski to the development of these capacities in the children. In the third chapter we discuss about the purposes of an esthetic education and we think about didactic procedures in the arts teaching for Infant Education, based on assumptions developed by Vigotski. We noticed that the memory and the imagination are complex superior psychological functions that, although have specificities, are dialectally related in the process of infant creativity. The teacher may contribute to the development of these capacities when he makes pedagogical interventions which relates to the immediate experiences of the children with models and artistic references. For so, it foregoes the objective conditions which allows the extension of his/her experiences with the arts, that justifies the attention with a proposition teacher's formation based on continuous studies, in a perspective of humanizing education. In this logic, to understand the organization of pedagogical work and treat the esthetic education of children implies the need to consider that the capacities of imagination and creativity result from a continuous process of development that in the school context is maximized through intentional actions of teaching.

Key words: Education. Infant Education. Teacher's formation. Historical-Cultural Theory. Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Borís Grigóriev. Terra do Povo (detalhe). Óleo sobre tela. 90 x 215 cm. 1917-1918. Legado em 1926 ao Museu de Cultura e Arte por meio do Instituto Estatal de Arte Cultura, Leningrado. 24
- Figura 2 – Anton Lavínski. Encouraçado Potiômkin, 1905. Cromolitografia. 71,5 x 107,5 cm. 1925. 27
- Figura 3 – Pável Filónov. A Guerra Alemã. Óleo sobre tela. 171,5 x 156 cm. 1914-1915. Legado em 1926 ao Museu de Cultura e Arte por meio do Instituto Estatal de Arte e Cultura, Leningrado. 32
- Figura 4 – Vera Mukhina. Operário e Kolkhóznista. Bronze. 158,5 x 106 x 112 cm. 1936. Fundição em 1937..... 37
- Figura 5 – Vladímír Liébedev. Cartaz É preciso trabalhar - Espingarda ao lado!. Linogravura pintada. 64 x 48 cm. 1921. 47
- Figura 6 – Arkadi Plástov. Festa no Kolkhoz. Óleo sobre tela. 188 x 307 cm. 1937. 50
- Figura 7 – Victória Belakóvskaia. Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia. Óleo sobre tela. 127 x 112 cm. 1927. 51
- Figura 8 – Aleksandr Samokhaválov. Setor de tecelagem. Óleo e tempera sobre tela. 68 x 98 cm. 1929. 52
- Figura 9 – Aleksandr Deineka. “Corrida”. Óleo sobre tela. 229 x 259 cm. 1932 - 1933. Variação do quadro de 1930 de mesmo título, que se encontra na galeria Ca'Pesaro, Veneza..... 53

Lista de abreviaturas e siglas

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

GEEI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

Gubpolitprosvet – Órgão Regional de Instrução Política.

Narkompros – Comissário do Povo para a Instrução Pública.

NEP – Nova política econômica.

Okna Rosta – Agência Telegráfica Russa.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Sovnarkom – Conselho do Comissariado do Povo.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

Unesp – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO: AS BASES PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA.....	21
1.1. A gênese da Revolução e de um autor revolucionário	22
1.2. A Revolução de Outubro e as lutas para a formação do homem comunista	30
1.3. Vigotski e a Revolução de Outubro: desafios com a Educação e a Arte.....	40
2. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS CRIATIVOS NA INFÂNCIA	55
2.1. As propostas para a educação soviética	56
2.2. “Psicologia Pedagógica” e “Imaginação e Criação na Infância”: perspectivas educacionais	61
2.3. A atividade criadora segundo Vigotski: conceitos, argumentos e proposições ..	67
3. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM ARTE NA INFÂNCIA	78
3.1. Contribuições da Arte e das vivências estéticas para o desenvolvimento das crianças.....	79
3.2. Reflexões sobre a criatividade infantil, o ensino das habilidades técnicas da Arte e a educação do juízo estético	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa da qual resultou este texto é decorrente de nossa trajetória de estudos e da atividade profissional relacionada à Arte e seu ensino. Ainda durante a graduação no curso de licenciatura em Arte-Educação, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, no município de Guarapuava, Paraná, acompanhamos a rotina das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de instituições públicas por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ – PIBID – e da docência em uma instituição privada. Posteriormente, no município de Maringá, Paraná, atuamos nos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal, nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola particular e conhecemos particularidades da organização dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. Além disso, realizamos a docência no Ensino Superior, junto aos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Essas experiências profissionais e de estudo, nos diferentes níveis do Ensino Básico e no Ensino Superior, motivaram-nos para a reflexão sobre situações observadas no contexto escolar, relativas à organização do tempo e espaço, no tocante ao ensino de Arte. Nesse período notamos que determinados procedimentos didáticos se repetiam em diferentes instituições escolares com a intenção, anunciada pelos professores e pedagogos, de que se realizasse um trabalho educativo e criativo referente à Arte.

São exemplos dessas propostas as intervenções realizadas em conformidade com as chamadas “datas comemorativas”. Devido a esse encaminhamento, as escolas eram – e ainda são – decoradas com cartazes em comemoração ao Dia das Mães em que eram apresentados rostos de mulheres

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira (BRASIL, 2010). As ações realizadas por meio deste projeto foram orientadas pela professora Ma. Daiane Solange Stoeberl da Cunha.

profissionais da televisão recortados de revistas. Fazendo alusão às outras datas festivas ou feriados nacionais, desenhos de figuras estereotipadas eram entregues pelos professores em folhas brancas, tamanho A4, para serem pintados pelas crianças com lápis de cor e posteriormente colados nas paredes, com a intenção anunciada de enfeitar o ambiente escolar. Nesses espaços escolares, além das propostas relacionadas às técnicas e elementos de composição característicos das Artes Visuais, também se fazia uso de músicas, executadas nos momentos de intervalo ou em propostas com dança e recreação. De modo geral, o repertório se constituía das canções veiculadas pelas estações de rádio e programas de televisão da época.

Notamos ainda o uso frequente de termos relacionados à Arte – como artista, beleza, apresentação e criatividade – de forma conotativa em diferentes situações, porém não se explicava o conceito próprio ao vocabulário da Arte. Um exemplo disto é que, quando uma criança apresentava um comportamento diferente daquele esperado pelos adultos, ela era chamada de “artista” ou “arteira”, mas não lhe explicavam o que caracteriza ou qual a função e as especificidades do trabalho do artista.

Em nosso entendimento, essas situações demonstram que no contexto escolar são realizadas propostas que pretendem ter uma relação com a Arte, pois, como assinalamos, por vezes há o interesse declarado por professores e membros das equipes pedagógicas em contemplar em suas práticas pedagógicas a visualidade, a musicalidade e a corporeidade dos educandos. Por outro lado, mesmo quando não há aparente preocupação com o ensino de Arte, ainda assim imagens, sons e movimentos estão presentes na rotina das crianças nos centros de Educação Infantil. Em concordância com Chaves (2010, 2014b), consideramos que as vivências das crianças em todos os tempos e espaços escolares são pedagógicas, isto é, as ações realizadas nas instituições, por mais secundárias que pareçam ser, e sejam quais forem o lugar e o tempo em que se realizem, são carregadas de valores e conteúdos e constituem-se como ações educativas. Nesse sentido, a rotina das escolas revela a concepção de homem, educação e sociedade que os professores, funcionários, familiares e demais envolvidos com a

educação das crianças têm como valor internalizado². Isto significa que as ações que se efetivam em diferentes espaços das instituições escolares, desde o momento em que as crianças chegam à escola até seu retorno para casa, constituem-se em momentos de intervenção pedagógica tanto quanto aqueles em que o professor está com as crianças nas salas de aula.

Diante disso, atentamos para a necessidade de refletir sobre essas ofertas e analisar as consequências das práticas educativas que se efetivam junto às crianças. Consideramos adequado examinar o significado das imagens, músicas e movimentos apresentados às crianças por meio de intervenções pedagógicas e seus impactos no desenvolvimento dos escolares. Desse modo, a partir das situações que relatamos anteriormente, podemos refletir sobre como têm se firmado as propostas relativas à Arte nas instituições educativas e as finalidades dessas ações mediante algumas indagações: Que imagens são valorizadas? Quem as produziu? Que valores representam? Que músicas são executadas? O que dizem suas letras? Que movimentos são ensinados? O que esses gestos significam? Qual o propósito dessas intervenções e recursos didáticos? Quais os critérios utilizados pelos docentes para a organização do ensino de Arte?

O que queremos demonstrar é que as conquistas no desenvolvimento da criança estão diretamente relacionadas às propostas educativas realizadas nas escolas, e isto exige uma reflexão sobre a forma como as instituições são organizadas e quais os critérios e os propósitos utilizados para a sua organização. Nesse contexto, em conformidade com Chaves (2014a), entendemos que um dos desafios que se apresentam aos educadores neste momento é a reflexão acerca de suas intervenções pedagógicas nas unidades escolares e, por vezes, a reorganização dessas intervenções.

Assim como Chaves (2014a), entendemos que a análise do fazer docente e de uma possível reorganização das ações realizadas nas instituições escolares asseguraria possibilidades de êxito quando pautada em uma proposta de formação amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de educação humanizadora. De modo geral, de acordo com a autora, a maneira como a

² Compreensão desenvolvida a partir das exposições realizadas pela professora Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada e em aulas ministradas no curso de Pedagogia para educadores do campo – UEM no ano de 2013, das quais participamos.

formação docente tem sido organizada na atualidade não tem proporcionado reflexões que propiciem aos educadores a compreensão da dinâmica da vida dos homens e a reavaliação de suas práticas. Afirma a autora:

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata. (CHAVES, 2014a, p. 121).

Ainda conforme Chaves (2014a), a desigualdade econômica que cotidianamente testemunhamos nas unidades escolares, muitas vezes sem dimensionarmos seu real significado, tem se expressado em diversas situações – por exemplo, na escassez de materiais, em estruturas físicas inadequadas e numa ação educativa que por vezes revela as consequências de uma formação fragmentada e fragilizada.

Chaves (2007, 2011a, 2014a) e Facci (2004), ao tratarem do processo de formação de educadores e membros das equipes pedagógicas, afirmam que a formação docente apresenta possibilidades de avanço – ainda que modestos – quando baseada em uma defesa de sociedade, homem e educação em harmonia com uma prática educativa que favoreça a promoção dos homens.

Essa compreensão sobre as intervenções pedagógicas, por meio das quais se revelam aspectos da didática e sua relação com a formação docente, foi desenvolvida por nós a partir de nosso ingresso como aluno no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e posteriormente com os estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil – GEEI³.

³ As linhas de pesquisa do GEEI são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Tem como objetivos: pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por discentes do curso de Pedagogia da UEM, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Paraná; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp, São Paulo; e Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro.

A participação nesse grupo tem se mostrado condição essencial para nossa formação no tocante à educação das crianças com menos de sete anos. Os estudos realizados junto ao GEEI têm como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural⁴, desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, a partir dos anos de 1920, tendo como precursores Lev Semionovitch Vigotski⁵ (1866-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977).

Nos estudos realizados pelo GEEI, consideramos a necessidade de compreender o momento histórico no qual a Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida e seus pressupostos filosóficos, ou seja, os determinantes econômicos e políticos da URSS e os preceitos do Materialismo Histórico-Dialético expressos nas elaborações de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Essa conduta para a análise da obra de Vigotski e dos demais autores da Teoria Histórico-Cultural vem sendo discutida e utilizada nas elaborações de pesquisadores como Chaves (2011a), Barroco (2007a, 2007b), Duarte (2012, 1999), Facci (2004), Prestes (2012) e Tuleski (2008), que em suas pesquisas apresentam os fundamentos desse referencial considerando a historicidade de seus autores e entendendo suas ideias como expressão das lutas da sociedade soviética em desenvolvimento. Além desses referenciais, também textos de Brecht (1990, 1993), Mukhina (1996), Mello (2000, 2007, 2010), Lima (2005) e

⁴ Prestes (2012), apresentando estudos de Iarochovski (2007), afirma que, embora não haja referência direta de Vigotski ao termo “histórico-cultural”, “[...] fica difícil negar o quanto este termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs.” (PRESTES, 2012, p. 15). A autora recupera os escritos de Leontiev explicando as implicações dessa denominação. Duarte (1996, 1999, 2012) problematiza as tentativas de atualização das ideias de Vigotski e a classificação de sua teoria como sócio-histórica, concepção interacionista, sociointeracionista e/ou psicologia genética. Em sua análise, essas interpretações retiram de Vigotski a base filosófica e o método que o guiou nas análises dos fenômenos psicológicos, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético.

⁵ Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski (*Лев Семёнович Выготский*) ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2012) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português.

Klein (2002) amparam os estudos e intervenções pedagógicas propostas pelo GEEI.

Em relação à nossa formação docente, a atuação no GEEI possibilitou-nos experiências como ministrantes de cursos de formação de professores realizados a pedido de secretarias de Educação de municípios do Estado do Paraná. Chaves (2011a) tem elaborado e coordenado o processo de formação em diferentes municípios do Estado do Paraná com temáticas de estudo e propostas de intervenção pedagógica relacionadas à Arte e à Literatura Infantil. Nestas propostas de formação em exercício, a fim de subsidiar as ações dos educadores, trabalhamos com técnicas artísticas e propostas de composição de recursos didáticos, fundamentando nossa discussão por meio da realização de estudos sistematizados das elaborações dos expoentes acima mencionados. Discutimos com os educadores questões que permeiam o ensino da Arte com vistas ao desenvolvimento das capacidades dos educandos, a fim de propiciar vivências com materiais e referências de estudo criteriosamente selecionados e, com isto, oportunizar condições para que estes se apropriem não apenas das habilidades técnicas artísticas, mas também do princípio teórico-metodológico que as subsidia.

De modo geral, segundo a análise de Chaves (2014a), a formação continuada tem se reduzido a oficinas pedagógicas e minicursos caracterizados pela apresentação de respostas práticas a problemas relacionados a diferentes temáticas. Essas ações revelam uma descontinuidade na formação, pois cada curso se apresenta de modo isolado e independente dos demais, reduzindo a possibilidade de uma formação amparada em estudos que instrumentalizem os docentes para que possam refletir e, se necessário, reorganizar suas ações.

Os diferentes contextos em que atuamos durante esse período, nos cursos de formação continuada e nas aulas que ministramos no Ensino Superior, consolidaram e intensificaram nossas indagações. Desde o princípio nossos estudos indicavam a necessidade de maior atenção com o ensino de Arte na Educação Infantil e com a formação docente. As condições de pesquisas proporcionadas pelo GEEI e a aproximação com a Teoria Histórico-Cultural delinearam a direção do estudo a ser realizado a partir do ingresso no Mestrado,

momento em que identificamos nosso objeto de estudo: as elaborações da Teoria Histórico-Cultural sobre o ensino de Arte na Educação Infantil.

A atenção conferida à fragilidade da formação docente e as intervenções pedagógicas realizadas nas instituições educativas (CHAVES, 2007, 2011a, 2014a, 2014b) acentuaram nossa necessidade de compreender as possibilidades de realização de práticas educativas humanizadoras nas salas de aulas e outros espaços escolares. Em nossa trajetória de trabalho e de estudos se firmava um questionamento: no tocante à criação na infância, como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os escritos de Vigotski, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil?

Dentre o conjunto da obra vigotskiana, elegemos capítulos dos textos “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009) e “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) como referências basilares para este estudo. Do primeiro título, priorizamos os dois primeiros capítulos “Criação e imaginação” e “Imaginação e realidade”, pois acreditamos que neles podemos encontrar os elementos basilares que explicam como ocorrem os processos criativos na infância e, a partir disto, refletir acerca da organização de um ensino de Arte nas instituições educativas formais. Da segunda obra, centramos nosso estudo no oitavo capítulo, “O reforço e a reprodução das reações [a memória e a imaginação]”, e no décimo terceiro capítulo, “A Educação Estética”, porque é neles que Vigotski apresenta reflexões que se harmonizam especificamente com os propósitos de nossa pesquisa.

No decorrer do texto, apresentamos os critérios para a escolha dessas obras, dos capítulos e suas respectivas traduções para o desenvolvimento desta pesquisa. Nosso objetivo é identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil.

Para aprimorar nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, consideramos necessário analisá-la de forma articulada com a realidade em que foi desenvolvida, isto é, com as condições objetivas que propiciaram o seu desenvolvimento. Entendemos que as teorias são desenvolvidas a partir das necessidades reais que se apresentam aos homens em diferentes momentos históricos – ou seja, são a expressão das lutas travadas pelos homens na

produção de sua história, como nos faz lembrar o trecho abaixo da obra “A Ideologia Alemã”:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Esse excerto nos permite a aproximação das teorizações de Vigotski com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, referencial que nos indica que a teoria – em nosso caso, relacionada à Educação – não pode ser explicada por si mesma, pois segundo os autores, perde sua aparente independência se a entendemos como desdobramento da atividade material dos homens. Ao refletir sobre a dialética enquanto método de reprodução intelectual da realidade, Kosik (1976, p. 111, grifos do autor) argumenta:

[...] a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o *sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.*

Diante disso, compreendemos que, se por um lado a produção da vida está subordinada às condições materiais já existentes – portanto, já determinadas, por outros indivíduos –, por meio de sua atividade sobre o mundo o homem cria novas condições a partir das dadas anteriormente, transformando sua realidade. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que modifica o mundo, o homem modifica-se a si mesmo.

Neste sentido, para podermos entender o pensamento e as proposições de Vigotski no que tange à “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009), consideramos necessário estudar a organização da Rússia revolucionária e pós-revolucionária e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se

estabeleceram no período em que o autor desenvolveu suas pesquisas, contexto em que as ideias marxistas foram introduzidas por Guiorgui V. Plekhanov⁶ (1856 – 1918).

Em nossa análise, quando são desconsideradas as condições objetivas que possibilitam o desenvolvimento de um determinado referencial teórico, este é reduzido a enunciados com conteúdo genérico, passíveis de aplicação imediata em qualquer contexto e de articulação com quaisquer outros referenciais. Em suas reflexões Duarte (2012) critica as pesquisas que objetivam combinar e complementar a teoria vigotskiana com as teorias de autores como Jean Piaget (1896-1980), Mikhail Bakhtin (1895-1962) e Henri Wallon (1879-1962). Em sua análise, essas elaborações afastam Vigotski do momento revolucionário por ele vivido e de seu engajamento nessa luta. Assim, as palavras do autor, se apartadas das condições em que foram concebidas, adquirem novos significados, por vezes contrários à sua causa.

Na atualidade, conforme Chaves (2008), a negação das condições plenas de vida e a necessidade de manutenção do sistema capitalista inibem o estudo de teorias que se harmonizam com os pressupostos marxistas. Em consonância com a autora, entendemos que realizar estudos tendo como pressuposto metodológico o Materialismo Histórico-Dialético constitui-se como tarefa árdua neste período de desvalorização dos fundamentos, anúncio do conhecimento e, de fato, a negação deste, como tem afirmado Duarte (2003).

Entendemos, assim, que a Teoria Histórico-Cultural, com seus fundamentos filosóficos, apresenta subsídios para refletirmos sobre os desafios da escola na atualidade, pois nos instrumentaliza para a realização de intervenções com o propósito de promover uma educação humanizadora e, de modo particular, para uma reflexão sobre as possibilidades da Arte no tocante ao desenvolvimento das crianças.

⁶ “Guiorgui Valentinovitch Plekhanov nasceu em 29 de novembro de 1856 e morreu em 17 de maio de 1918. Pertenceu à primeira geração de marxistas russos. Foi o principal propagandista do Materialismo Histórico-Dialético em sua geração e seus textos tiveram grande influência junto aos lutadores sociais do século XX. [...] para Lênin, ‘a melhor exposição da filosofia do marxismo e do materialismo histórico é a feita por Plekhanov’ (...) ‘Penso que não é demais observar aos jovens membros do partido que não é possível tornar-se um verdadeiro comunista, dotado de consciência de classe, sem estudar - friso estudar - tudo o que Plekhanov escreveu sobre filosofia, pois é o que há de melhor na literatura internacional do marxismo’.” (MARXISTS, 2014b)

Para definir e situar nosso estudo em termos metodológicos, utilizamos a sistematização proposta por Gil (2002), que em seus escritos demonstra que as pesquisas podem ser classificadas em três grupos, de acordo com seus objetivos gerais: 1 – pesquisas exploratórias, desenvolvidas com o intuito de proporcionar maior familiaridade com determinado problema para torná-lo mais explícito ou para constituir hipóteses sobre ele; 2 – pesquisas descritivas, que objetivam descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis; e 3 – pesquisas explicativas, feitas com o propósito de identificar os fatores que determinam a ocorrência dos fenômenos.

Para Gil (2002), as pesquisas ainda podem ser classificadas de acordo com os procedimentos técnicos utilizados. O autor esclarece que essa sistematização considera o delineamento da pesquisa, isto é, o planejamento e as linhas gerais propostas para seu desenvolvimento.

A partir das descrições elaboradas pelo autor, consideramos este estudo como de caráter exploratório, pois pretendemos contribuir com as reflexões sobre o ensino de Arte a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, analisando suas implicações para a organização do trabalho educativo. Como delineamento, optamos pela pesquisa bibliográfica, modalidade na qual são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros e artigos científicos.

Ao argumentar sobre as vantagens dessa forma de conduzir a pesquisa, Gil (2002) sublinha que o delineamento bibliográfico permite ao investigador contemplar uma grande cobertura de fenômenos que não poderia pesquisar diretamente. Conforme pondera, “[...] em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados bibliográficos.” (GIL, 2002, p. 44). Não obstante, ao refletir sobre as desvantagens, o autor adverte sobre o cuidado necessário para a escolha e seleção das fontes, uma vez que fontes secundárias – aquelas que tratam sobre uma fonte primária – podem apresentar dados equivocados e o pesquisador corre o risco de repeti-los e ampliar esses erros se fundamentar seu trabalho em textos com essa característica. Ainda para Gil (2002), cabe aos pesquisadores assegurar as condições em que os dados foram obtidos e analisar com profundidade as

informações, atentos às possíveis incoerências e contradições, contemplando a utilização de diversas fontes de forma cuidadosa.

Em relação ao método, consideramos necessário estudar os escritos vigotskianos a partir das referências de pesquisadores que se harmonizam com os preceitos marxistas, pois tais preceitos fundamentaram as teorizações dos contemporâneos de Vigotski, os quais, com ele, teriam vivenciado o momento revolucionário da Rússia, nas décadas iniciais do século XX. Em concordância com Duarte (1996), entendemos que “[...] é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, e de sua concepção do homem como um ser histórico.” (DUARTE, 1996, p. 22).

Neste sentido, consideramos nosso estudo uma pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica e de abordagem histórica. Segundo Mortatti (1999, p. 73),

A pesquisa de fundo histórico em educação caracteriza-se como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

Com base nisto, no primeiro capítulo empreendemos uma breve exposição relativa aos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski. Iniciamos nossa reflexão a partir do nascimento do autor, na Rússia tsarista, e seguimos até as primeiras décadas após a Revolução de Outubro de 1917. Nossa intenção é discorrer sobre o cenário soviético revolucionário, com destaque para a Educação e a Arte, com o fito de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas do autor.

No segundo capítulo, dando continuidade a essa reflexão, discutimos os encaminhamentos pedagógicos realizados na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas nos primeiros anos após a Revolução de Outubro, analisando como estes se reapresentam nas obras que amparam nosso estudo: “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) e “Imaginação e criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009). Nosso propósito neste capítulo é apresentar conceitos e argumentações

da Teoria Histórico-Cultural, por meio das considerações de Vigotski acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições do autor para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças.

No terceiro capítulo tratamos sobre as reflexões de Vigotski (2003) sobre a educação estética. Inicialmente conceituamos e discutimos os propósitos de uma educação estética e articulamos às discussões propostas por Vigotski com exemplos de orientações e intervenções pedagógicas que têm sido realizadas nas instituições de Educação Infantil na atualidade. Posteriormente, apresentamos nossas considerações finais sobre este estudo, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo do texto e as impressões sobre a realização deste trabalho.

1. VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO: AS BASES PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Neste capítulo abordamos o momento histórico vivido por Vigotski, com a finalidade de apresentar o cenário soviético revolucionário, analisando principalmente a Educação, a Psicologia e a Arte. Também discorreremos sobre os dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas deste autor. Para tanto, descrevemos os principais acontecimentos de sua época, buscando explicitar as relações entre esses fatos para a compreensão de seus escritos.

Cabe destacar nosso empenho em elaborar esta dissertação tendo o Materialismo Histórico-Dialético como referencial metodológico para a pesquisa. Netto (2011), em sua Introdução ao método de Marx, fala das dificuldades de se estudar essa concepção teórico-metodológica, tanto pela complexidade do próprio referencial quanto pelos tratamentos equivocados aos quais foi submetida, sendo reduzida a regras gerais e procedimentos aplicáveis a qualquer circunstância. Em suas conclusões, Netto (2011, p. 52-53, grifos do autor) sintetiza:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação. [...] Também não oferecemos definições ao leitor. Porque procede pela descoberta das determinações, e porque, quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações – conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao professor Florestan Fernandes) *saturar o objeto com as suas determinações concretas* –, Marx não opera com definições.

Desta maneira, no esforço por compreendermos aquele período em sua totalidade, entendemos que os elementos históricos que, embora de forma modesta, apresentamos a seguir, agregam qualidades ao entendimento dos textos “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009) e “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) e, de modo geral, às orientações para a educação comunista.

Para subsidiar nossa argumentação, apresentamos ao longo do texto imagens da Arte realizadas com diferentes técnicas, elaboradas durante e depois do período apresentado. Além dos relatos da época e das reflexões dos pesquisadores consultados, em nosso entendimento, a análise das expressões da Arte contribui para a compreensão do momento que estamos estudando. Para Barroco (2007b), as produções artísticas, assim como qualquer outra produção humana, revelam as diferentes histórias de vida dos sujeitos singulares, mas, sobretudo, permitem que seja revelada a história dos homens. Além disso, o próprio Vigotski utilizava em seus textos exemplos a partir das elaborações de autores de diferentes expressões da Arte e de outras áreas do conhecimento, e não apenas como ilustração para o texto, mas para reiterar suas argumentações.

1.1. A gênese da Revolução e de um autor revolucionário

Lev Semionovitch Vigotski⁷ nasceu em 17 de novembro de 1896⁸, na cidade de Orsha, na atual Bielo-Rússia. Durante sua infância o império russo vivenciou as primeiras iniciativas de um processo revolucionário impulsionado pela classe trabalhadora. No final do século XIX a produção da Rússia era

⁷ Vigotski alterou seu sobrenome quando adulto. Diversas são as hipóteses que justificam a substituição do 'd' pelo 't'. Conforme Blanck (2003, p. 17), a alteração ocorreu porque Vigotski acreditava que sua família procedia de uma aldeia chamada Vygotovo. Prestes (2012) reafirma essa versão, fazendo referência à biografia de Vigotski escrita por sua filha (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996). A autora apresenta ainda duas outras versões sobre os motivos que teriam levado Vigotski à alteração. Uma delas, referenciada em um verbete sobre o autor escrito pelo Instituto Estatal de Pedagogia de Voronej, Rússia, informa que um primo de Vigotski, David Isaakovitch Vigodski, estava publicando artigos na mesma época que o autor e, por vezes, em revistas iguais. Diante disso, Vigotski optou pela alteração para não ser confundido com o primo. A outra versão, amparada nos estudos de Iarochovski (2007), informa que o autor decidiu pela alteração para que seu sobrenome não fosse associado à palavra vigoda (vantagem). Prestes (2012) informa ainda que Vigotski foi o único na família que alterou a letra no sobrenome.

⁸ Data de acordo com o calendário gregoriano. Se considerarmos o calendário juliano, vigente na época em que Vigotski nasceu, a data correta seria 05 de novembro de 1886. Segundo Narzikulov (1985, p. 11), “[...] até a passagem, em Fevereiro de 1918, para o calendário Gregoriano (novo estilo) utilizava-se na Rússia o calendário Juliano (estilo velho). A diferença entre eles é de 13 dias.”

essencialmente agrária e dominada pela aristocracia rural e pela Igreja Ortodoxa. Essa forma de organização potencializava a disparidade entre a riqueza das classes dominantes e a miséria dos camponeses. A produção industrial era relativamente pequena se comparada à dos países europeus, e após 1861, em função de uma medida tomada pelo tsar⁹ Alexandre II, que pôs fim à servidão no campo, obteve relativo progresso.

Segundo Becker (1964), a partir dessa determinação do tsar foram criadas as vilas comunitárias – *mir* ou *obshchina* –, que consistiam em conjuntos divididos em pequenas propriedades para cultivo familiar e por áreas comuns, como as florestas e campos, mantidas em cooperativas. Estas vilas também funcionavam como um órgão de administração fiscal responsável pela fixação de taxas e pela arrecadação de impostos sobre o uso das terras. Na concepção de Becker (1964), essa forma de organização dos campos dividia opiniões entre os socialistas; para os socialistas não marxistas, as vilas eram vistas como o embrião da futura sociedade socialista, e para os marxistas, deveriam ser combatidas, porque mantinham a lógica da antiga servidão. Sobre isto afirma Becker (1964, p. 130-131):

A oposição dos marxistas consistia na alegação de que o sistema de 'mir', determinando as pequenas propriedades agrícolas - como pequena escala de produção - resultava na formação de classes sociais antagônicas: a burguesia e o proletariado, como nas cidades. [...] Guiado pela doutrina marxista ortodoxa, o desenvolvimento agrícola deveria processar-se através da absoluta superioridade da produção em larga escala, como o deveria ser na indústria.

Entre 1860-1880 a economia russa se constituía de diferentes modos de produção. Segundo Villela (1970, p. 34), coexistiam formas avançadas de capitalismo com a agricultura atrasada e “[...] formas primitivas de produção industrial em pequena escala, uma tecnologia industrial e agrícola obsoleta e um claro atraso na indústria de equipamento e bens de produção.” Com o fito de vencer essa condição do setor industrial, foram estabelecidas medidas para o desenvolvimento da industrialização que proporcionaram o enriquecimento dos

⁹ No dicionário Michaelis (2014), consta que czar ou tzar é título que se dava ao imperador da Rússia. Em nosso texto, optamos pela forma transliterada tsar (*царь*), respeitando a grafia das citações de textos.

proprietários das fábricas e o desenvolvimento de uma nova classe social: os operários urbanos ou proletariado. Essa classe era formada, essencialmente, por camponeses que buscavam nas cidades melhores condições de vida, mas que encontraram nas fábricas condições de trabalho e sobrevivência tão degradantes quanto aquelas a que estavam sujeitos no campo.

Engels (1982), ao tratar sobre a situação dos camponeses após a emancipação da servidão, considerava abusivas as altas taxas de impostos aplicadas aos camponeses e assinalava que a condição na qual estavam submetidos aproximava a Rússia de uma revolução. Para Engels (1982, p. 422),

O Estado reteve na totalidade as suas receitas, mas descarregou uma grande parte das despesas para as províncias e distritos que, para isso, impuseram novos impostos; e, na Rússia, é regra que os estados [Stände] superiores estejam quase livres de impostos e os camponeses paguem quase tudo. [...] É claro que a situação dos camponeses russos desde a emancipação da servidão se tornou uma situação insuportável e insustentável por muito tempo; que já por esta razão se aproxima uma revolução na Rússia.

Além de Engels (1982), citamos a pintura “Terra do povo” (figura 1), de Boris Grigoriev (1886-1939), que traduz em formas e cores a situação vivida pelos camponeses. Essa composição pertence a um conjunto de telas feitas pelo pintor entre 1916-1919 que ilustram imagens agrárias.

Figura 1 – Borís Grigóriev. Terra do Povo (detalhe). Óleo sobre tela. 90 x 215 cm. 1917-1918. Legado em 1926 ao Museu de Cultura e Arte por meio do Instituto Estatal de Arte Cultura, Leningrado.



Fonte: VIRADA... (2009, p. 120-121).

Para analisar a tela, podemos dividi-la em três planos. No terceiro plano, ao fundo, vemos uma estreita faixa de céu, uma construção que nos remete a um armazém ou celeiro e uma grande porção de terra, pintada em tons de amarelo e de laranja escuro, com pessoas agachadas e cabisbaixas trabalhando. No segundo plano, ou intermediário, sobre um chão em tons de verde e azul, há trabalhadores que repousam sentados, deitados e debruçados em seus instrumentos de trabalho. Embora não haja detalhamento no desenho de seus rostos, podemos notar traços que indicam desgaste físico.

Em primeiro plano, na parte inferior da pintura, duas mulheres e um homem ganham destaque no centro da imagem. Eles olham para fora da tela, como se enxergassem o observador do quadro. É possível ver detalhes de suas faces. As linhas bem-definidas da expressão facial sugerem fortes sinais de envelhecimento e de exposição intensa ao sol. O semblante é de cansaço e tristeza. Não há vivacidade nos camponeses.

Nas cidades, o desenvolvimento econômico proporcionado pelas indústrias intensificou a desigualdade. As condições de vida e trabalho dos operários motivaram revoltas sociais que expressavam o descontentamento da população com o regime em vigor. Os princípios que fundamentavam essas reações se harmonizavam com as revoluções realizadas nos países europeus em 1848, com o propósito de derrubar os regimes absolutistas a favor de uma sociedade igualitária (HOBBSAWN, 2012).

Por efeito das revoluções de 1848, foi criada, em 1864, a Associação Internacional dos Trabalhadores, com a finalidade de unir os proletários revolucionários de todo o mundo, como escreveram Marx e Engels (2008). Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) participaram dessa associação, tendo publicado em 1848 o Manifesto do Partido Comunista (MARX e ENGELS, 2008), em que analisam e criticam o modo de produção capitalista e a organização social decorrente dele e convocam os proletários de todo o mundo a unirem-se na luta pela revolução comunista.

Durante o reinado de Nicolau II, que governava o império russo desde 1894, as crises se intensificaram. Apesar das dificuldades econômicas e dos problemas sociais internos, o tsar investia na expansão das terras do Império. Em 1904 a Rússia iniciou uma guerra contra o Japão – a Guerra Russo-Japonesa

(1904-1905) –, que resultou na derrota do exército russo, agravando ainda mais as condições de vida da população (HOBBSAWM, 1995).

Em janeiro de 1905, organizados para um protesto pacífico, os operários marcharam de diferentes pontos de São Petesburgo, capital da Rússia, até o Palácio de Inverno, levando uma lista com reivindicações para o tsar com mais de 150 mil assinaturas. De acordo com Achcar (2009, p. 72), os proletários solicitavam: “Liberdades públicas, devolução gratuita de terras aos camponeses, jornada de oito horas, instrução obrigatória e assembleia constituinte eleita por sufrágio universal.”

Por ordem de Nicolau II, as tropas dispararam contra a multidão e o protesto foi desfeito. Segundo Achcar (2009), o sangue dos operários sobre a neve branca que cobria o chão transformou o domingo 9 de janeiro de 1905 em um “domingo vermelho”. Em seu relato, a quantidade de pessoas assassinadas foi tanta que os corpos tiveram que ser transportados para fora da cidade em trens e enterrados em grandes valas comuns.

Para Achcar (2009), esse levante foi a primeira tentativa de revolução proletária do século XX e motivou ações posteriores, como o conflito no encouraçado Potemkin, o mais moderno navio de guerra da frota russa. Esse episódio foi apresentado em filme pelo cineasta russo Sergei Eisenstein (1898 - 1948), denominado O Encouraçado Potemkin, de 1925. Um dos cartazes de divulgação do filme (figura 2), composto por Anton Lavínski (1893-1968), enfatiza a dimensão da embarcação.

Figura 2 – Anton Lavínski. Encouraçado Potiômkin, 1905. Cromolitografia. 71.5 x 107,5 cm. 1925.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 549).

Ao fundo, o encouraçado aparece imponente, simetricamente representado e com dois grandes canhões que parecem saltar dos limites do cartaz. No centro da imagem há um marinheiro com a mão esquerda apoiada no rosto, próxima à boca, o qual parece assoviar. Um amarelo intenso colore o fundo da imagem, dando destaque às figuras.

Galina Polikárpova (500 ANOS..., 2002, p. 548) sintetiza a trama do filme. A autora o descreve como uma “[...] epopeia histórico-revolucionária. Orgulho do cinema soviético.” Conforme relata, o filme narra acontecimentos históricos ligados à revolta dos marinheiros no encouraçado, em junho de 1905, véspera da primeira revolução russa:

Os marinheiros Matiuchenko e Vakulintchiuk, por orientações de uma organização clandestina revolucionária militar marinha, desenvolveram um plano de motim. Na manhã de 14 de junho de 1905, ocorre um fato que serve para uma aberta indignação dos marinheiros. Eles descobrem vermes na carne e recusam o alimento. Animados por uma exaltação revolucionária, os marinheiros jogam os oficiais ao mar. Na briga, morre Vakulintchiuk, com um tiro. Seu corpo é levado para a beira. Uma longa procissão passa na frente do herói morto. À vontade dos marinheiros, amotinados junta-se o ódio dos trabalhadores de

Odessa, descem as escadarias para expressar solidariedade aos marinheiros. (500 ANOS..., 2002, p. 548).

Segundo Achcar (2009), no dia seguinte à chegada de Potemkin ao porto de Odessa, instaurou-se um violento tumulto. Por instrução do tsar, o exército interveio, provocando mais mortes do que no “domingo vermelho”. A repressão em Odessa interrompeu as manifestações por um tempo, mas depois estas se desdobraram com maior força, e no outono eclodiu “[...] o que a partir de então será chamado de Revolução de 1905, no sentido estrito da designação.” (ACHCAR, 2009, p. 75).

As frequentes greves em toda a Rússia obrigaram o tsar a fazer concessões, com promessas de respeito pelas liberdades fundamentais, sufrágio universal e controle parlamentar sobre o governo (ACHCAR, 2009). Suas ações fizeram com que a revolução fosse interrompida, porém as ações revolucionárias de 1905 contribuíram para as conquistas posteriores.

Vigotski crescia em meio à revolução. Logo após seu nascimento, sua família mudou-se para Gomel, cidade na Bielo-Rússia, próxima à fronteira com a Ucrânia e a Rússia (BLANCK, 2003; PRESTES, 2012). Seus pais eram judeus e teriam se mudado para Gomel para evitar conflitos com o regime tsarista. Com frequência, os judeus eram perseguidos e vítimas de ataques violentos em massa – *pogroms* –, acusados de conspirar contra o tsar (ACHCAR, 2009).

Prestes (2012) relata que Vigotski não frequentou a escola primária, tendo recebido instrução em casa. Por iniciativa de seu pai, Semion Lvovitch Vigotski (1869-1931), foi organizada uma biblioteca pública em Gomel, e sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), foi responsável por parte de sua formação inicial (PRESTES e TUNES, 2011), juntamente com tutores particulares. Após prestar exames referentes aos conteúdos das séries iniciais, Vigotski ingressou na sexta série do ginásio masculino de Gomel, em 1911.

Segundo Japiassu (1999, p. 35-36), “[...] quando adolescente, seus interesses se concentraram na literatura e nas artes, iniciando nessa época estudos sobre o Hamlet de Shakespeare [...]”, que posteriormente seria o tema de seu trabalho de conclusão do curso de Direito na Universidade de Moscou. Há registros de que produziu espetáculos amadores e inclusive interpretou o papel de Hamlet (PRESTES e TUNES, 2011).

Com 17 anos, em 1913, concluiu o Ensino Médio com medalha de ouro. Blanck (2003) destaca que Vigotski conhecia nove idiomas e possuía um saber enciclopédico. Nesse mesmo ano, de acordo com Prestes (2012), cedendo às recomendações de seus pais, o autor ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou.

O ingresso de Vigotski no Ensino Superior, apesar de seu excelente desempenho acadêmico, foi decorrente de um sorteio, pois, segundo Blanck (2003), naquela época 3% das vagas eram destinadas a alunos judeus escolhidos por esse procedimento. A escolha pela medicina também foi subordinada à origem judaica de Vigotski, uma vez que os formandos dos cursos de história e filosofia, áreas que lhe interessavam, eram encaminhados para o serviço público nos ginásios e escolas técnicas e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas (PRESTES, 2012).

Em menos de um mês, Vigotski deixou o curso de medicina e transferiu-se para a Faculdade de Direito da mesma universidade. Simultaneamente, frequentou a Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular de A. L. Chaniavski¹⁰ (BLANCK, 2003; PRESTES, 2012), organizada por iniciativa do militante pela educação popular, general A.L. Chaniavski (1837-1905). Blank (2003, p. 17-18) assinala que a instituição, fundada em 1906 e sem reconhecimento oficial, “[...] era um reduto de revolucionários anticzaristas que tinham renunciado ou sido expulsos da Universidade Imperial, depois da derrota da revolução de 1905.”. Na instituição, eram admitidos estudantes independentemente da nacionalidade, religião ou posições políticas (PRESTES, 2012).

Em 1914 Vigotski produziu e publicou resenhas de livros de Literatura. No ano seguinte, no período de férias em Gomel, elaborou a primeira versão da análise da Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare (1564 - 1616), e concluiu o texto nas férias do ano seguinte. Esse material foi apresentado como monografia de final de curso e utilizado por Vigotski no livro “Psicologia da Arte” (VYGOTSKY, 2001), publicado em 1925. A segunda edição

¹⁰ Prestes (2012) sublinha que, atualmente, a Universidade de Chaniavski denomina-se Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas e abriga o Instituto de Psicologia L.S.Vigotski.

do livro, publicada em 1968, incluiu pela primeira vez a monografia sobre Hamlet (PRESTES e TUNES, 2011). Em “Psicologia da Arte” (VYGOTSKY, 2001), conforme Dellari Junior (2010), Vigotski analisa a especificidade estética da linguagem e observa que a constituição da obra, em suas contradições entre forma e conteúdo, pode provocar determinadas emoções. Suas argumentações propõem a superação das análises psicologistas, as quais ora priorizavam a vivência subjetiva criadora do autor, ora a vivência subjetiva de fruição do leitor/espectador.

A instabilidade política da Rússia era crescente nos anos em que Vigotski concluía seus estudos no Ensino Superior. Como veremos a seguir, os embates que levaram à Revolução de 1917 impactaram as relações econômicas, políticas e culturais e, por extensão, a Psicologia, a Educação e a Arte, áreas pesquisadas por Vigotski.

1.2. A Revolução de Outubro e as lutas para a formação do homem comunista

Hobsbawn (1995) assinala que os eventos históricos que apresentamos anteriormente demonstravam que a queda do tsarismo na Rússia era iminente. “Após 1905-6, quando o czarismo foi de fato posto de joelhos pela revolução, ninguém duvidava seriamente disso.” (HOBSBAWN, 1995, p. 63). Em sua perspectiva, o regime tsarista ainda não se recuperara dos efeitos da revolução de 1905, quando foi arrebatado por um rápido e generalizado descontentamento social. “Tirando a firme lealdade do exército, polícia e serviço público nos últimos meses antes da eclosão da guerra, o país parecia mais uma vez à beira de uma erupção.” (HOBSBAWN, 1995, p. 63).

Para Reis Filho (1983, p. 25), por mais que o Estado tsarista se recusasse a admitir a existência do proletariado, as mobilizações em massa mostravam a força dos trabalhadores. Dados apresentados pelo autor demonstram que em 1905 os operários em greve eram 1.843.000, e entre 1906 e 1907, somavam 1.191.000. Nos quatro anos seguintes prevaleceu a contrarrevolução, com 113 mil

grevistas. Em 1912/1913, com o avanço industrial, os grevistas eram cerca de 1.052.000 trabalhadores; e no primeiro semestre de 1914, esse número era de aproximadamente um milhão.

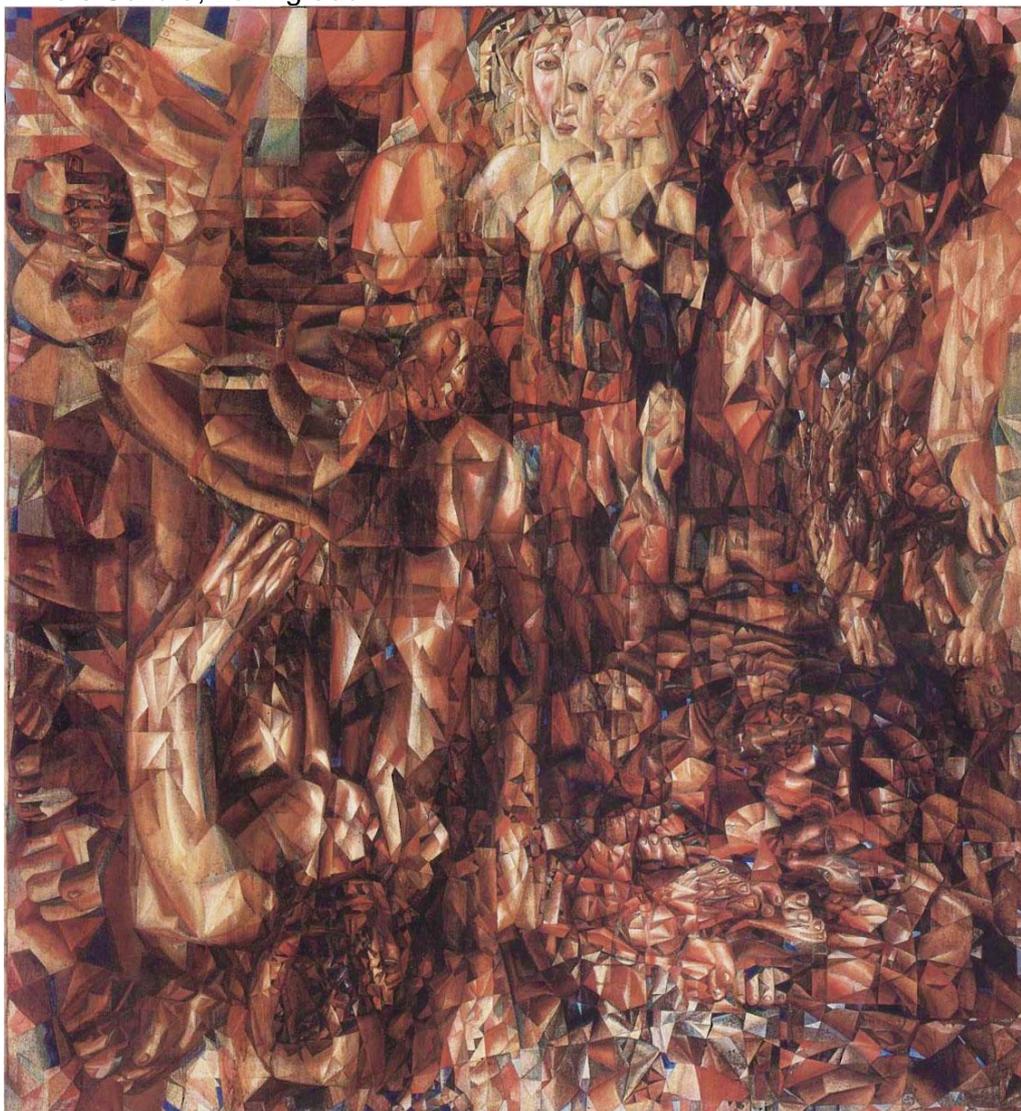
Em 1914 a Rússia ingressou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), aliada à Grã-Bretanha e à França, contra a Alemanha, a Áustria e a Hungria, com a pretensão de anexar novas regiões ao seu império e controlar o descontentamento social interno. Mazzucchelli (2009) sublinha que a I Guerra Mundial foi produzida mediante uma nova dimensão adquirida pelo capitalismo. A concentração da produção e do capital proporcionou a criação de grandes monopólios, que desempenharam um papel decisivo na economia, levando os estados a competirem entre si pelo controle das matérias-primas, das rotas comerciais e dos mercados. A lógica da competição, a exacerbação das rivalidades imperialistas, a escalada protecionista, a corrida colonialista e o agravamento das divisões internacionais provocaram impactos nas relações econômicas e políticas e motivaram a eclosão do conflito mundial.

Lenin (1987), na obra intitulada “Imperialismo: fase superior do capitalismo”, apresenta elementos que permitem compreender a lógica da luta pela definição de territórios. Segundo o autor, as relações internacionais que ocasionaram a guerra se estabeleceram pela partilha econômica e política do mundo. Assim, o desenvolvimento e o progresso são consentidos e subjugados aos valores da ordem social capitalista denominada imperialismo. O autor, de modo didático, elenca as cinco características fundamentais do imperialismo, quais sejam:

- 1) concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica;
- 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse ‘capital financeiro’, de uma oligarquia financeira;
- 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular;
- 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si;
- 5) termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas. (LENIN, 1987, p. 88).

O quadro “A guerra alemã” (figura 3), de Pável Filónov (1883-1941), elaborado durante os anos da Primeira Guerra Mundial, expressa, em sua composição, o caos gerado pelo conflito.

Figura 3 – Pável Filónov. A Guerra Alemã. Óleo sobre tela. 171,5 x 156 cm. 1914-1915. Legado em 1926 ao Museu de Cultura e Arte por meio do Instituto Estatal de Arte e Cultura, Leningrado.



Fonte: VIRADA... (2009, p. 93).

Ao observarmos a composição, em um primeiro momento, o que vemos são formas geometrizadas, semelhantes a estilhaços e lascas, que parecem ter sido pintadas ao acaso, mas uma análise atenta vai revelando figuras: há dedos, pés, braços, olhos e rostos. Multifacetados, os traços humanos confundem-se

com o todo. Não é possível distinguir o que é figura do que é fundo. Tudo é retalhado, esfacelado e reduzido a pedaços, tal como nos campos de batalha.

Em três anos de guerra, foram consecutivas as derrotas do império russo e a miséria era crescente. Segundo Reed (1978), entre operários e camponeses crescia a consciência de que aquela não era a sua guerra, e com frequência ouvia-se falar de “todas as terras aos camponeses” e “todas as fábricas aos trabalhadores.”

Reed (1978) descreve as condições do povo russo em 1917. Segundo o autor, as fábricas estavam paradas por falta de combustível e por corte de eletricidade, as ferrovias se encontravam à beira do colapso, não havia carne, a lenha era escassa, a fome assolava o país e as filas do pão eram uma luta cotidiana. “Na Rússia, as classes dominantes tornavam-se cada vez mais conservadoras, e as massas populares, cada vez mais radicais.” (REED, 1978. p. 35).

A revolta contra o governo tsarista era crescente, e de acordo com Hobsbawm (1995), atingiu o auge quando os trabalhadores da metalúrgica Putilov, de reconhecida militância nos conflitos de 1905, uniram-se a uma manifestação de operárias em razão do “dia da mulher”. Os operários produziram uma greve geral e ocuparam o centro da capital para exigir pão. As tropas do tsar hesitaram na defesa, e ao invés de atacar a multidão, confraternizaram-se com ela. Após quatro dias de lutas, o tsar abdicou e foi substituído por um governo liberal provisório.

Hill (1977) acentua que a força do movimento dos operários e dos soldados em Petrogrado finalizou o período da autocracia russa. O império russo, que durou quase dois séculos, foi derrubado em 1917 pela força revolucionária, e o Estado passou a ser conduzido por um novo governo. Nas palavras de Hobsbawm (1995, p.67), “[...] Quatro dias espontâneos e sem liderança na rua puseram fim a um Império.”

Conforme Trotsky (1978), intelectual e revolucionário, nessa Revolução de Fevereiro, sob sua aparente espontaneidade, encontravam-se operários que passaram pela experiência de 1905 e eram críticos em relação às determinações constitucionais do novo governo. Entre eles se destacava o operariado educado

pelo partido conduzido por Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924): o Partido Social Democrático Russo.

Inicialmente o Governo Provisório parecia atento às demandas dos proletários. Segundo Hill (1977), diante do radicalismo corrente, o governo publicou um manifesto com promessas de liberdade – de opinião, imprensa, reunião e associação –, “[...] direito de greve, extinção de todos os privilégios nacionais e de classe; [...] eleição para a criação de órgãos regionais de governo e uma Assembléia Constituinte, por sufrágio universal, igualitário, direto e secreto.” (HILL, 1977, p. 33); mas após o entusiasmo inicial, os objetivos do novo governo foram explicitados. Reed (1978) avalia que as propostas da política do Governo Provisório ora apresentavam reformas sem coerência prática, ora intensificavam a repressão sangrenta contra a população revolucionária:

Uma lei emanada do ministro socialista do Trabalho decretava que os comitês de fábrica deveriam reunir-se somente à tarde, depois das horas de trabalho. Nas trincheiras, eram presos os agitadores dos partidos da oposição. Nenhum jornal radical podia circular livremente e os propagandistas da revolução eram punidos com a pena capital. Tentou-se o desarmamento da Guarda Vermelha, e os cossacos partiram para o interior, a fim de restabelecer a ‘ordem’ nas províncias. (REED, 1978, p. 36-37).

Para Hobsbawm (1995), a derrubada do tsar e a instauração do governo provisório, embora tenham se constituído em uma conquista, não correspondiam à esperada Revolução Socialista. Em sua visão, a Revolução da Rússia não poderia ter sido socialista naquele momento, devido à ausência de condições para que isto ocorresse. A derrubada do tsar e do sistema de latifundiários produziu uma revolução burguesa, e para o autor, a luta de classes entre a burguesia e o proletariado seguiria a partir das novas condições políticas.

Lênin deixou a Suíça com outros revolucionários e regressou a Petrogrado em 3 de abril de 1917¹¹. Ainda na estação de trem, apresentou suas teses – Teses de Abril –, as quais continham as propostas dos nominados bolcheviques. Em seus escritos, defendia a saída da Rússia da guerra e alertava sobre os objetivos do Governo Provisório, avessos aos da causa proletária. Em suas palavras:

¹¹ Ou 16 de abril de 1917, se considerarmos o calendário atual.

A revolução russa de Fevereiro-Março de 1917 foi o começo da transformação da guerra imperialista em guerra civil. Esta revolução deu o *primeiro* passo para a cessação da guerra. Apenas um *segundo* passo pode garantir sua cessação, a saber: a passagem do poder do Estado para o proletariado. Isto será o começo da 'ruptura da frente' em todo o mundo - da frente de interesses do capital: e só tendo rompido esta frente o proletariado pode libertar a humanidade dos horrores da guerra, dar-lhes os benefícios de uma paz duradora. (LENIN, 1980, p. 30, grifos do autor).

Desta forma, em conformidade com Hobsbawm (1995), de um lado o Governo Provisório mostrava sua ineficácia e, de outro, os conselhos de base – soviets – eram criados e multiplicavam-se sob diferentes partidos e organizações – social-democratas, bolcheviques, mencheviques, social-revolucionários. Gorodetzky (1947) escreve acerca da importância da constituição da classe operária russa. Para o autor, o partido da classe operária – os bolcheviques – lutava pelo estabelecimento de sua ditadura “[...] com a qual poderia vencer a resistência e oposição dos latifundiários e capitalistas derrubados e organizar a construção da sociedade comunista.” (GORODETZKY, 1947, p.1).

Com a chegada do forte inverno russo, as dificuldades se intensificaram. Entre os representantes da burguesia, de acordo com Reed (1978), a esperança era que o frio livrasse a Rússia da Revolução, entretanto “[...] no auge do desespero, o povo gritava que a burguesia era responsável pelos sofrimentos do povo e pelas derrotas das tropas russas.” (REED, 1978, p. 41). Os pobres queriam pão, os operários, melhores salários e menos horas de trabalho, e os camponeses, as terras. Embora as motivações imediatas não fossem exatamente as mesmas, de modo geral as reivindicações foram reunidas e sintetizadas por meio do enunciado "Pão, Paz, Terra" e os bolcheviques de Lênin “[...] passaram de um pequeno grupo de uns poucos milhares em março de 1917 para um quarto de milhão de membros no início do verão daquele ano.” (HOBSBAWM, 1995, p. 68).

Segundo Reed (1978), os gritos de "todo o poder aos soviets" intensificavam-se e os embates iniciados em fevereiro-março alcançavam seu auge. “Após um salto gigantesco, da Idade Média ao século XX, a Rússia apresentou ao mundo alarmado dois tipos de revolução - a política e a social - através de uma luta sangrenta.” (REED, 1978, p. 43). Para Hobsbawm (1995),

“[...] o feito extraordinário de Lênin foi transformar essa incontrolável onda anárquica popular em poder bolchevique.” (HOBSBAWM, 1995, p. 67).

Em outubro de 1917, conforme Hobsbawm (1995, p. 68-69), o poder foi “colhido” pelos bolcheviques, pois o Governo Provisório, sem ter quem o defendesse, “se esfumou”. O autor relata que mais pessoas se feriram na filmagem do filme Outubro (1927), dirigido por Sergei Eisenstein, do que na tomada do Palácio de Inverno. Nesse filme, Eisenstein demonstra o período que vai desde a Revolução de Fevereiro até meados de novembro, abarcando todo o período efervescente da Revolução. Além dessa produção, outro filme que ilustra a vida na Rússia no mesmo período é Doutor Jivago (1965), dirigido pelo cineasta britânico David Lean (1908-1991). Baseado no texto homônimo do poeta e romancista russo Bóris Pasternak (1890-1960), a Revolução Russa de 1917 se apresenta como cenário para a história de amor entre o médico Yuri Jivago e a enfermeira Lara Antipova.

Em 26 de outubro de 1917 foi estruturada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS –, formada por 15 repúblicas socialistas: Lituânia, Letônia, Estônia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão. Foi instituída, assim, a ditadura do Partido Bolchevique, o qual ficou conhecido como Partido Comunista.

Lênin (1980), ao escrever para a população, comemora o feito revolucionário e alerta para os desafios que viriam. Em seus pronunciamentos, reafirmava a necessidade do trabalho coletivo e o desejo de que a Revolução ganhasse o mundo. Lênin (1980, p. 416) exorta:

Camaradas operários, soldados, camponeses e todos os trabalhadores! Ponde todo o poder nas mãos dos vossos Sovietes. Guardai, protegei como as meninas dos olhos, a terra, os cereais, as fábricas, os instrumentos, os produtos, os transportes – tudo isto será desde agora inteiramente vosso, patrimônio de todo o povo. Gradualmente, com o acordo e a aprovação da maioria dos camponeses, na base da experiência prática deles e dos operários, marcharemos firme e tenazmente para a vitória do socialismo, que os operários avançados dos países mais civilizados consolidarão e que dará aos povos uma paz duradoura e os libertará de todo o jugo e de toda a exploração.

Estava instituída a união entre camponeses e operários. A escultura “Operário e Kolkhóznista” (figura 4), de Vera Mukhina (1889-1953), embora tenha sido desenvolvida posteriormente, em 1936, cristaliza os ideais da Revolução de 1917.

Figura 4 – Vera Mukhina. Operário e Kolkhóznista. Bronze. 158,5 x 106 x 112 cm. 1936. Fundição em 1937.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 501).

Na imagem vemos um operário e uma camponesa com seus trajes de trabalho – macacão e vestido, respectivamente – que caminham juntos com vivacidade. As linhas da escultura aludem ao movimento e sugerem a força, firmeza e determinação de seus passos em uma mesma direção, sensação reafirmada pela posição de seus corpos levemente inclinados para a frente e com as pernas lado a lado – o passo do homem é sustentado pela sua perna esquerda e da mulher pela perna direita. Com imponência, como se fossem heróis, o

operário e a camponesa carregam no alto os símbolos do poder industrial e agrícola da União Soviética: o martelo e a foice¹².

Autores e revolucionários como Bettelheim (1969, 1976), Hobsbawm (1995, 2012); Lênin (1980, 2005), Mazzucchelli (2009), Reed (1978), Tragtenberg (2007) e Trotsky (1978) tratam sobre a dificuldade de se instituir uma república socialista em meio à organização global majoritariamente capitalista. Em um cenário de instabilidade constante, devido à ameaça frequente provocada pelas forças armadas estrangeiras, somada à fome, ao frio, à falência econômica e à crise política, cabia ao governo revolucionário adotar estratégias e tomar decisões que, por um lado, renovassem os ideais que motivaram a Revolução e auxiliassem na consolidação de êxito para seu desenvolvimento e, por outro, propiciassem condições que assegurassem a sobrevivência dos revolucionários (HOBBSAWM, 1995).

Entre as primeiras medidas de Lênin após assumir o governo estavam a nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e a entrega da terra aos camponeses para usufruto gratuito e a assinatura de um acordo de paz com a Alemanha, saindo da guerra. A respeito da nova constituição social almejada, muitas foram as tentativas e medidas visando à consolidação de um sistema econômico e social que priorizasse o desenvolvimento pleno do homem.

Narzikulov (1985), ao tratar da organização econômica, considera a planificação da economia nacional como uma grande conquista científica e social do século XX. Para o autor, o processo de estabelecimento do sistema de planificação da economia nacional da URSS pode ser dividido em três etapas¹³: 1 – o período do comunismo de guerra (1918-1920); 2 – o período da

¹² O martelo e a foice são utilizados como ícones que identificam o movimento socialista/comunista e representam a união dos trabalhadores da cidade e do campo, respectivamente. Na atualidade são utilizados por partidos comunistas de diferentes lugares do mundo, inclusive pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB, 2008).

¹³ O comunismo de guerra foi a “[...] política econômica do Estado soviético na altura da ruína econômica [sic], intervenção militar estrangeira e civil. Os elementos mais importantes eram: a centralização máxima da produção e distribuição, a introdução do trabalho obrigatório e do sistema de requisições (entregas obrigatória ao Estado pelos camponeses de todo os excedentes de cereais e outros produtos a preço fixo), proibição completa do comércio privado. Foi uma medida temporária e forçada.” Após o término da guerra, foi substituído pela Nova Política Econômica - NEP. “As principais

NEP – nova política econômica (1921 – fins dos anos 1920), realizada por Lênin; e 3 – o período de elaboração dos primeiros planos quinquenais (fins dos anos 1920 – anos 1930), desenvolvidos por Josef Stálin (1879-1953). A abolição da propriedade privada dos meios de produção e a nacionalização da grande indústria, dos transportes, dos bancos, da terra e de todos os recursos naturais, propiciadas pela Revolução de Outubro, somando-se à criação do Estado soviético, permitiram a direção estatal e científica da economia nacional.

Villela (1970) afirma que vários indicadores demonstram que, quando comparada com as nações industrializadas da época, a Rússia ocupava posição importante. Em 1913, por exemplo, a indústria russa ocupava, em nível mundial, o quarto lugar na fabricação de máquinas e produção de açúcar; o quinto lugar em relação ao volume total da produção industrial e na produção de ferro gusa, aço e cimento; a sexta posição na produção de carvão e oitava na produção de energia elétrica. Dessa forma, conforme o autor, com exceção dos enormes esforços para a reconstituição do país após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), os soviéticos partiram de uma situação menos desfavorável se comparada aos países em vias de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, a Rússia era um país rico em recursos naturais e com grande população, mas não conseguia índices mais elevados na industrialização por fatores como infraestrutura, transporte e qualificação de mão de obra:

[...] No que diz respeito à indústria que dependia de tecnologia moderna (química, maquinaria, etc.), a Rússia tinha grande escassez de especialistas [sic] sendo muito pequeno o número de escolas técnicas. No tocante às indústrias tradicionais, elas eram extremamente dispersas, no sentido de que as fontes de matérias-primas e as indústrias manufatureiras estavam localizadas a grandes distâncias umas das outras, o que onerava

medidas da NEP eram: a substituição do sistema de requisição pelo imposto em espécies, autorização do comércio privado e de pequenas empresas capitalistas, admissão do capitalismo de Estado como concessões, arrendamento de pequenas empresas industriais e da terra sob rigoroso controle estatal. Permitiu algum desenvolvimento de elementos capitalistas enquanto o Estado Soviético manteve posições dominantes na economia nacional. O que assegurou seu rápido restabelecimento.” (NARZIKULOV, 1985, p. 9-10). Os Planos quinquenais se caracterizaram pelo investimento na industrialização e coletivização total da agricultura. “A tarefa geral dos primeiros planos quinquenais de desenvolvimento da URSS era a execução e reforço das transformações radicais na indústria, agricultura e relações sociais.” (NARZIKULOV, 1985, p. 54).

demasiadamente os custos de transporte. A correção deste [sic] padrão locacional demandava tempo e provocaria desequilíbrios [sic], ainda que transitórios. (VILLELA, 1970, p. 52-53).

Narzikulov (1985) argumenta que, devido às adversidades enfrentadas pelo processo revolucionário, à pressão e ao bloqueio econômico dos estados capitalistas ao seu redor, “[...] o povo soviético teve que fazer tudo pela primeira vez com as suas próprias forças.” (NARZIKULOV, 1985, p. 7); por isso havia a necessidade de investimentos no setor industrial, de transporte e educação do povo.

Diante da extrema crise econômica – que se intensificou após a saída da Primeira Guerra –, das intervenções estrangeiras e da guerra civil, o foco das ações iniciais foi a solução de problemas essenciais como a fome, as doenças e o desemprego. Ademais, as determinações para a Educação e a Arte também foram contundentes. Além disso, buscou-se a sobrevivência da população mediante soluções no âmbito econômico que fossem coerentes com os princípios que motivaram a Revolução. Neste sentido, foram incentivadas a produção artística e pesquisas relacionadas à Psicologia e à Educação que se harmonizassem com esses princípios. A seguir, apresentamos algumas ações utilizadas pelos dirigentes em relação a essas áreas, articulando-as com a produção intelectual de Vigotski.

1.3. Vigotski e a Revolução de Outubro: desafios com a Educação e a Arte

Kiblitisky (2002) narra que em 1917, durante o período chamado de pré-revolucionário, os artistas simpatizavam com a atmosfera de liberdade do país. Os acontecimentos eram recebidos com entusiasmo, porque a Revolução anunciava uma absoluta liberdade de expressão que estava para ser conquistada. Para o autor, “Capturados pelo entusiasmo romântico em relação ao que estava ocorrendo na sociedade e levados pelo impulso radical, muitos artistas manifestaram-se a favor da abolição do tsarismo.” (KIBLITSKY, 2002, p. 128).

Nessa mesma época, em Gomel, Vigotski participou ativamente das discussões sobre a Arte. Prestes (2012, p. 28) escreve:

[...] entre 1919 e 1921, ocupou cargo de diretor do sub-departamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução; posteriormente, assumiu o cargo de diretor do Departamento Artístico do Gubpolitprosvet¹⁴.

Assim, acompanhou o desenvolvimento e as produções para o teatro e escreveu mais de setenta resenhas teatrais. Blanck (2003) refere-se a Vigotski como um líder intelectual de Gomel, pois, além das atividades de pesquisa, realizava as Segundas-Feiras Literárias, “[...] nas quais discutia literatura russa ou proferia conferências sobre temas como a teoria da relatividade de Einstein.” (BLANCK, 2003, p.18). De acordo com Prestes (2012), participou da criação e da edição da revista semanal Veresk¹⁵. O editorial do primeiro número da publicação justifica a escolha do nome da revista, fazendo um paralelo com o estado da Arte:

[...] Na capa de nossas páginas esvoaçantes escrevemos veresk: seca, de cor opaca e severa; um mato selvagem, amargo e pobre; mas eternamente verde, igual no inverno e no verão; cresce em solo arenoso e pantanoso; cobre os enormes desertos planos e esverdeia as montanhas no limiar das nuvens. Digamos em resumo: na arte, agora é assim, cai-lhe bem não os louros, mas o Veresk.

Pode parecer vazia e absurda a própria ideia de editar uma revista de arte na província, lá onde a arte é pobre e pouco notada. Mas, seria assim? A arte, no entanto, existe lá e não pode não existir. (VIGODSKAIA e LIFANOVA, 1996, p. 54 apud PRESTES, 2012, p. 29).

Assim como a Arte, a educação deveria se expandir para as províncias e chegar a todos os trabalhadores. Na concepção dos dirigentes soviéticos, a educação apresentava-se como possibilidade de avanço para a consolidação de uma nova ordem econômica, política e social e para a formação do novo homem,

¹⁴ Órgão Regional de Instrução Política (PRESTES, 2012).

¹⁵ De 5 a 8 de agosto de 2013, na Universidade Federal Fluminense, aconteceu o I VERESK - Simpósio Brasileiro-Russo-Germânico: Teoria Histórico-Cultural: história e atualidade, com o propósito de divulgar as pesquisas elaboradas com base na Teoria Histórico-Cultural realizadas no campo educacional na Rússia, Brasil e Alemanha. O nome do evento foi escolhido em homenagem à revista de arte editada por Vigotski em 1922 e tem como título o nome de uma planta que se mantém verde em diferentes condições climáticas e de solo. (VERESK, 2013).

do homem comunista. Essa situação era expressa tanto nos discursos dos comandantes quanto nas orientações propostas pelo Governo.

Prestes (2012, p. 12), citando Konstantinov et al. (1982), assevera que o *Programa Russkoi Sotsial-Democratitcheskoi Partii* (Programa do Partido Social Democrático Russo), aprovado no 2º Congresso, em 1903, estabelecia como prioridade a organização de creches em fábricas e outras empresas onde trabalhassem mulheres, prática vigente em outros países (NOSELLA, 2002). Para Foteeva (1986), estas ações correspondiam às tarefas de emancipação da mulher. Segundo a autora, foram organizados cursos intensivos para a formação de educadores, uma vez que a teoria da infância pré-escolar encontrava-se pouco desenvolvida.

Como medida para a garantia de vida e saúde das crianças, a rede de Educação Infantil foi ampliada. Dados de Konstantinov et al. (1982), sistematizados por Prestes (2012), demonstram as ações realizadas:

Se no ano letivo de 1914/1915 havia, na Rússia Tsarista, 105.534 escolas, o número saltou para 118.398 escolas no ano letivo de 1920/1921 (KONSTANTINOV et al., 1982). Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) havia na Rússia tsarista mais de 2 milhões e meio de crianças abandonadas. A situação agravou-se ainda mais durante a guerra, nos anos de intervenção e da guerra civil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921 já somavam 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas. (PRESTES, 2012, p. 13).

Nessa lógica, intensificavam-se os investimentos na educação das crianças pequenas. Na análise de Chaves (2011a), a formação do novo homem comunista priorizava tanto a educação quanto a cultura, especialmente os aspectos relacionados ao ensino. Um exemplo disso, segundo Foteeva (1986), é que, quando foi criada a Comissão Estatal para a Educação, em 9 de novembro de 1917, contemplou-se uma secção destinada à educação pré-escolar, tornando-a o primeiro elo do sistema cientificamente organizado para a sociedade em desenvolvimento.

Dados estatísticos de Levin-Chirina e Mendjeritskaia (1947), sistematizados por Prestes (2012), ilustram os avanços: “Em 1923, havia 913 instituições que atendiam a 44.164 crianças; em 1927, já eram 1.373 instituições atendendo a

70.930 crianças.” (PRESTES, 2012, p. 13). Segundo Foteeva (1986), esta atenção foi dirigida a todas as regiões do Estado Soviético. No Casaquistão, por exemplo, antes da Revolução não existia nenhuma instituição, em 1917 foi criada a primeira e no final dos anos 20 havia 115 pré-escolas, que atendiam mais de cinco mil crianças.

No período pós-revolucionário, a orfandade de crianças se intensificou devido às inúmeras dificuldades enfrentadas, como o frio, a fome e as guerras. Prestes (2012) apresenta dados importantes sobre o período:

[...] em 1914, havia 2,5 milhões de crianças e adolescentes abandonados (incluindo as dos orfanatos). Logo após a Revolução, inicia-se um trabalho para salvar essas crianças e adolescentes da fome, da epidemia de tifo e de suicídios. Mas, em 1921, o número aumenta e atinge 7,5 milhões de crianças e adolescentes, pois muitas, devido ao desespero dos pais, eram abandonadas à própria sorte e outras fugiam de suas casas. Então, são convocados chefes de empresas e de universidades para aderirem ao trabalho e os orfanatos são transferidos para a área educacional. Além disso, o Estado tenta reforçar a rede de apoio, adaptando espaços para refeitórios públicos, para creches e jardins de infância, atendendo assim a algumas demandas mais urgentes que protegessem as crianças do abandono. (PRESTES, 2012, p. 34).

Na perspectiva da autora, as novas ações tiveram êxito e em 1922 o número de crianças e adolescentes sem atendimento caiu para 444 mil. Nos anos que se seguiram, esse número diminuiu, e em 1925 havia o equivalente a 300 mil crianças e adolescentes nessa situação. Merece ênfase, em consonância com Prestes (2012) e Chaves (2011a), o trabalho realizado por Anton Semionovitch Makarenko (1888 – 1939)¹⁶. Esse pedagogo esteve à frente da primeira Colônia

¹⁶ Destacamos os estudos sobre Makarenko desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá pela Dra. Marta Chaves e/ou sob sua orientação: Trabalhos completos publicados em anais de congressos: Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista (CHAVES, 2012). Conferências sobre Educação Infantil: das elaborações de Makarenko para a Educação Comunista (CHAVES; SANTOS; SANTOS, 2012). Trabalhos de Iniciação científica: Conferências de Educação Infantil de Anton Makarenko: Estudos e reflexões para a Pedagogia (VOLSI; CHAVES, 2012); Conferências para a Educação Infantil: Estudos iniciais das proposições de Makarenko (SANTOS, P. K. R.; CHAVES, 2011); Proposições de Makarenko para a educação: Estudos iniciais dos poemas pedagógicos (SANTOS, J. S.; CHAVES, 2011). Trabalho de conclusão de curso de graduação: As contribuições de Makarenko para a Educação Infantil: estudos iniciais sobre o jogo na infância (VOLSI; CHAVES, 2014); Makarenko e a Educação: estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos (SANTOS, J. S.; CHAVES, 2013); Makarenko: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil (SANTOS, P. K. R.; CHAVES, 2013).

para Menores Abandonados, denominada Dzerjinski, nos arredores de Rharkov, na Ucrânia.

As pesquisas de Chaves (2011a) revelam que nos primeiros anos do poder soviético, em 1918, foram fundados institutos de investigação científica como o Instituto de Óptica e o Instituto de Física Aplicada, em Petrogrado, o de Física e Química, em Moscou, e o laboratório de rádio em Nijni-Novgorod. Nos anos posteriores foram criados institutos científicos e escolas superiores. Conforme a autora, mais adiante “[...] entre os anos de 1966 e 1975, foram diplomados 630.000 professores em estudos superiores. Os professores liceais eram formados em 204 escolas normais e 50 universidades.” (CHAVES, 2011a, p. 14).

Chaves (2011a) analisa esse avanço comparando-os com os dados da Rússia tsarista, na qual havia 18 estabelecimentos voltados à formação de professores, frequentados por 24.900 estudantes. “Nas décadas posteriores à Revolução Bolchevique, o país passou a contar com 228 institutos técnicos, atendendo por volta de dois milhões de estudantes.” (CHAVES, 2011a, p. 14).

Esses dados demonstram que a educação era prioridade para a consolidação do novo modelo econômico, político e social em desenvolvimento na Rússia a partir de 1917. Segundo Chaves (2011a), as determinações de questões relacionadas à educação envolviam diretamente as ações de Anatoly Vasilyevich Lunacharsky¹⁷, que assumiu a condição de primeiro dirigente do Comissário do Povo para a Instrução Pública – *Narkompros* – e de Nadezhda Krupskaja¹⁸,

¹⁷ LUNACHARSKY, Anatoli Vassilievitch Lunatchárski Voinov. (1875-1933): Militante social-democrata russo juntou-se, ainda estudante, ao movimento revolucionário. Foi delegado ao congresso do Partido Operário Social Democrático da Rússia em Estocolmo (1906) e em Londres (1907) e membro da delegação russa do Congresso Socialista Internacional de Stuttgart. Depois da Revolução de Outubro, foi feito Comissário do Povo para a Instrução Pública, cargo ocupado até 1929. Foi membro do *Presidium* do TSIK da URSS e presidente de sua comissão científica. Em 1930, foi eleito para a Academia de Ciências. Em 1933, foi nomeado primeiro embaixador soviético junto ao governo da Espanha, morrendo, porém, antes de assumir seu posto (MARXISTS, 2013b).

¹⁸ KRÚPSKAIA, Nadezda Konstantínovna (Sáblina). (1869-1939): Revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho do periódico *Iskra* e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lenin, com quem casou em 1898 (MARXISTS, 2013a). Destacamos a dissertação, em elaboração, de Aline Aparecida da Silva, orientada pela Dra. Marta Chaves, intitulada Nadezhda Krupskaja: contribuições para a Educação Infantil na atualidade. Este trabalho integra o conjunto de estudos afetos ao projeto de pesquisa Proposições

dirigente do Conselho do Comissariado do Povo – *Sovnarkom*. A autora acrescenta que a superação do analfabetismo era uma das metas principais, e para tanto, era necessário formar um exército de professores. Assim escreve:

Dentre seus desafios estava fazer com que as elaborações e manifestações de dirigentes, educadores e artistas (escritores particularmente) transmitissem uma ideia complexa e valiosa de maneira simples e, ao mesmo tempo, sem perder a riqueza da arte. A educação e a cultura, estratégicas para o processo de construção da sociedade comunista, deveriam ser pensadas objetivando o bem comum de trabalhadores e camponeses. Assim, os livros, as escolas, os teatros e os museus deveriam favorecer a educação, não apenas em seu aspecto formal de aprendizagem da escrita e de conteúdos técnicos, mas o contexto daquele período histórico clamava por uma educação cultural. (CHAVES, 2011a, p. 14-15).

Segundo Foteeva (1986), o Estado teve que investir todos os recursos financeiros na economia, pois sem o poder produtivo não seria possível atingir o desenvolvimento equivalente da cultura. A autora assevera que eram necessárias pessoas instruídas tanto na cidade quanto no campo, por isso o desenvolvimento da cultura, da ciência e da instrução fazia parte das medidas imediatas tomadas pelo poder soviético.

O poder dos bolcheviques chamou a ativa colaboração de grupos artísticos heterogêneos e personalidades já conhecidas. Kiblitsky (2002) assevera que os artistas de vanguarda ou – como foram chamados – os futuristas, aceitaram a instauração do poder bolchevique em outubro de 1917 na Rússia como uma alternativa inevitável do processo político.

Barroco (2007b) analisa que todas as formas de Arte - como o Teatro, o Cinema, a Literatura e as Artes Plásticas - foram afetadas pela Revolução de Outubro de 1917, pois “[...] era preciso encontrar uma *nova* expressão, um novo desenho de um *novo* homem que precisava ser formado: o homem socialista.” (BARROCO, 2007b, p. 38, grifos da autora). A Arte criada até então, a Arte burguesa, expressava, tanto em suas temáticas quanto em suas formas, valores que precisariam ser superados.

Inicialmente o Partido Comunista valorizou aqueles artistas cuja criação era radical e ativa e aproveitou as formas diretas, simples e lacônicas. Para Kiblitsky

(2002), embora isto não fosse oficial, os artistas foram divididos em dois grupos: de um lado, os “de esquerda”, formado pelos pintores futuristas e de vanguarda, e de outro, os pintores da “velha guarda” realista. Esclarece o autor:

Os artistas inovadores (aqueles que chamavam a si mesmos como de os ‘de esquerda’) logo foram convocados para a criação da arte de agitação em massa, para a criação de cartazes, decoração de praças e fábricas. [...] Justamente os futuristas (aqueles de esquerda) corresponderam aos objetivos e exigências da nova estética revolucionária. E foram eles, criadores da linguagem objetiva e lacônica da ‘arte de Outubro’, que entraram na história da Rússia. (KIBLITSKY, 2002, p. 130).

Os artistas da vanguarda russa começaram a trabalhar com cartazes nos primeiros anos após a Revolução, na Agência Telegráfica Russa, a *Okna Rosta*. Essa forma de divulgação vinha ao encontro do propósito de instrução das massas, apresentando uma linguagem visual inovadora aliada às mensagens revolucionárias. O caráter propagandístico se revelava na utilização de figuras vibrantes, com formas de fácil identificação, aliadas aos *slogans* revolucionários. “Os artistas-cartazistas imediatamente reagem aos acontecimentos da vida política e econômica. Em dois anos (1920 e 1921), foram por eles criados cerca de mil cartazes.” (500 ANOS..., 2002, p. 520).

Liébedev¹⁹ foi um dos artistas que se destacaram na elaboração dos pôsteres. Em seus cartazes, aproveitava as linhas de texto e as formas visuais para construir o ritmo visual de suas composições, utilizando como referência as tendências estéticas das vanguardas artísticas. Podemos notar essas características no cartaz “É preciso trabalhar – espingarda ao lado” (figura 5), criado por Liébedev em 1921.

¹⁹ “LIÉBEDEV, Vladímir Vassilievitch. (1891, São Petersburgo - 1967, Leningrado). Estudou em Petersburgo, na oficina de F. Rubó (1910 e 1911), foi ouvinte na Escola Superior de Arte da Academia de Pintura (desde 1910), freqüentou a escola de pintura, desenho e escultura de M. Bernchtein e L. Sherwood em Petesburgo (de 1912 a 1916). Participou de exposições desde 1909, inclusive da *Sociedade 4 Artes* (desde 1924). Nos anos 10, cooperou nas revistas *Satiricon* e *Árgus*. Trabalhou no setor de cartazes do Departamento de Petrogrado, *Okna ROSTA* (de 1920 de 1922). De 1924 a 1933, foi redator da Edição Infantil em Leningrado” (500 ANOS..., 2002, p. 604).

Figura 5 – Vladímir Liébedev. Cartaz É preciso trabalhar - Espingarda ao lado!. Linogravura pintada. 64 x 48 cm. 1921.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 520).

Na imagem, poucas linhas formam uma figura humana masculina que trabalha manejando um serrote e tendo ao seu lado uma espingarda. Predominam as formas geometrizadas, como se vê em suas mãos formadas por círculos, e as cores puras – em tons de vermelho, laranja, azul e amarelo; e o texto – as palavras colocadas no início e no final do serrote – é apresentado de forma integrada ao desenho.

Após os primeiros anos da Revolução o novo estilo foi criticado. Ao tratar sobre a Arte e as formas de representação pictórica após 1917, Kiblitisky (2002) apresenta um trecho do artigo “Revolução e Arte”, escrito por Lunacharsky. Nele o dirigente do *Narkompros* afirma que no princípio os pintores realistas foram ao encontro da Revolução com menos vontade que os artistas das novas correntes, mas que estes, embora correspondessem bem ao desenho industrial e à decoração com suas formas não figurativas, não conseguiram expressar o conteúdo ideológico da Revolução.

Barroco (2007b, p. 39, grifos da autora) afirma: “A *nova arte* deveria revelar o homem contemporâneo; não o homem burguês, mas o homem cultural, o homem

desenvolvido, o homem socialista.” A autora pondera que atingir este objetivo não era tarefa fácil, pois era preciso que a nova Arte fosse “fruto de outra árvore”.

[...] Para tanto, entre muitos pensadores questionava-se o corte radical de sua antecessora, algo defendido por bolcheviques em geral. Seria possível forjar uma nova arte, uma nova estética? Seria possível alcançá-la? (BARROCO, 2007b, p. 39).

As reflexões de Lênin (19--) relativas à pintura e ao papel da Arte na nova sociedade contêm elementos para compreendermos sua posição em relação às tendências artísticas em desenvolvimento e as decisões tomadas pelo partido em momento posterior. Lênin (19--, p. 30, tradução nossa) escreve:

Somos excessivamente “iconoclastas na pintura”. Devemos preservar o que é belo, tomá-lo como modelo, partir dele, mesmo que seja 'velho'. Por que devemos virar as costas ao que é verdadeiramente belo, renunciar a ele como ponto de partida para o desenvolvimento futuro pelo simples fato de que é “velho”? Por que devemos adorar o novo como uma divindade no qual há que submeter-se pelo simples fato de que de que é “novo”? Isso é um absurdo, um disparate absoluto! Há nisso muita hipocrisia e, naturalmente, muito respeito inconsciente à moda artística que impera no Ocidente. Somos bons revolucionários, mas não sei por que nos sentimos obrigados a demonstrar que também estamos “à altura da cultura moderna”. Atrevo-me a declarar-me “bárbaro”. Eu não posso considerar manifestações supremas do gênio artístico as obras do expressionismo, futurismo, cubismo e demais ‘ismos’. Não as compreendo. E não me proporcionam o menor prazer.²⁰

Lênin (19--) defendia uma nova Arte, com novos valores, porém entendia que o caminho para alcançá-la deveria partir das conquistas técnicas e formais desenvolvidas historicamente. Ocorre que nem todas as ideias de Lênin foram concretizadas na URSS. Após sua morte, em 1924, Stálin, até então secretário-

²⁰ Somos excessivamente ‘iconoclastas en la pintura’. Hay que conservar lo bello, tomarlo como modelo, partir de ello, aunque sea ‘viejo’. Por qué debemos volver la espalda a lo verdaderamente bello, renunciar a ello como punto de partida para el futuro desarrollo por el mero hecho de que es ‘viejo’? Por qué debemos adorar lo nuevo como a una deidad a la que hay que someterse por el mero hecho de que es ‘nuevo’? Eso es una insensatez, una insensatez absoluta! Hay en eso mucha hipocresía y, naturalmente, mucho respeto inconsciente a la moda artística que impera en Occidente. Somos buenos revolucionarios, pero, no sé por qué, nos sentimos obligados a demostrar que también estamos ‘a la altura de la cultura moderna’. Yo me atrevo a declararme ‘bárbaro’. Yo no puedo considerar manifestaciones supremas del genio artístico las obras del expressionismo, el futurismo, el cubismo y demás ‘ismos’. No las compreendo. Y no me proporcionan el menor placer.

geral do Partido, assumiu o poder. Anos antes, após ter sido acometido por um derrame, Lênin escrevera uma carta ao XIII Congresso do Partido Comunista da União Soviética refletindo sobre as propostas em pauta para o partido, o que incluía sua opinião sobre os membros propostos para os cargos de liderança, dentre eles Stálin (MARXISTS, 2014a). A carta, conhecida como testamento político de Lênin, foi lida por Krupskaja, sua companheira, para os delegados do Congresso em maio de 1924 e publicada em 1956. Nela, Lênin (MARXISTS, 2014a) escreve:

O camarada Stálin, tendo chegado ao Secretariado Geral, tem concentrado em suas mãos um poder enorme, e não estou seguro que sempre irá utilizá-lo com suficiente prudência. [...] Stálin é brusco demais, e este defeito, plenamente tolerável em nosso meio e entre nós, os comunistas, se coloca intolerável no cargo de Secretário Geral. Por isso proponho aos camaradas que pensem a forma de passar Stálin a outro posto e nomear a este cargo outro homem que se diferencie do camarada Stálin em todos os demais aspectos apenas por uma vantagem a saber: que seja mais tolerante, mais leal, mais correto e mais atento com os camaradas, menos caprichoso, etc.

Trotsky tentou impedir a ascensão de Stálin, mas não obteve êxito. Devido à sua oposição, foi expulso do Partido Comunista, exilado e anos mais tarde assassinado por um agente de Stálin. Para Hobsbawn (1995, p. 371),

Stálin [...] era um autocrata de ferocidade, crueldade e falta de escrúpulos excepcionais, alguns poderiam dizer únicas. Poucos homens manipularam o terror em escala mais universal. [...] Apesar disso, qualquer política de rápida modernização da URSS, nas circunstâncias da época, tinha de ser implacável e, porque imposta contra o grosso modo do povo e impondo-lhes sérios sacrifícios, em certa medida coercitiva.

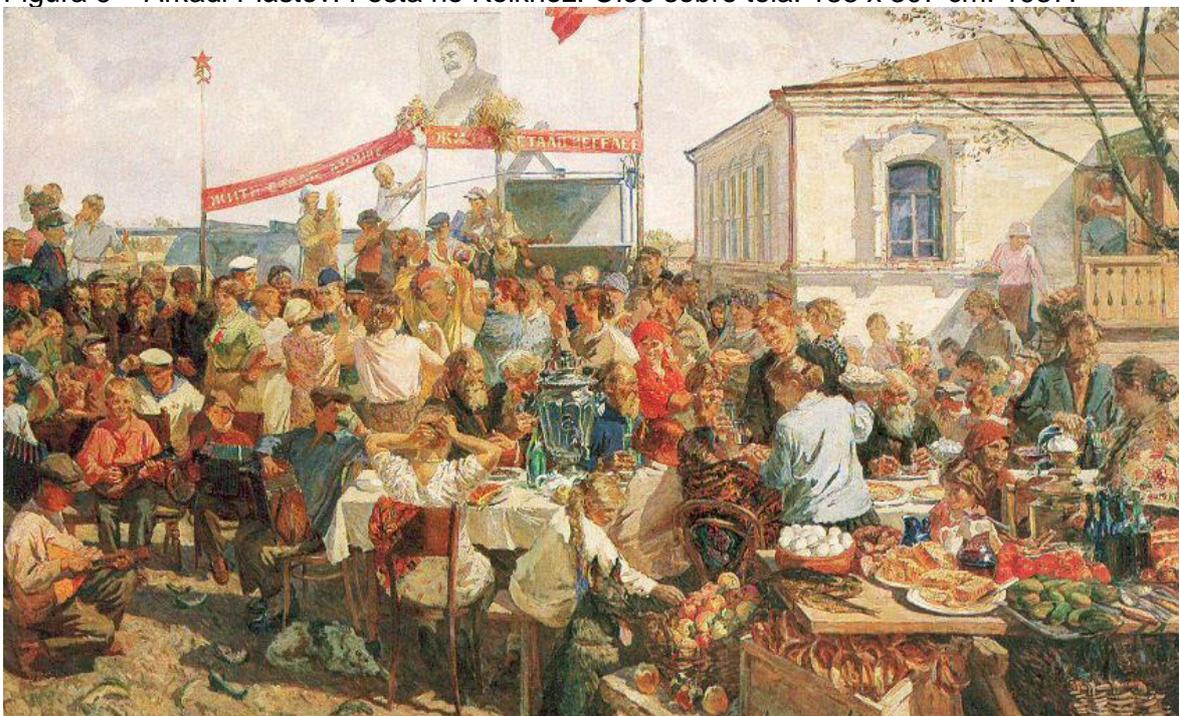
Nesse sentido, suas medidas propostas por meio dos planos quinquenais objetivavam a transformação da URSS em um país industrializado. A população era submetida aos trabalhos necessários para atender às metas estabelecidas nos planos. Nessa lógica, os intelectuais eram impelidos a seguir as orientações do Partido, assim como os artistas. A Arte soviética deveria representar os atos heroicos do povo soviético, enfatizando a figura dos heróis do Primeiro Plano Quinquenal.

Kiblitky (2002) aventa que com o início da industrialização do país, no final de 1927, houve uma mudança no gosto da recepção das produções

artísticas. Em seus termos: “O povo queria ver imagens concretas das construções, fábricas e *colkhóses*.” (KIBLITSKY, 2002, p. 131, grifos do autor), isto é, as propriedades rurais coletivas, nas quais parte da produção era distribuída pelo Estado. O Partido iniciou uma campanha crítica aos pintores futuristas e de vanguarda, os quais, para Kiblitsky (2002), foram os primeiros a aceitar a Revolução sem quaisquer restrições. O autor assevera que esses pintores foram acusados de servilismo aos interesses burgueses e obediência à Arte ocidental, em contrapartida, enquanto os pintores-realistas receberam inúmeras encomendas de obras para serem divulgadas nas aldeias, vilas, escolas e praças.

A partir desse momento, “[...] são definidos claramente os conceitos de: ‘classe operária’, ‘campesinato trabalhador’, ‘intelectualidade trabalhadora’ que servem como imagens-modelos ideológicas para a criação pictórica.” (KIBLITSKY, 2002, p. 132). É desse período a escultura de Vera Mukihna, Operário e Kolkhóznista (Figura 4). A pintura “Festa no Kolkhoz” (figura 6), de Arkadi Plástov (1893-1972), também é expressão do realismo socialista.

Figura 6 – Arkadi Plástov. Festa no Kolkhoz. Óleo sobre tela. 188 x 307 cm. 1937.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 510-511).

A tela apresenta a cena de uma festa da colheita nas fazendas coletivas da URSS. A fartura de alimentos, a aglomeração de pessoas, a posição de seus corpos e as expressões faciais sugerem a alegria em compartilhar dos frutos do trabalho coletivo. Segundo Tamara Tchudinóvskaia (500 ANOS..., 2002, p. 510), na faixa vermelha abaixo do retrato de Stálin pode-se ler: “Viver ficou melhor – viver ficou mais alegre.” Para a autora, a intenção dessa época consistia em destacar a nova verdade histórica, transformando as manifestações populares locais, como as tradicionais festas ao final dos períodos de colheita, em festas nacionais. Outro exemplo de composição amparada nessas diretrizes é a tela “Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia” (figura 7), elaborada por Victória Belakóvskaia (1901-1965).

Figura 7 – Victória Belakóvskaia. Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia. Óleo sobre tela. 127 x 112 cm. 1927.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 490).

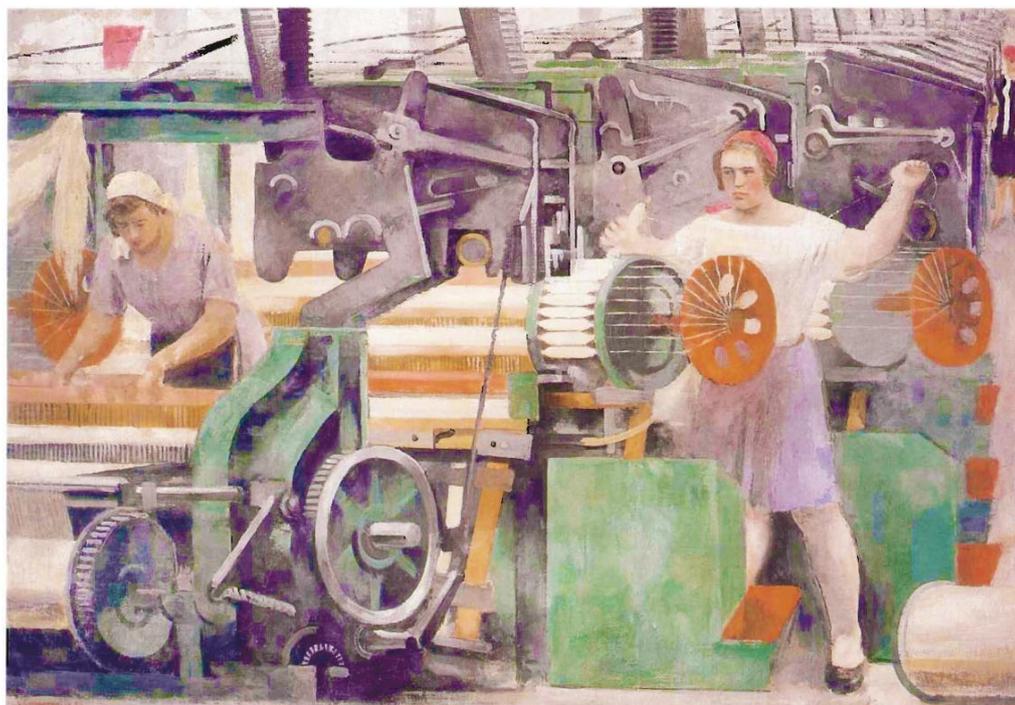
A figura principal é uma robusta camponesa, com lenço e óculos na cabeça, cabelos curtos, roupa esverdeada e pele iluminada que, em primeiro

plano, segura firmemente o volante de um trator. Ao fundo, vemos uma extensão de terra a perder de vista, colorida em tons de amarelo, indicando haver grãos maduros prontos para serem colhidos. Conforme analisa Alissa Liubíмова:

O cavalo de aço consiste numa metáfora, que personifica o trator – novíssima conquista técnica -, substituindo o cavalo. [...] A monumentalidade e o grau de tipificação das formas, a ausência de detalhes narrativos aproximam essa obra da criatividade dos mestres do grupo Círculo de Pintores, tais como Viatcheslav Pakúlin, Andrei Pakhómov, Aleksandr Samokhválov. Eles estavam imbuídos da ideia de formar ‘o estilo da época’, distinguindo-se pela novidade das formas, mas ao mesmo tempo, correspondendo ao movimento geral em direção à pintura figurativa e temática. (500 ANOS..., 2002, p. 491).

Na esfera industrial, o quadro “Setor de Tecelagem” (figura 8), de Aleksandr Samokhválov (1894-1971), expressa o avanço da maquinaria. A tela “[...] consiste no resultado da viagem de Samokhválov à cidade de Ivánovo, famosa pela produção têxtil [...]” (500 ANOS..., 2002, p. 492).

Figura 8 – Aleksandr Samokhválov. Setor de tecelagem. Óleo e tempera sobre tela. 68 x 98 cm. 1929.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 493).

Nela podemos ver, em primeiro plano, duas jovens manuseando as máquinas, e ao fundo, no lado direito de quem observa a imagem, outra mulher,

de camisa listrada, que acompanha o desenvolvimento da produção; mas o que ganha destaque na composição, tanto pelo forte contraste cromático provocado pelos tons de verde e laranja quanto pelo espaço que ocupa na tela, é a maquinaria. Devido ao recurso de perspectiva, temos a impressão de que as máquinas estão enfileiradas e seguem infinitamente atrás da mulher com listras.

A tela “Corrida” (figura 9), de Aleksandr Deineka (1899-1969), também traduz em imagem a idealização do novo homem: altivo, vivaz, forte e determinado. Alissa Liubímová sublinha que, nesse quadro, “[...] foram focalizados os principais traços do estilo formal de Deineka, a monumentalidade da obra de cavalete, a ordem da montagem rítmica da composição, o laconismo do colorido, o estilo duro, gráfico, da linguagem pictórica.” (500 ANOS..., 2002, p. 502).

Figura 9 – Aleksandr Deineka. “Corrida”. Óleo sobre tela. 229 x 259 cm. 1932 - 1933. Variação do quadro de 1930 de mesmo título, que se encontra na galeria Ca'Pesaro, Veneza.



Fonte: 500 ANOS... (2002, p. 502).

No lado direito de quem observa a tela há uma moça de vestido cor-de-rosa, que acompanha com o olhar cinco jovens rapazes que correm em direção ao lado oposto da tela. Os homens vestem trajes esportivos e realizam a atividade

em uma pista de atletismo. As figuras humanas ocupam toda a composição, e a forma como foram representadas imprime a sensação de movimento, dando a impressão de que seriam capazes de saltar para além dos limites da tela. A luminosidade evidencia seus músculos e as linhas valorizam a dinamicidade do movimento de seus corpos. Para Liubímov, “[...] o indivíduo aqui personifica, através de si mesmo, o tema da liberdade e da enérgica integridade.” (500 ANOS..., 2002, p. 502).

Por meio desses exemplos e dos argumentos que apresentamos ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar que as discussões e os conflitos estabelecidos na Rússia nos primeiros anos após a Revolução de 1917, motivaram as pesquisas relacionadas à Educação, à Psicologia e à Arte, as quais visavam contribuir com a formação do homem comunista. Como afirma Shuare (1990), o processo revolucionário trouxe implicações em todas as esferas da vida – nas relações sociais, na Economia, na Política, na Literatura, na Poesia, no Teatro, nas Ciências, etc. – e criou novas necessidades de pesquisa no âmbito da Psicologia e da Educação.

Os momentos pelos quais passou a organização do novo regime foram diversos, mas de modo geral, as decisões do Partido, fossem elas para a Economia, a Política, a Educação ou a Arte, tinham como norte os ideais da Revolução e a consolidação do socialismo. A instituição de novas bases teórico-metodológicas não se efetivou de modo equilibrado e tranquilo, ao contrário, ocorreu em meio a inúmeros desafios de ordem objetiva, seja, questões econômicas, políticas e sociais como fome, invasões estrangeiras, guerra civil e baixos índices de produção na indústria e na agricultura.

No próximo capítulo, dando continuidade a esta reflexão, discutimos os encaminhamentos pedagógicos realizados na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas nos primeiros anos após a Revolução de Outubro, analisando como estes se reapresentam nas obras que amparam nosso estudo: “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) e “Imaginação e criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009).

2. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS CRIATIVOS NA INFÂNCIA

No primeiro capítulo demonstramos que a organização do trabalho de educação foi priorizada desde os primeiros momentos da instauração do regime soviético. A Revolução de Outubro firmou a necessidade de criar uma nova sociedade, e para tanto precisava de uma proposta educacional que acompanhasse o movimento revolucionário em curso.

Também buscamos demonstrar como a teoria de Vigotski se articulava às necessidades de sua época. Em nossa análise, a prática intelectual vivida por Vigotski proporcionou o desenvolvimento de sua teoria. Esse entendimento contribui para a superação da aparente dicotomia entre teoria e prática que, com frequência, constatamos em nossos diálogos e estudos com professores durante os cursos de formação continuada que realizamos. Por vezes, ouvimos frases como “na prática, a teoria não funciona”, como se nas teorias devêssemos encontrar todas as instruções para a resolução de problemas imediatos das instituições educativas.

É preciso lembrar que Vigotski não escreveu para nós, mas sim para seus contemporâneos, de modo que suas pesquisas foram realizadas a partir das necessidades postas naquele período; mas isto não significa que seus escritos sejam irrelevantes para pensarmos as questões da atualidade; em nosso entendimento, o estudo de textos de Vigotski e demais autores da Teoria Histórico-Cultural, mediante abordagem histórica, permite compreendermos a forma como os autores apresentaram respostas às questões de seu tempo e, a partir disto, pensarmos em soluções para os desafios que enfrentamos na atualidade.

Em conformidade com Tuleski (2008), ao invés de retirar Vigotski do contexto histórico que lhe dá significado, abstraindo seus conceitos e aplicando-os sem reflexão aos problemas educacionais atuais, devemos buscar em sua teoria o método de análise por ele utilizado, entendendo que a sociedade pode ser transformada pela ação consciente dos homens que a compõem.

Neste sentido, nosso propósito neste capítulo é apresentar conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural presentes nos textos de Vigotski. Para isto, inicialmente, discorreremos sobre os encaminhamentos pedagógicos realizados na União Soviética no período próximo aos primeiros anos após a Revolução de Outubro, para demonstrar como estes se reapresentam nas obras “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) e “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009), que amparam este estudo. Em seguida, abordamos as considerações de Vigotski acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições do autor para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças.

2.1. As propostas para a educação soviética

Após a Revolução de Outubro de 1917, os dirigentes da URSS intensificaram as ações no âmbito educacional com o fito de fortalecer o estabelecimento de uma nova ordem econômica, política e social. O estudo da condição educacional da Rússia no período tsarista revela os desafios enfrentados pelos revolucionários em relação à educação.

Capriles (1989) relata que no início do século XX a população russa vivia em meio ao analfabetismo, à ausência de direitos e à miséria. As escolas primárias russas, antes da Revolução de 1917, eram instituições isoladas e refletiam a divisão em termos de classes, tanto nas cidades – pois as escolas pertenciam prioritariamente a setores da burguesia – quanto no campo, uma vez que eram de propriedade dos grandes latifundiários. Uma pequena quantidade estava sob a responsabilidade do Estado, e a Igreja, além de controlar a educação pública, detinha um significativo número de estabelecimentos educacionais (CAPRILES, 1989).

Para Foteeva (1986), a falta de condições mínimas de sobrevivência entre os trabalhadores provocava alta mortalidade infantil, situação que mobilizou a criação de sociedades e associações de caridade pública burguesas com o objetivo de criar asilos infantis para as crianças órfãs ou em situação de

abandono. Foteeva (1986) assevera que o governo tsarista, além de não subsidiar essas iniciativas, perseguia suas atividades.

Segundo Capriles (1989) e Foteeva (1986), grupos progressistas, antes da Revolução de Outubro, lutaram pela criação de escolas públicas e pelo ensino laico. O pedagogo Constantin Dimitrievitch Uchinski (1824-1870) propunha a instituição de um sistema público de instrução e uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais. Suas ideias influenciaram o romancista Leon Tolstoi (1828-1910), conhecido mundialmente por obras como “Guerra e Paz”, “Ana Karenina” e “Infância”. Tolstoi organizou uma escola em sua propriedade, em Iasnaia Poliana, para os filhos dos trabalhadores. A metodologia de ensino de Tolstoi “[...] se baseava na crença de que a criança é perfeita, de acordo com a natureza, e que são os homens e a sociedade que a modificam e a corrompem.” (CAPRILES, 1989, p. 21). Relatos de suas experiências na escola Iasnaia Poliana foram publicados no livro “Obras Pedagógicas” (TOLSTOI, 1988).

Reportando-se ao período próximo à Revolução, Capriles (1989) salienta o trabalho do engenheiro e professor Alexandr Zelenko (1871-1953), da pedagoga Louise K. Shleger (1863-1942) e Stanislav T. Chatski (1878-1934), especialista em John Dewey (1859-1952). Para o autor, esses educadores propiciaram ao ensino russo “[...] um perfil de contemporaneidade em relação às pesquisas e aos métodos aplicados nessa época tanto na Europa como nos Estados Unidos.” (CAPRILES, 1989, p. 23).

No tocante à Educação Infantil, Capriles (1989) enfatiza o trabalho de Louise Shleger, ressaltando que a pesquisadora inaugurou em 1905 uma escola para filhos de operários e publicou um manual para professores da pré-escola, que naquele momento eram cerca de 250 em toda a Rússia. Shleger, juntamente com Zelenko e Chatski, fundou em 1906 o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, agrupando diferentes instituições infantis. O governo tsarista fechou a instituição e ordenou a prisão dos dois últimos sob a acusação de que ensinavam socialismo às crianças (CAPRILES, 1989, p. 23).

Foteeva (1986), além de mencionar as contribuições de Shleger para que fosse levada à prática a educação social pré-escolar, destaca também o trabalho do biólogo P. F. Lesgraft, do pedagogo e psicólogo P.F. Kapterev (1849 – 1922),

do pedagogo V. P. Vakhterov (1853-1924) e da pedagoga E. I. Tikeeva (1866 – 1944).

Segundo Capriles (1989), a principal figura da época pré-revolucionária no âmbito da pedagogia foi Krupskaia. Foteeva (1986) refere-se à revolucionária como “[...] fundadora da pedagogia pré-escolar soviética.” (FOTEEVA, 1986, p. 29). Krupskaia firmava a defesa de uma educação que garantisse às crianças um desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso, e propunha que fosse organizado o maior número possível de instituições gratuitas para as crianças em idade pré-escolar.

Após a Revolução de Outubro de 1917, a organização da instrução pública foi alterada significativamente. As ações iniciais da pedagogia soviética se caracterizam pela experimentação e abertura às pedagogias novas e à pedologia, ou pedagogia experimental e puericêntrica, voltadas para os problemas ideológicos e sociais emergenciais na sociedade pós-revolucionária (CAMBI, 1999).

Prestes (2012) discorre sobre algumas propostas para a educação soviética que nos permitem compreender as divergências em relação às estratégias pensadas para consolidar a formação do homem novo. Afirma a autora:

Houve quem oferecesse os serviços da genética; outros falavam em um “passaporte fisiológico” que deveria servir para o organismo como uma espécie de ‘cartão’ para o trabalho e o consumo; posteriormente, a orientação comunista substituiria os “passaportes” por outros mais novos, após as mudanças essenciais no organismo humano; alguns falavam na aniquilação da arte com o objetivo de eliminar as desigualdades, pois considerava-se que a arte como genialidade, a genialidade como desigualdade e, conseqüentemente, a genialidade levaria à desigualdade e à exploração. Por sua vez, os comunistas de esquerda apresentavam a teoria de ‘morte da escola’ que também tinha como objetivo a eliminação das desigualdades entre os adultos e as crianças e tinha por base o método de projetos. (PRESTES, 2012, p. 220-221).

As diferentes possibilidades educativas enunciadas por Prestes (2012) demonstram que os embates e lutas no campo material também reportavam às ideias para a educação. Foteeva (1986) assevera que a criação de uma ampla rede de instituições para as crianças pequenas foi realizada em condições de luta

contra enormes dificuldades, como a fome e a falta de recursos, e, embora o ritmo de criação destas instituições fosse elevado, “[...] a qualidade do trabalho educativo deixava a desejar.” (FOTEEVA, 1986, p. 50). Para a autora, era necessário elaborar uma teoria da educação pré-escolar, e para tanto, a nova pedagogia da educação soviética foi se constituindo a partir da elaboração crítica das teorias dos pedagogos do passado,

[...] utilizando, de um modo criador, o mais valioso e avançado que possuíam os velhos sistemas pedagógicos, na luta contra as teorias da educação pré-escolar burguesas amplamente divulgadas. (FOTEEVA, 1986, p. 51).

Inicialmente, segundo a autora, as elaborações de Friedrich Fröbel (1782 – 1852) e Maria Montessori (1870 – 1952) motivavam as ações dos pedagogos soviéticos no âmbito da educação pré-escolar. Segundo Giles (1987), a proposta educacional soviética, de modo geral, propunha a consolidação de uma escola ativa, amparada nas elaborações de autores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), Lev Nikolaievich Tolstói (1828-1910) e John Dewey (1859-1952). Em sua análise, o ensino deveria ser decorrente da experiência e organizado a partir do trabalho produtivo; para tanto, a escola considerava “[...] a curiosidade natural da criança, seu espírito de iniciativa e seu poder para a descoberta.” (GILES, 1987, p. 141).

Além de Giles (1987), Cambi (1999), Capriles (1989), Facci (2004) e Prestes (2012) atestam a influência dos princípios da Escola Nova, expressos nas elaborações do estadunidense John Dewey, nos primeiros anos após a Revolução de Outubro. Para Facci (2004), a utilização de estratégias escolanovistas como o método de projetos, subsidiou as ações dos pedagogos russos, pois havia o entendimento de que essa abordagem auxiliaria na resolução de tarefas sociais apresentadas pela escola soviética. Nessa lógica, Prestes (2012) afirma que as escolas deveriam ser transformadas em oficinas de fábricas, onde, a partir de projetos, os alunos participariam ativamente na realização de um plano profissional voltado às empresas; mas como argumenta Facci (2004), a análise dessas propostas a partir de uma abordagem metodológica marxista revelou que as concepções decorrentes da Escola Nova e do método de projetos propunham um modelo educacional com uma orientação ideológica burguesa,

contrária, portanto, aos valores propostos para formação do novo homem socialista. Nas palavras da autora: “As críticas a este método relacionavam-se ao fato de atender interesses burgueses, ao predomínio do empirismo e à despreocupação com os conhecimentos científicos.” (FACCI, 2004, p. 165). Capriles (1989) atesta que o ensino amparado por esse método era contraditório em relação ao pensamento marxista e lenilista, porque era organizado em estruturas temáticas e não como disciplinas globais, o que proporcionava às crianças conhecimentos fragmentados e dispersos da realidade.

Em vista disso, tentou-se superar essa orientação teórica. Giles (1987) considera que o embasamento escolanovista foi progressivamente modificado por uma proposta com matérias bem-definidas e com programas fixos baseados nos princípios de uma educação comunista. O autor conclui que, dessa forma,

“[...] se opera progressivamente, no plano pedagógico, aquela síntese tão cara à dialética marxista, consistente em conservar os processos de ensino burguês, amalgamando-os com iniciativas de uma educação fundada no trabalho produtivo.” (GILES, 1987, p. 141).

Para Foteeva (1986), as instituições pré-escolares soviéticas foram edificadas “[...] nos fundamentos do marxismo-lenilismo, nos princípios da unidade da teoria e da prática e de relação com a vida e com a construção de uma sociedade socialista.” (FOTEEVA, 1986, p. 39).

A pesquisa de Facci (2004) indica que esse movimento de superação das teorias burguesas também pode ser percebido na produção intelectual de Vigotski. Em “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003), o autor firma a defesa de algumas concepções educacionais amparadas nos pressupostos da Escola Nova que foram superados em seus escritos posteriores, como no texto intitulado “O Significado Histórico da Crise da Psicologia” (VIGOTSKI, 1996), escrito em 1927. Para a autora, os últimos textos de Vigotski abrangem a superação de algumas ideias apresentadas inicialmente, à medida que suas pesquisas avançaram para a consolidação de uma psicologia marxista.

É compreensível, portanto, que ele, num primeiro momento, estivesse fortemente influenciado por esse ideário pedagógico [escolanovista] e que, na continuidade de suas pesquisas em busca de uma Psicologia Marxista, superasse aquele ideário. Parece-me que seus escritos em *Psicologia Pedagógica* refletem muito bem o contexto histórico e educacional em que ele estava inserido. No entanto, não acredito que tenha sido por imposição

externa que ele tenha superado suas primeiras idéias, mas sim que foram os avanços realizados por Vigotski na direção de uma psicologia sócio-histórica, isto é, marxista, que o levou a superar as limitações do ideário escolanovista. (FACCI, 2004, p. 193, grifos da autora).

Dessa forma, é preciso salientar que as elaborações de Vigotski acerca da Educação, da Psicologia e da Arte foram motivadas pelos desafios postos no âmbito econômico, político, social, cultural e intelectual em que viveu. A partir disto, consideramos oportuno situar e apresentar as obras do autor por nós utilizadas como referências basilares para a composição deste estudo, com a finalidade de identificar, nas elaborações de Vigotski (2003; 2009), subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em Arte na Educação Infantil.

2.2. “Psicologia Pedagógica” e “Imaginação e Criação na Infância”: perspectivas educacionais

Como referimos, após um período de estudos em Moscou, Vigotski retornou a Gomel em 1919 e dedicou-se à Educação, às Artes e à Psicologia. A carta de recomendação elaborada pela União dos Trabalhadores de Instrução de Gomel, quando Vigotski novamente se mudou para Moscou, em 1924, apresenta os trabalhos realizados pelo autor nesse período. Prestes e Tunes (2011), a partir das pesquisas de Iarochovski (2007) apresentam o documento:

Durante cinco anos, L. S. Vigotski lecionou nas escolas de segundo grau, na **Escola Técnica de Pedagogia**, nas Escolas Técnicas Profissionais para adultos do Gubpolitprosvet (*Gubernski Politiko-Prosvetitelni Otdel* – Departamento Regional Político-Instructional), nos cursos de Sotsvos (*Sotsialisticheskogo vospitania* – Educação Socialista) de **preparação dos trabalhadores para escolas**, na Rabfac (*Rabotchi Facultet* – Faculdade de Trabalhadores) e escolas. Na Rabfac e nas escolas, o tovarich Vigotski lecionava língua russa e literatura; nas Escolas Técnicas de Pedagogia e demais cursos, **lecionava lógica e psicologia** (geral, infantil e experimental) e no conservatório, **estética e história da arte**. Por sua iniciativa e esforços foi organizado o gabinete de psicologia que desenvolveu estudos dos escolares e das crianças de orfanatos. Ao mesmo tempo, o

tovarich Vigotski desempenhava a função de psicólogo-consultor de uma das escolas. L.S.Vigotski revelou-se um dos mais ativos trabalhadores da Dom Soiuz Regional (Casa da União), palestrante constante sobre as questões da psicologia materialista, sobre questões gerais da pedagogia e métodos de lecionar literatura. A união considera seu curso de **Psicologia pedagógica** o mais valioso do seu trabalho. Ele foi ministrado nos meses de verão **nos cursos para professores rurais e nos cursos dos professores da estrada de Ferro do Ocidente**. Pelo seu trabalho pedagógico Vigotski é um dos divulgadores da atual pedagogia marxista. (PRESTES e TUNES, 2011, p. 133, grifos nossos).

Os inúmeros afazeres enunciados na carta de recomendação revelam os intensos trabalhos realizados por Vigotski. Por meio dos grifos que efetuamos no texto original, buscamos enfatizar o compromisso do autor com a formação de professores, processo que envolvia aspectos psicológicos e pedagógicos e a Arte, de modo especial a Literatura, além da atenção dedicada a questões relacionadas à infância. Foi nesse período, em Gomel, que Vigotski elaborou uma série de artigos para revistas e sistematizou os primeiros textos publicados em livro, como “Psicologia da Arte” (VIGOTSKI, 2003) e “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003).

A obra “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) é dividida em 19 capítulos, que apresentam ideias fundamentais para a Pedagogia e a Psicologia. As reflexões de Vigotski relatam os desafios da educação soviética após a Revolução, sobretudo no que tange à formação do homem novo e à constituição de uma nova forma de educação. Com o objetivo de instrumentalizar os professores para o trabalho educativo, o autor, de modo didático, apresenta uma compreensão científica do processo pedagógico, amparado na ciência psicológica. Conforme mencionamos anteriormente, dentre os textos que compõem o livro, centramos este estudo no oitavo capítulo – “O reforço e a reprodução das reações [a memória e a imaginação]”, e no décimo terceiro capítulo – “A Educação Estética”, porque é neles que Vigotski apresenta reflexões que se harmonizam especificamente com os propósitos de nossa pesquisa.

O texto do livro “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2009) foi entregue por Vigotski para publicação em 1924. A primeira edição do livro veio a público em 1926, pela editora *Rabotnik Prosvechenia*, e sua reedição ocorreu em Moscou somente em 1991, pela editora *Pedagoguika* (PRESTES, 2012). O intervalo de

décadas entre as duas publicações, conforme Prestes (2012), tem relação com a Resolução de 4 de julho de 1936 do Comissariado do Povo para Instrução, intitulada “Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos *Narcompros*” (PRESTES, 2012).

Nessa Resolução, o Comitê Central do Partido Comunista da Rússia, entre outras deliberações, determina a proibição da Pedologia²¹, ordenando o afastamento dos pedólogos das escolas, a retirada de circulação dos livros de pedologia e a proibição do ensino da pedologia como uma ciência, porque considerava que os estudos pedológicos, da forma como eram conduzidos, contribuíam para a legitimação de uma ciência burguesa antimarxista. Conforme consta no documento, os testes psicológicos aplicados pelos pedólogos contribuíam para classificação das crianças como “difíceis”, “retardadas mentais” e “com deficiências”, apresentando como condicionalidade fatores hereditários e sociais com ênfase nos “transtornos patológicos” do próprio estudante (PRESTES, 2012).

Vigotski havia realizado pesquisas no âmbito da Pedologia e teve seus escritos proibidos na URSS em 1936. A partir dessa data, foram inviabilizadas novas edições de seus livros e a publicação de materiais inéditos. Cabe ressaltar que, ao contrário das críticas realizadas pela Resolução mencionada, Vigotski buscava a consolidação de uma ciência pedológica voltada às necessidades da nova sociedade comunista.

No Brasil, a obra “Psicologia Pedagógica” foi publicada em duas versões: em 2001 (VIGOTSKI, 2001a), pela editora Martins Fontes, traduzida por Paulo

²¹ Segundo Prestes (2012), Vigotski dedicou muitos trabalhos à crítica da pedologia. Conforme a autora, no Dicionário Psicológico, escrito por Varchava e Vigotski (2008) publicado em 1931, o termo pedologia foi assim definido: “Pedologia – ciência da criança. O termo pedologia foi introduzido pelo cientista americano O. Rrrisman (1893). O primeiro Congresso de Pedologia ocorreu em Buenos Aires, em 1926. A pedologia é uma ciência nova, que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, é compreendida como uma ciência sobre o desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico. Segundo Stanley Hall, ela abrange, em parte, a psicologia, e em parte a antropologia, a medicina e o higienismo; sua especificidade está na concentração de muitas disciplinas científicas em um objeto – a criança. Para Blonski, a pedologia é a ciência sobre o crescimento, a constituição e o comportamento da criança típica mais comum em diferentes épocas e fases da infância. De acordo com Kornilov, a pedologia é uma disciplina científica das reações das crianças e dos fatores que determinam suas reações.” (VARCHAVA e VIGOTSKI, 2008, p. 157-158 apud Prestes, 2012, p.41).

Bezerra com base em uma versão em russo; e em 2003, intitulada “Psicologia Pedagógica: edição comentada” (VIGOTSKI, 2003), publicada pela editora Artmed, com tradução de Claudia Schilling a partir de uma versão editada na Argentina em 2001, denominada “Psicologia Pedagógica: un curso breve” (VIGOTSKI, 2001b), traduzida do texto em russo. Facci (2004) e Prestes (2012), ao analisarem as traduções dessa obra, apontam diferenças entre as duas edições publicadas no Brasil, argumentando que essas distinções geram implicações significativas para a compreensão da teoria elaborada por Vigotski.

Em relação ao texto publicado pela Editora Martins Fontes (VIGOTSKI 2001), as autoras observaram o acréscimo de dois capítulos inexistentes no texto original. São eles: XX – “O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar” e XXI – “A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem”. Além desses, outros dois textos que não constam na edição em russo foram incluídos como anexos: “Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar” e “Análise pedológica do processo pedagógico”.

Segundo Facci (2004) e Prestes (2012), os dois textos inseridos como capítulos na edição brasileira foram escritos por Vigotski após a publicação da primeira edição do livro “Psicologia Pedagógica”, em 1926. Prestes (2012) afirma que o artigo acrescido como capítulo XX foi elaborado pelo autor entre 1933 e 1934, e o texto apresentado no capítulo XXI resultou de uma palestra proferida por Vigotski em 23 de dezembro de 1933, na cátedra de Defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov.

Facci (2004) ainda destaca que esses textos apresentam conceitos desenvolvidos por Vigotski posteriormente à publicação de “Psicologia Pedagógica”, de modo que algumas conclusões deste autor presentes na obra original diferenciam-se das reflexões apresentadas nos capítulos inseridos na edição brasileira. Para a autora, essas inclusões podem dificultar o entendimento dos temas abordados por Vigotski, por retirarem a historicidade dos textos, descaracterizando o valor e o significado de cada elaboração em diferentes momentos de sua trajetória intelectual.

No tocante à edição publicada pela Editora Artmed, Facci (2004) ressalta que o texto argentino, referência para a versão para o português, foi traduzido

diretamente do russo por Júlio Guillermo Blanck, estudioso da obra de Vigotski. No prefácio da obra, Blanck (2003) contextualiza historicamente esse trabalho e ilustra o texto com notas explicativas, situando as referências utilizadas por Vigotski e refletindo as conclusões do autor em “Psicologia Pedagógica” e também as de seus estudos posteriores.

Além dessa obra, como assinalamos, nossos estudos têm como referência o livro “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009), que veio a lume na URSS em 1930. No Brasil, foi publicado pela primeira vez em 2009, pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título “Imaginação e criatividade na infância” (VIGOTSKI, 2014). Antes dessas edições, além do texto original, em russo, foram publicadas traduções em inglês (VYGOTSKY, 2004), em italiano (VIGOTSKIJ, 1972), em espanhol (VIGOTSKII, 1982; VIGOTSKY, 1987; VIGOTSKY, 2003), em japonês (VYGOTSKY, 1972), em sueco (VYGOTSKIJ, 1995) e em português (VYGOTSKY, 2009; VYGOTSKY, 2012).

Destacamos, com Chaves (2011a), o trabalho de pesquisa de Prestes (2012) para a tradução dessa obra no Brasil, seus cuidados com a nomenclatura dos capítulos, apresentação de imagens, identificação de autores mencionados por Vigotski e, sobretudo, com os termos utilizados no texto original e as implicações que a tradução desses termos pode ter na compreensão das ideias de Vigotski.

A análise de Prestes (2012) sobre as diferentes traduções que utilizou para a tradução dessa obra nos permite inferir quanto os textos traduzidos podem influir na compreensão da teoria do autor, quando, por exemplo, um termo do texto original é substituído por outro com significado diferente. Além disso, demonstra a complexidade do trabalho realizado pelos tradutores de modo geral, e particularmente em sua tradução do texto “Imaginação e Criação na Infância”.

Relata a autora:

Ao longo do trabalho de tradução li atentamente todas essas versões [espanhol, inglês e outros idiomas] e identifiquei nelas erros inadmissíveis que, por vezes, ficamos sem saber a quem atribuir. Foi o tradutor ou teria sido o revisor? No espanhol, por exemplo, o erro já começa no título (a palavra *criação*, em russo, foi traduzida como *arte*). Recentemente, foi lançado o título em português, pela Relógio D'Água Editores, de Portugal, que é uma retradução do espanhol para o português, pois o título errado foi

mantido (*Imaginação e arte na infância*, 2009). Quero destacar que fiz a tradução diretamente do russo e isso, sem dúvida, é um diferencial extremamente valorizado pelos estudiosos e especialistas. (PRESTES, 2012, p. 232, grifos da autora).

Como sugere o título do livro de Prestes (2012) “Quando não é quase a mesma coisa”, um termo traduzido por outro quase igual ao original não expressa a mesma coisa que o original, isto é, termos distintos possuem significados distintos. Para a autora, por vezes a tradução equivocada de uma palavra pode provocar alterações significativas da versão original. Outro exemplo de Prestes (2012) em relação a essa obra de Vigotski (2009) é o uso da palavra “criatividade” em vez de “criação”, nas versões em inglês e em italiano. De acordo com a autora, a tradução estaria inadequada, pois a palavra utilizada para nomear o texto em russo, *tvortchestvo*, significa criação. Em sua análise, “[...] a certeza de que se trata de *criação* vem da leitura atenta da obra como um todo, que permite ver que Vigotski está referindo-se a um processo (criação) e não a uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).” (PRESTES, 2012, p. 116, grifos da autora).

Quanto à estruturação, esse texto apresenta uma característica recorrente na produção do autor: foi sistematizado a partir de conferências e palestras proferidas por Vigotski para familiares e professores (VIGOTSKI, 2009), ação que revela os esforços para a consolidação de sociedade comunista. Prestes (2012) observa que, da vasta produção escrita do autor, poucos foram os textos elaborados para serem publicados como livros. São eles:

Psirrologuia iskusstva (Psicologia da Arte), escrito em 1925 e publicado somente em 1965; *Pedagoguitcheskaja psirrologuia* (Psicologia Pedagógica) de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como Pensamento e linguagem ou A construção do pensamento e da linguagem), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino à distância (por correspondência), tais como Pedologia da idade escolar (*Pedologuia chkolnogo vozrasta*), de 1928, Pedologia da juventude (*Pedologuia iunochevskogo vozrasta*), de 1929, e Pedologia do adolescente (*Pedologuia podrostka*), escrito entre 1930 e 1931. (PRESTES, 2012, p. 116-117, grifos da autora).

Nos oito capítulos que compõem o livro, a forma como o texto foi sistematizado possibilita uma leitura fluente, devido aos inúmeros exemplos e analogias explicativas de Vigotski (2009). Nos cinco primeiros capítulos o autor

trata dos mecanismos psicológicos da imaginação infantil, analisando as relações entre a imaginação e a realidade e formulando as leis gerais para o desenvolvimento dessa capacidade. Discorre sobre as especificidades da imaginação em diferentes momentos da vida e abrange a complexidade inerente ao desenvolvimento de processos de criação. Nos três últimos capítulos o autor discorre sobre as especificidades da criação infantil, reportando-se de modo particular à criação literária, à criação teatral e ao desenho na infância.

Em nosso estudo, conforme mencionamos, priorizamos os dois primeiros capítulos: 1 – “Criação e imaginação” e 2 – “Imaginação e realidade”, por acreditarmos que neles podem ser encontrados os elementos basilares sobre como ocorrem os processos criativos na infância e que, a partir disto, podemos refletir acerca da organização de um ensino de Arte nas instituições educativas formais.

A seguir, apresentamos nossas reflexões a partir das pesquisas de Vigotski (2003, 2009), tratando das particularidades da criação infantil e de como o trabalho educativo realizado nas instituições de Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento dos processos criativos das crianças.

2.3. A atividade criadora segundo Vigotski: conceitos, argumentos e proposições

O estudo das elaborações de Vigotski, em nossa concepção, permite o aprimoramento dos conceitos que permeiam o trabalho educativo e, conseqüentemente, pode subsidiar os docentes na organização e planejamento de suas intervenções pedagógicas, de modo específico daquelas relacionadas à Arte. Isto pode ser verificado na primeira frase de “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009), que Vigotski (2009) assim define: “Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). É a partir desse pressuposto que o autor desenvolve sua argumentação, buscando revelar os determinantes que possibilitam a criação do novo como uma qualidade especificamente humana.

Para Vigotski (2009), a criação se expressa no comportamento humano por meio de duas atividades específicas: reconstituidora ou reprodutiva e combinatória ou criadora. O primeiro tipo de atividade, o reconstituidor ou reprodutivo, baseia-se na capacidade de reprodução de algo que já foi vivido e na lembrança das situações anteriormente vivenciadas pelo indivíduo; “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Vigotski (2009) assevera que o desenvolvimento da memória é fundamental para a realização das atividades criadoras de caráter reprodutivo, explanando que a base orgânica que permite o armazenamento das experiências na memória é decorrente da plasticidade do cérebro humano. Em “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003, p. 144) o autor explica que a plasticidade se refere a três atributos da matéria: “[...] (1) a capacidade de modificar a disposição das partículas; (2) a conservação das marcas dessas modificações; (3) a predisposição a repetir estas modificações.” Conforme sintetiza em “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009, p. 12), “Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração.” Nesse sentido, utilizando o exemplo apresentado pelo autor, poderíamos dizer que a água, o ferro e a cera têm diferentes características plásticas, pois reagem de modos distintos às influências que recebem.

Vigotski (2003, p. 144) acentua que a substância nervosa humana é a mais plástica de todas as matérias existentes na natureza, pois “[...] pode desenvolver, como nenhuma outra, a capacidade para as mudanças, para a acumulação de suas marcas e para a predisposição, que constituem a base da memória.”

O cérebro humano constitui a base orgânica para a memória, devido à sua capacidade de plasticidade, porém a constituição cerebral por si mesma é insuficiente para o desenvolvimento da memória. A possibilidade de desenvolvimento dessa capacidade é determinada pelas vivências dos sujeitos, e ao serem internalizadas, colocam o cérebro em movimento. A atividade reprodutiva só pode ser realizada a partir de bases materiais que permitam seu

desenvolvimento e depende da materialidade expressa tanto pela constituição cerebral quanto pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos. Essas experiências, por sua vez, são historicamente determinadas, afirmação que expressa a concepção teórica e metodológica de Vigotski.

Essa constatação representa uma contribuição essencial para pensarmos o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Pensemos quanto a sistematização das rotinas pode contribuir para o desenvolvimento da memória das crianças. Em nossa análise, a frequência e a coerência das rotinas podem propiciar às crianças a aquisição de hábitos regulares e o desenvolvimento do sentido de tempo e de continuidade de experiências. É por meio delas que se firmam momentos efetivos de educação, pois por meio da repetição de determinadas ações diárias as crianças internalizam a dinâmica organizada pelo adulto. Desta forma, enfatizamos quão necessária é a atividade reprodutiva para a educação das crianças pequenas, uma vez que a conservação das experiências já vividas é fundamental para a criação e a reprodução de hábitos e condutas especificamente humanos.

Além da atividade reconstituidora ou reprodutiva, é possível verificar no comportamento humano outra forma de atividade: a combinatória ou criadora. Enquanto a primeira se caracteriza pela repetição de impressões ou ações geradas a partir da experiência adquirida, a segunda caracteriza-se pela criação de novas imagens ou ações que até então não existiam.

Por meio da atividade combinatória são reorganizados as vivências e conteúdos registrados na memória, dando origem a algo completamente novo. Nos dizeres de Vigotski (2009), “[...] O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Para o autor, se o ser humano apenas reproduzisse o já existente, suas ações estariam voltadas apenas para o passado e seu comportamento seria somente de adaptação ao futuro. A atividade criadora, por seu turno, possibilita que o homem projete seu futuro a partir do que já conhece, lançando novas ideias para o porvir e criando as condições para a transformação de sua realidade. Essa

atividade de criação baseada na capacidade de combinação das experiências anteriores constitui a imaginação ou fantasia (VIGOTSKI, 2003, 2009).

É necessário enfatizar que, para o autor, o sentido de “imaginação” difere do significado atribuído comumente a essa palavra. Na psicologia tradicional, o critério para definir a imaginação baseava-se na oposição à realidade, isto é, se determinada ideia fizesse referência aos elementos existentes, não estaria nos domínios da imaginação (VIGOTSKI, 2003). Desta forma, instaurava-se uma dicotomia entre imaginação e realidade, porque a primeira era compreendida como o oposto da segunda.

Em nossa análise, essa ideia ainda é frequente no contexto escolar. Geralmente, chama-se de imaginativo aquele pensamento que expressa imagens opostas à realidade imediata, sendo associado às ideias sem lógica, sem utilidade e supérfluas. Ao contrário disto, Vigotski (2009) demonstra que para resolver uma operação matemática ou interpretar um fato histórico, por exemplo, é necessário recuperar o repertório adquirido mediante outras experiências e recombina-los, buscando uma resposta à situação atual – o problema matemático ou o fenômeno histórico; ou seja, é necessário imaginar. Para ele, as imagens da fantasia são criadas considerando os elementos presentes na memória, os quais são conservados a partir das experiências do indivíduo. Sendo assim, não é possível opor imaginação e realidade, pois o material que dá subsídio à imaginação origina-se na realidade.

Compreendemos que não há distância entre imaginação e realidade, ao contrário, ambas estão estritamente relacionadas. Vigotski (2003, p. 153) assinala que “A fantasia [*fantazia*], que costuma ser definida como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano.”, pois “[...] ainda que o ser humano explore ao máximo o potencial de sua fantasia, não pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência.” (VIGOTSKI, 2003, p. 153, grifos do autor).

Para o autor, tudo o que foi feito pelas mãos humanas e todas as elaborações realizadas ao longo dos tempos são fruto da imaginação humana. Nesse sentido, “[...] a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível à criação artística, a científica e a técnica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Em sua exposição, defende que a memória e a imaginação ou fantasia são funções psicológicas superiores complexas que, embora tenham suas especificidades, estão dialeticamente relacionadas. A função básica da imaginação – atividade combinatória ou criadora – consiste na organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência da pessoa, ao passo que a memória – atividade reprodutiva ou reconstituidora – permite repetição aproximada de algo já existente. Assim, a criação é tão necessária à vida humana quanto a reprodução do que já foi vivenciado, e ambas permitem a transformação da realidade.

Após problematizar a questão da criação humana e explicar em que consiste a capacidade de imaginação, enfatizando que sua constituição é possível a partir dos elementos extraídos da realidade, Vigotski (2009) sugere a análise das formas de relação entre a imaginação e a realidade, propondo as quatro leis gerais que explicam o desenvolvimento da capacidade de imaginação.

A primeira lei consiste na reafirmação do que já apresentamos, ou seja, toda a ideia da imaginação decorre das vivências experienciadas pelo indivíduo. Vigotski (2009, p. 22) formula: “[...] a primeira e mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação.”, nos seguintes termos:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Essa assertiva indica que para desenvolver a capacidade de criação das crianças é necessário ampliar as suas experiências, pois a imaginação constitui-se a partir dos elementos já vivenciados. Ao afirmar que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o autor não está diminuindo ou subestimando a capacidade das crianças, ao contrário, revela toda a potencialidade inerente a elas. Além disso, valoriza a ação do adulto e, no contexto das instituições educativas, a função do professor como sujeito mais experiente, capaz de propor vivências e organizar as rotinas e o espaço a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios efetivos para o desenvolvimento de suas criações.

Dando continuidade a sua análise, compreendemos que a segunda lei se relaciona com a primeira, mas segundo o autor, é mais complexa, porque “[...] não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Vigotski (2009) reafirma que a criação de combinações se efetiva a partir de experiências anteriores, mas nesse caso, explica que a base para a criação não foi primeiramente vivenciada pela própria pessoa. A matéria-prima para a combinação é oriunda da experiência de outras pessoas, a qual, quando socializada por meio de narrações, descrições e imagens, por exemplo, contribui para o desenvolvimento de novas criações. Na perspectiva do autor, “[...] essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social.” (VIGOTSKI, 2009, p. 24), e permite que, por meio da imaginação, o indivíduo amplie os limites restritos de sua experiência imediata e tenha acesso a diferentes experiências historicamente realizadas.

Por meio dessa lei é possível refletirmos novamente sobre as instituições de Educação Infantil. Entendemos que as instituições escolares, quando pautadas por esse princípio teórico-metodológico, podem se constituir em espaços de excelência para o desenvolvimento da criação infantil na medida em que articulem às experiências imediatas das crianças com modelos e referências mais complexos de diferentes domínios da atividade humana.

Em nossa análise, o trabalho educativo organizado com imagens artísticas, livros, instrumentos musicais, figurinos, pincéis, tintas, danças, brinquedos e jardins favorece a realização de intervenções escolares capazes de desenvolver a imaginação das crianças e suas criações. Cabe então ao professor organizar e sistematizar o ensino, apresentando às crianças referências diferentes daquelas já conhecidas e enriquecendo suas experiências mediante intervenções pedagógicas que as coloquem em contato efetivo com modelos da Arte. Em “Psicologia Pedagógica” (2003), ao refletir sobre a educação estética, Vigotski afirma a necessidade de ampliar as experiências estéticas para além da realidade imediata:

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e

miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança a experiência estética da humanidade. (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Com esse respaldo, compreendemos que orientações como “faça um desenho livre”, “invente algo com os blocos de encaixar”, “pinte a figura como preferir”, frequentemente associadas à ideia de “deixar a criança criar livremente”, não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de imaginação e para o aprimoramento dos processos criativos na infância. O anúncio da liberdade torna-se incoerente, uma vez que uma proposta de criação “sem limites” deixa a criança subordinada às suas próprias limitações, ou seja, àquilo que ela já conhece e que representa o seu nível de desenvolvimento atual. Na visão de Chaves (2011a, p. 50),

[...] ampliar e enriquecer suas vivências implica, necessariamente, em não limitá-la às experiências de sua história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista lhes reservou. Faz sentido, a partir dessa análise, que o processo educativo possibilite experiências e procedimentos para além da localidade de moradia, e essa perspectiva contempla criar a necessidade na criança de perceber o século XXI como o seu tempo, de perceber a arte elaborada como a sua arte, de perceber a música elaborada como a sua música, e não aquela que a limitadamente sociedade capitalista lhe concedeu, essa é a nossa grande questão, nosso enfrentamento e nosso desafio enquanto pesquisadores e educadores que saem em defesa da educação escolar.

Assim, um desafio que se apresenta aos educadores é desenvolver propostas de ensino que considerem as necessidades das crianças e os valores culturais próprios do local onde estão inseridas e, simultaneamente, ampliar as suas experiências para além do que está disponível na realidade imediata. Segundo Chaves (2014a), mais que respeitar as características locais em nome da aparente defesa da realidade da criança, cumpre respeitar a riqueza que o conjunto da humanidade desenvolveu ao longo dos tempos e em diferentes lugares.

É importante salientar que o próprio professor necessita de condições objetivas que possibilitem a ampliação de suas experiências. Se as crianças precisam expandir suas vivências para além da cotidianidade, essa regra também é verdadeira para os professores. Em nossa acepção, para que a Arte e as outras

expressões do conhecimento elaborado sejam mediadas com encanto e significado para as crianças, o professor precisa primeiramente vivenciar esses conteúdos com “encanto” (CHAVES, 2011b), razão pela qual precisamos atentar para o valor da formação do docente. O professor precisa se apropriar do conhecimento já elaborado, pois é por meio dele que terá elementos sólidos para a criação de novos conhecimentos.

As duas primeiras leis formuladas por Vigotski (2009) nos mostram que há uma dupla dependência entre imaginação e experiência: “Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Ao tratar sobre a terceira lei, o autor chama a atenção para os aspectos emocionais que interferem nos vínculos entre imaginação e realidade, formulando o seguinte enunciado: “A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Vigotski (2009) demonstra que as emoções podem interferir na fantasia, assim como a fantasia pode concorrer para o estabelecimento de um estado emocional. No primeiro caso, revela que as emoções interferem em nossa capacidade de perceber a realidade e, por extensão, podem afetar nossa imaginação. Conforme analisa, o sentimento colore a percepção dos objetos externos, pois “[...] vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria.” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). No segundo caso, a relação é inversa, pois é a imaginação que motiva um novo estado emocional. Podemos compreender essa relação no seguinte exemplo de Vigotski:

Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou em casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Nessa descrição, entendemos como a imaginação pode influenciar a emoção: a imagem criada pela criança ao perceber o vestido fez com que ela verdadeiramente sentisse medo. Para Vigotski (2009), essa lei psicológica explica por que as obras de Arte – criações decorrentes das fantasias dos artistas – são

capazes de impactar e causar alegria, tristeza, excitação, dor, raiva e uma série de emoções e sentimentos.

A última relação entre a imaginação e a realidade se efetiva no momento em que a imaginação se torna realidade, isto é, a fantasia ganha concretude material, cristaliza-se em objetos e passa a influenciar outras coisas. Nas palavras do autor, “[...] a sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente.” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Vigotski explica que todos os objetos da vida cotidiana são imaginação cristalizada, pois resultam de uma complexa reelaboração decorrente da atividade combinatória do homem. Explica o autor:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. [...] É quando temos diante de nós este círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

A imaginação ganha forma e se expressa por meio de objetos, artefatos, obras e quaisquer outros dispositivos técnicos produzidos pela humanidade. Além disso, Vigotski (2009) conclui que não é só no âmbito técnico e na ação prática sobre a natureza que a imaginação se cristaliza, mas é possível verificar esse círculo completo também na esfera da imaginação emocional ou subjetiva.

Para demonstrar como os fatores intelectuais e emocionais revelam-se igualmente necessários para o ato de criação, Vigotski (2009) trata da imaginação artística mediante uma indagação sobre o papel da Arte:

Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza? (VIGOTSKI, 2009, p. 31).

Vigotski (2009) considera que a Arte é capaz de expressar ideias e alcançar a consciência por meio dos sentimentos que promove. Ao analisar brevemente as metáforas utilizadas por Alexander Pushkin (1799-1837) em um de seus contos, afirma:

O conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional. (VIGOTSKI, 2009, p. 32).

Segundo o autor, a imaginação emocional ou subjetiva descreve o mesmo círculo completo como quando é cristalizada em um instrumento material, pois o contato efetivo com a Arte provoca algo novo na consciência das pessoas. Afirma o autor:

[...] as obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas por que possuem sua própria lógica interna. [...] as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece em seu próprio mundo e o mundo externo. (VIGOTSKI, 2009, p. 33).

Nessa explicação Vigotski (2009) apresenta, entre outros elementos, a função da Arte, a forma como os artistas criam novas realidades por meio dela e como essas novas realidades interferem diretamente na vida.

A partir das elaborações do autor, verificamos as quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade e constatamos que a segunda é determinante para o desenvolvimento da primeira. Em todas essas relações há subsídios que amparam a defesa de um trabalho educativo baseado na apresentação de modelos mais avançados das elaborações humanas como condição fundamental para o aprimoramento da imaginação e da criação. Estas capacidades eram necessárias para o avanço da sociedade soviética em constituição, e na atualidade nos instrumentalizam para o trabalho educativo, favorecendo uma educação capaz de propiciar o desenvolvimento pleno das crianças.

Com essas considerações, a seguir apresentamos as reflexões de Vigotski (2003) acerca da educação estética contidas num texto em que o autor tece críticas ao ensino de Arte na Rússia tsarista que também interessam às intervenções pedagógicas com a Arte realizadas na atualidade. No texto Vigotski

(2003) reflete também sobre as especificidades da Arte no contexto escolar e os objetivos de uma educação estética.

3. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM ARTE NA INFÂNCIA

No capítulo anterior apresentamos os encaminhamentos pedagógicos realizados na União Soviética na iminência e nos primeiros anos após a Revolução de Outubro mencionando, ainda que sucintamente, as iniciativas realizadas para a formação do novo homem comunista. Conforme demonstram os autores pesquisados (GILES, 1987; CAMBI, 1999; CAPRILES, 1989; FACCI, 2004; FOTEEVA (1986); PRESTES, 2012), inicialmente as ações da pedagogia soviética se caracterizaram pela experimentação e pela abertura às diferentes tendências pedagógicas, a fim de consolidar uma escola que atendesse às necessidades da sociedade pós-revolucionária. Neste sentido, foram intensificadas as pesquisas no âmbito da Psicologia e Pedagogia, a fim de estabelecer e constituir as novas bases científicas para a educação das crianças em idade pré-escolar.

Utilizamos as pesquisas de Vigotski apresentadas nas obras “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) e “Imaginação e criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009) como referências basilares para a composição deste estudo, analisando o percurso de tradução destes títulos para o leitor brasileiro e, sobretudo, demonstrando como estas elaborações se articulavam às necessidades vividas por Vigotski e seus contemporâneos. Discorreremos sobre conceitos e argumentações da Teoria Histórico-Cultural, por meio das considerações de Vigotski (2003; 2009) acerca da imaginação e criação infantil, refletindo sobre os conceitos e as proposições do autor para o desenvolvimento destas capacidades nas crianças.

As argumentações foram realizadas a partir dos escritos teóricos de Vigotski, os quais, em nosso entendimento, são a expressão da prática intelectual vivida pelo pesquisador em seu tempo e ainda hoje contribuem para o fortalecimento das reflexões sobre do ensino de Arte na Educação Infantil. Neste sentido, articulamos as discussões propostas por Vigotski com exemplos de orientações e intervenções pedagógicas que têm sido realizadas nas instituições de Educação Infantil na atualidade.

Com base nisso, neste capítulo refletimos sobre procedimentos didáticos para o ensino de Arte na Educação Infantil tendo como referência os pressupostos da educação estética proposta nos escritos de Vigotski no livro “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003). Para tanto, inicialmente conceituamos e discutimos os propósitos da educação estética e em seguida refletimos sobre quais encaminhamentos podem ser realizados pelos professores para desenvolver a percepção estética das crianças.

3.1. Contribuições da Arte e das vivências estéticas para o desenvolvimento das crianças

No décimo terceiro capítulo do livro “Psicologia Pedagógica” Vigotski (2003) discorre sobre a educação estética. Em sua argumentação, relata que os pesquisadores de sua época tinham opiniões diferentes quanto à relevância educativa das vivências estéticas: havia aqueles que negavam a contribuição dessas vivências e os que exageravam sobre seu significado na educação; e entre essas duas análises extremas, ainda os que apresentavam juízos moderados acerca da função da estética para as crianças, reduzindo seu significado ao divertimento.

Na perspectiva de Vigotski (2003), essas questões se inscrevem na discussão referente à natureza, ao significado, aos objetivos e aos métodos da educação estética, os quais, em sua concepção, ainda não estavam completamente determinados pela ciência psicológica nem pela pedagogia teórica. Com o intuito de contribuir para o debate sobre esta questão, Vigotski (2003) apresenta suas considerações no âmbito da educação estética.

O autor inicia sua reflexão problematizando a utilização das vivências estéticas como meio para a educação e não como uma finalidade. Para ele, utilizá-las apenas como um meio, visando a resultados pedagógicos alheios à própria educação estética, constituía-se em um equívoco. Vigotski (2003) pondera que, de modo geral, as vivências estéticas eram utilizadas quando se tinha por finalidade alcançar objetivos pedagógicos relacionados à moral, às questões de

caráter cognitivo e aos sentimentos agradáveis. Nessa lógica, o contato das crianças com a Arte seria interessante devido ao seu valor moral e cognitivo ou pelo deleite proporcionado pela produção artística.

Na sequência, discorreremos sobre a síntese das reflexões do autor acerca de cada uma dessas finalidades, analisando como as críticas de Vigotski (2003) à educação de seu tempo podem ser utilizadas na educação na atualidade, pois, como procuramos demonstrar, ainda hoje as vivências estéticas com a Arte no contexto escolar não se apresentam como uma finalidade, mas como questões alheias ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos.

Em relação à moral, Vigotski (2003) assinala que havia a compreensão de que a única coisa séria que a criança poderia extrair do contato com a Arte era uma compreensão razoável sobre as normas morais. De acordo com o autor, essa afirmação estava fundada na ideia de que as expressões artísticas possuem um efeito moral, bom ou ruim, diretamente acessível ao público infantil.

Com base nisto, as bibliotecas infantis eram formadas por textos com exemplos morais para serem seguidos pelas crianças e a Literatura Infantil apresentava-se como “[...] um brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil.” (VIGOTSKI, 2003, p. 226), expressa por “poesias de absurdos e disparates” e com um “nescio sentimentalismo” (VIGOTSKI, 2003, p. 226).

O autor refuta essa ideia elencando exemplos de como as normas morais presentes em alguns contos infantis não eram interpretadas pelas crianças da maneira esperada pelos adultos. Relata que, ao ouvirem a fábula de Krilov “A Cigarra e a formiga”, as crianças simpatizaram com a “[...] despreocupada e poética cigarra que cantava durante todo o verão, e a responsável e tediosa formiga lhes pareceu odiosa.” (VIGOTSKI, 2003, p. 226). Na opinião infantil, a história estava relacionada à arrogante avareza da formiga, e não à aversão a uma vida fácil e despreocupada, como queriam os adultos.

Ainda hoje essa compreensão se expressa no contexto escolar. Por vezes, textos clássicos da Literatura Infantil são simplificados e editados em versões reduzidas sob o pretexto de que assim as crianças “entenderão melhor a mensagem”. Vigotski (2003) criticava procedimentos semelhantes a este que eram realizados em seu tempo:

[...] a escola russa, sem levar em consideração o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre se empenhava em adaptar qualquer vivência artística a certo dogma moral [...] A forma suprema e caricaturesca de tudo isso foi a busca do sentido fundamental de qualquer obra pela explicação "do que o autor quis dizer" e do significado moral de cada personagem separadamente. (VIGOTSKI, 2003, p. 227)

Para o autor, essa simplificação contradiz a natureza da vivência estética e “[...] age de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (VIGOTSKI, 2003, p. 227), pois, ao invés de desenvolver os hábitos estéticos e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra transforma-se em regra pedagógica.

A segunda crítica do autor reporta-se à utilização da Arte com ênfase nos aspectos de caráter social e cognoscitivo. Vigotski (2003) critica a utilização da educação estética como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos, argumentando que nos cursos de História da Literatura, o estudo das leis e fatos artísticos era substituído pela história dos autores ou pela análise dos elementos sociais presentes nas obras.

O autor acentua que, assim como as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais que podem ser percebidos nas obras, os aspectos sociais referentes à Arte também não deveriam se sobrepor aos demais. Quando as obras artísticas são utilizadas como referência para o estudo dos fatos históricos, há “[...] o risco de compreendermos mal a realidade, bem como de excluir os aspectos puramente estéticos.” (VIGOTSKI, 2003, p. 228), porque a Arte não é um reflexo da realidade, mas um produto extremamente complexo elaborado a partir dos elementos da realidade.

O terceiro aspecto criticado por Vigotski (2003) de a estética ser utilizada com finalidade educativa é sua redução ao sentimento imediato de alegria que provoca nas crianças. A crítica do autor consiste no fato de que, nessa perspectiva, a Arte é colocada no mesmo nível que outros estímulos reais. Diante disso o autor alerta: “Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes.” (VIGOTSKI, 2003, p. 229).

Na atualidade, a utilização de expressões artísticas como meio para divertimento se revela em expressões como “disto as crianças gostam”. Por vezes as imagens, músicas, filmes e danças apresentados pelos professores são aqueles já conhecidos pelas crianças, com a justificativa que assim elas participam e colaboram; em função disso, repetem-se nas instituições as músicas, filmes e personagens que as crianças já conhecem.

Chaves (2011b) acentua que as escolhas do que será apresentado às crianças para que vejam, sintam e ouçam expressam responsabilidade e a conduta política docente:

Trazemos a questão da responsabilidade e da conduta política, porque **nossa** sociedade (a sociedade capitalista, que somos ensinados a chamar de **nossa**), no que diz respeito à formação intelectual e cultural das crianças, **concede** “obras insignificantes”, ou, como costumamos dizer, autoriza a caída de migalhas que se convencionou chamar de música para crianças ou “baixinhos”, como bem sabemos. Aí se inclui o descaso representado por textos reduzidos ou apressadamente traduzidos, o que, em geral, os torna empobrecidos – isto para não falarmos dos *hits* das últimas semanas que as crianças (de tanto ouvirem) chegam cantando nas instituições educativas. (CHAVES, 2011b, p. 101, grifos da autora)

Para o desenvolvimento da capacidade de imaginação, as instituições de ensino devem ampliar a experiência das crianças para além daquilo que está disponível na sua realidade imediata. É preciso que as crianças conheçam as produções artísticas, para que, a partir delas, possam desenvolver seus sentimentos estéticos.

Para Vigotski (2003), a pedagogia tradicional, ao tentar impor à educação estética fins alheios às questões propriamente estéticas, perdeu de vista sua importância e atingiu resultados opostos ao que esperava. Os procedimentos didáticos que expressavam a falta de compreensão sobre os verdadeiros objetivos da educação estética não foram provocados apenas pelo desconhecimento dos pedagogos, mas se sustentavam por um equívoco da própria ciência psicológica em relação à estética. Conforme explica o autor, entendia-se que “[...] a percepção estética constitui uma vivência totalmente passiva, uma total entrega à impressão, uma detenção de toda a atividade do organismo.” (VIGOTSKI, 2003, p. 229). Nessa visão, quanto maiores fossem o desinteresse, a repressão da vontade e a falta de relação pessoal com o objeto

estético, melhor seria a reação estética. É como se a obra, por si mesma, fosse capaz de atingir o espectador, desde que este estivesse aberto para recebê-la, ou como se o atributo estético fosse inerente ao objeto estético, independentemente dos sujeitos que o recebam. Em última instância, seria desnecessário pensar em uma educação estética, porque a qualidade estética estaria na própria obra e estaria imediatamente acessível ao espectador, de modo que, para ter uma vivência estética com a música, bastaria ouvi-la, e com uma pintura, bastaria olhá-la.

Para Vigotski (2003), certo grau de passividade é necessário para o ato estético, mas não é o fator determinante. Em sua análise, a passividade representa “[...] o lado inverso de outra atividade, incomensuravelmente mais séria e necessária ao ato estético.” (VIGOTSKI, 2003, p. 229), isto é, a complexa atividade que acontece internamente nos sujeitos.

O autor entende que a excitação externa provocada pela Arte e captada pelos sentidos, ou seja, a percepção imediata, constitui-se como o primeiro momento para a consolidação da vivência estética, que, por sua vez, é decorrente da atividade interna do sujeito, por meio de um trabalho psíquico difícil e árduo.

A vivência estética, para o autor, resulta de uma atividade construtiva complexa efetuada por aquele que percebe a Arte, que pode ser assim explicada: “[...] com as impressões externas apresentadas, a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas as suas reações posteriores.” (VIGOTSKI, 2003, p. 230). O autor demonstra como isso ocorre em relação a uma pintura sobre tela:

[...] por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de tinta de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o espectador interpreta esta tela, e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro, pertence totalmente ao psiquismo do receptor. [...] precisamos aplicar a complexa tarefa de recordar, de associar ideias, para compreender que pessoa ou que paisagem está representada no quadro, observar em que relação estão suas diferentes partes. Toda essa tarefa necessária pode ser considerada segunda síntese criativa, por que exige que o receptor reúna e sintetize os elementos dispersos do todo artístico. (VIGOTSKI, 2003, p. 230).

Sua descrição permite que recuperemos os argumentos apresentados em “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009). A nosso ver, a interpretação de uma tela, a escuta de uma música ou a leitura atenta de um texto são atividades criativas que, para serem exitosas, precisam ter sido desenvolvidas nos sujeitos. Dito de outra forma, para ter uma vivência estética, a pessoa precisa, a partir do produto artístico, recombina elementos da sua experiência anterior, ou seja, imaginar.

Vigotski (2003, p. 230) considera a vivência artística um ato criativo do receptor, porque exige que este reúna os elementos dispersos do todo artístico e elabore sua síntese, uma “segunda síntese criativa”. Acrescenta que “(...) o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232).

Vigotski (2003) assevera que a percepção estética deve ser desenvolvida, pois não é uma característica pronta nos sujeitos. Nesse sentido, salienta a necessidade de considerá-la como um fim da educação e não apenas como um meio, e critica as várias formas de utilização da Arte na educação com objetivos alheios à relação propriamente estética entre os sujeitos e a obras de Arte.

O autor pondera que a Arte pode expressar um efeito moral, contribuir para o desenvolvimento de atributos intelectuais e proporcionar momentos de prazer, porém esses aspectos devem ser considerados como secundários em relação à própria educação estética. Destaca ainda que a relação do indivíduo com a obra de Arte deve ser essencialmente estética, e é por meio dessa relação que a Arte pode exercer um papel formativo.

Esta argumentação nos provoca um questionamento: “Como realizar?”. Esta questão, por vezes, é aquela que ouvimos dos professores em cursos de formação continuada. Após nossas exposições sobre as contribuições da Arte para o desenvolvimento das crianças e os propósitos de uma educação estética, a pergunta “como fazer?” é frequente entre os grupos de trabalho.

Segundo Vigotski (2009), a questão das vivências estéticas, no âmbito da educação, pode ser dividida em três aspectos distintos: a “[...] **educação da criatividade infantil**, do **ensino das habilidades técnicas da arte** e da **educação do juízo estético**, isto é, a aptidão para perceber e vivenciar a obra de arte.” (VIGOTSKI, 2003, p. 236, grifos nossos). A seguir apresentamos as

considerações do autor sobre estes três aspectos procurando explicitar elementos centrais de sua argumentação e ao mesmo tempo propomos intervenções pedagógicas para a Educação Infantil.

3.2. Reflexões sobre a criatividade infantil, o ensino das habilidades técnicas da Arte e a educação do juízo estético

Para Vigotski (2003), a criatividade infantil apresenta um extraordinário valor pedagógico, embora seu valor estético seja quase inexistente. Podemos compreender esta relação contraditória entre a importância psicológica da criação e a nulidade do resultado estético quando analisamos o desenho infantil.

Segundo o autor, os desenhos infantis são fundamentais do ponto de vista psicológico, pois a representação gráfica permite que a criança domine o sistema de suas vivências, mas por vezes são esteticamente feios. Em sua análise, discernir quais as vivências que determinam a criação de um desenho infantil e analisar o significado psicológico que aqueles traços têm para a criança é pedagogicamente mais relevante do que a avaliação objetiva das linhas e formas, ou seja, é mais relevante avaliar o que determina a criação das linhas e formas do que apenas realizar algum juízo comparando o resultado final tendo como referência os desenhos dos adultos. Com base nisso o autor conclui:

[...] a retificação e a correção de um desenho infantil significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça impedi-la. Quando as linhas infantis são modificadas e corrigidas, talvez introduzamos uma ordem rigorosa no desenho, mas estaremos provocando confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a psicologia dê plena liberdade a criação infantil, renuncie a tendência de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades. (VIGOTSKI, 2003, p. 236)

Neste excerto chama-nos a atenção a ênfase dada pelo autor à necessidade de liberdade na criação infantil e às particularidades das criações infantis. Adiante Vigotski (2003) conclui que nas produções realizadas pelas crianças “[...] deparamo-nos com modelos totalmente espontâneos e puros de

poesia, carentes de todo elemento da afetação profissional dos adultos.” (VIGOTSKI, 2003, p. 237). De fato, o que a criança realiza, por vezes encanta e emociona os adultos, por demonstrar de modo espontâneo e ingênuo expressões poéticas; contudo o autor ressalva que esse é um tipo de criação especial, mas transitória, que “[...] não cria valores objetivos de nenhuma espécie e que é mais necessária para a própria criança, e não para as pessoas que a rodeiam.” (VIGOTSKI, 2003, p. 237).

A partir disso, em nosso entendimento, para assegurar a liberdade de criação nas instituições educativas é necessário que o professor analise quais as condições objetivas disponíveis para a criação – como o tempo, o espaço, os materiais e as vivências já realizadas anteriormente – e, a partir destes elementos, organize situações a fim de ampliar o repertório cultural das crianças para desenvolver formas mais elaboradas de criação. Limitar as vivências das crianças àquilo que elas já conhecem e de que mais gostam contribui para que permaneçam “[...] no estreito círculo das formas mais elementares, primitivas e, em suma, pobres.” (VIGOTSKI, 2003, p. 237).

Vale lembrar que em seus estudos Vigotski (2003; 2009) combatia o entendimento de que a criação é algo místico, expressão da criação vinda da alma; ao contrário, asseverava que toda obra de criação se constitui a partir de elementos tomados da experiência anterior do indivíduo. Desta forma, [...] os dons também se transformam em *tarefa* da educação, embora na velha psicologia eles figurassem apenas como uma *condição* e um *dado* da educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 239, grifos do autor).

Assim como a criatividade, para Vigotski (2003) as habilidades técnicas artísticas também devem ser desenvolvidas e são fundamentais para uma educação estética. Em sua análise, não é possível compreender uma produção artística em sua complexidade quando se é alheio a sua técnica de composição. “Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta ser incorporada ao sistema de educação pública.” (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Em relação às técnicas, em suas críticas aos métodos mecânicos, menciona o ensino maciço de piano realizado na Rússia nos anos que precederam a Revolução de 1917. Em sua análise, o tempo aplicado no domínio

da complexa técnica do piano não provocou resultados adequados. Conforme analisa Teplov (1991), na prática educativa tradicional raramente havia uma combinação harmoniosa entre o desenvolvimento de formas produtivas da atividade artística e o desenvolvimento da percepção artística. Sobre isto afirma o autor:

Nas artes figurativas, ensinava-se as crianças a pintar e a modelar (ou seja, que se desenvolvam assim as suas capacidades criativas), mas deu-se pouca atenção a percepção. Na literatura deu-se uma experiência da percepção, boa ou má, sem a mais pequena preocupação pelo desenvolvimento da criatividade. Na música limitamo-nos a execução (incluindo o canto) e fez-se muito pouco para ministrar um tipo de ensino que desenvolvesse a percepção musical e de um modo geral o trabalho criativo, ou seja, a composição, teve pouca importância. (TEPLOV, 1991, p. 138)

Na atualidade se observa que Teplov (1991) tinha razão em suas críticas, que nos levam a pensar sobre o que tem sido chamado de ensino de Arte nas instituições educativas atualmente. Por vezes as crianças recebem desenhos fotocopiados, com imagens de personagens divulgadas massivamente pelos meios de comunicação e são orientados a pintar as figuras com lápis de cor, dentro dos limites das linhas, em uma única direção e com cores determinadas pelos professores: o céu com o lápis azul, o sol com o amarelo, a grama com o verde, a cor da pele com o bege. Esta proposta é registrada pelos docentes como “atividade de Arte”, mas diante do exposto poderíamos perguntar: qual o valor do exercício de pintura para a criança? Qual significado está sendo desenvolvido com aquela imagem? Qual a compreensão de criação implícita na proposta?

Para Vigotski (2009), o ensino das técnicas deve estar em harmonia com a criatividade própria da criança e com a cultura de suas percepções artísticas. “Só é útil o ensino da técnica *que vai além dessa técnica* e ensina aptidões criativas: criar ou apreender.” (VIGOTSKI, 2003, p. 238, grifos do autor). Em nossa análise, esta argumentação nos indica que, para o autor, tanto o ensino mecânico quanto o espontaneísmo são propostas que limitam o desenvolvimento da capacidade criadora.

Com base nisto, consideramos necessárias para a realização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil a variação de materiais e técnicas e a reprodução de obras que nos ensinem como estes materiais foram

utilizados por diferentes artistas de distintos períodos. Em nossa análise, conhecendo os artistas e suas produções e reconstituindo o seu processo criativo, isto é, brincando²² de serem artistas, as crianças teriam a possibilidade de familiarizar-se com diferentes formas de produzir Arte, ampliando suas experiências e, por extensão, desenvolvendo sua capacidade de imaginação e criação.

Para Vigotski, o aspecto relativo ao nível cultural de apreensão estética era o menos desenvolvido pelos pedagogos de seu tempo, pois estes não consideravam a questão em sua complexidade. Para eles, “Olhar e escutar, obter um prazer, parecia um trabalho psíquico tão simples que não requeria de forma alguma um ensino especial [...]”, mas para Vigotski, “[...] constitui justamente o objetivo e a tarefa fundamental da educação geral.” (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Conforme analisa o autor, a percepção estética resulta de uma atividade mais complexa do organismo, na qual a percepção sensorial é apenas o primeiro passo. Em sua análise, uma produção artística não é percebida apenas com os olhos ou com os ouvidos, mas também por meio de uma complexa atividade interna desencadeada pelo ato de ver ou ouvir. Em última instância, poderíamos dizer que não basta nascer com os olhos para ver e com os ouvidos para escutar, pois a capacidade de atribuir sentido ao que vemos e ouvimos é decorrente de um processo que se realiza ao longo da vida e que não está dado no nascimento, ou seja, os nossos sentidos resultam de um processo de educação.

Por esta perspectiva, a intencionalidade do trabalho na Educação Infantil seria orientada para propiciar, em todos os tempos e espaços, as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades de percepção. Afirma Vigotski (2003, p. 239):

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

²² Vigotski (2008) discute a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças no texto intitulado: A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Vigotski, 2008). Esta versão foi traduzida para o português por Zoia Prestes a partir do texto original publicado em russo.

Dessa forma, os móveis dos berçários, os desenhos feitos com e para as crianças, as imagens dos cartazes fixados nas paredes das instituições, os filmes exibidos, as músicas cantadas e as coreografias ensinadas poderiam ser escolhidos criteriosamente e elaborados tendo como referência as produções artísticas. Em concordância com Chaves (2011a), firmamos a defesa de que o tempo e os espaços nas unidades educativas podem ser repletos de cores e sons, contrariando a organização de dezenas de instituições onde os livros, brinquedos, CDs e demais recursos didáticos permanecem em armários e gavetas, impossibilitando o acesso das crianças. A isso Chaves (2011a, p. 65), acrescenta

[...] corredores sombrios, salas pouco iluminadas ou ventiladas, materiais didático-pedagógicos depositados sobre armários empoeirados ou simplesmente encaixotados em algum depósito, ao lado dos produtos de limpeza, parques desprovidos de brinquedos e, ainda, tomados pelo frio alicerce dos pátios de cimento, onde as crianças ficam por muitas horas de seu dia e nos primeiros anos de suas vidas.

Os elementos listados nesta descrição podem parecer secundários ou de menor relevância, e em função disto, serem desconsiderados; ou então podem ser evidenciados e levar a uma reflexão sobre as condições necessárias para um processo de escolarização humanizador e efetivamente criativo, capaz de promover o desenvolvimento da percepção estética em crianças, professores e todos aqueles que participam da rotina das instituições educativas.

Nesta lógica, consideramos que o estudo dos textos “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009) e “Educação Estética” (VIGOTSKI, 2003) permite o aprimoramento de conceitos relacionados ao trabalho educativo e, em função disto, pode contribuir para a organização do planejamento de intervenções pedagógicas relacionadas à Arte.

Em nosso entendimento, o estudo de um referencial teórico-metodológico que defende a mediação e a apropriação das máximas elaborações humanas acumuladas pela experiência social ao longo da história, isto é, a Teoria Histórico-Cultural, permitirá que o professor selecione, dentre a diversidade das produções

bibliográficas²³ sobre Arte e Educação, as orientações que efetivamente podem contribuir para o desenvolvimento estético das crianças.

Organizar a rotina escolar, escolher as músicas, imagens, poesias e histórias que possam integrar permanentemente o trabalho das instituições de Educação Infantil requer, antes da organização do próprio trabalho pedagógico, estudos e decisões coletivas (CHAVES, 2011a). Esta proposta pode se concretizar por meio da formação de professores em exercício, amparada por estudos que os instrumentalizem para a realização de intervenções pedagógicas que de fato propiciem a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, mencionamos os trabalhos sistematizados no livro “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras” (CHAVES, LIMA e FERRAREZE, 2012). Esta elaboração é decorrente do trabalho realizado nos cinco centros de Educação Infantil e nas sete escolas municipais de Paiçandu, Paraná, nos anos de 2011 e 2012, sob orientação da Dra. Marta Chaves.

Esta elaboração conta com dezessete capítulos escritos por cinquenta e nove autores. A autoria dos textos é compartilhada entre professores das instituições educativas do referido município e pesquisadores de universidades dos estados do Paraná e São Paulo. As organizadoras enfatizam que a proposta de formação continuada foi organizada a partir do diálogo entre professores,

²³ Mencionamos aqui algumas referências bibliográficas disponibilizadas em bibliotecas de instituições educativas do estado do Paraná que tratam sobre arte e Educação Infantil. Interações: onde está a arte na infância (BARBIERI, 2012); A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos (BARBOSA, 2012); A formação do professor de arte (COUTINHO, 2002); Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança (CUNHA, 2012); Formação estética: em busca do olhar sensível (DIAS, 2014); Metodologia do ensino de arte (FERRAZ E FUSARI, 1999). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia (GANDINI et al, 2012). Caminhando com Arte na Pré-Escola (GOMES, D. B, 2001); Os materiais artísticos na Educação Infantil (GOMES, P. B. M. B., 2001); Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores (IAVELBERG, 2003); A linguagem plástica (IRANZO, 2004); Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas (LEITE, 2011). A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte (MARTINS et al, 1998); Leitura de imagens na Educação Infantil: imagens de arte em sala de aula (MEDEIROS, 2010); Como trabalhar os sentidos (MEDEL, 2012); Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade (MODINGER et al, 2012); A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (OLIVEIRA, 2002); Os fazeres na Educação Infantil (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2011); Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil? (SICA, 2002); e Artes expressivas para crianças pequenas (SPODEK e SARACHO, 1998).

coordenadores e a equipe da Secretaria Municipal de Educação e, para tanto, foram convidados ministrantes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a contemplar estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, LIMA e FERRAREZE, 2012).

Em todos os texto é possível verificar a argumentação amparada no referencial teórico-metodológico mencionado e o esforço para a realização de intervenções pedagógicas em harmoniza com os pressupostos estudados. Isto pode ser verificado tanto pelo cuidado na seleção de conteúdos apresentados às crianças, quanto pela organização de estratégias e elaboração de recursos didáticos por parte dos professores. A seguir, apresentamos algumas das sugestões mencionadas na publicação que se harmonizam com a argumentação proposta para esta pesquisa.

Ao tratarem sobre a organização da rotina e a relação entre o tempo e espaço, Chaves, Frugerio, Oliveira e Dias (2012) propõem a criação de “Cantos temáticos”, que se constituem de espaços com diferentes objetos organizados a partir de um tema, com a finalidade de mobilizar a ação das crianças para brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, sugerem momentos para contação de histórias de literatura infantil e escuta de músicas da “Coletânea de Canções Infantis” - material composto por CDs e uma coletânea com as letras das músicas de Toquinho (1946 -), Palavra Cantada, Chico Buarque (1944 -), Adriana Partimpim (1965 -) e Cocoricó.

Chaves, Jardim e Gabriel (2012), refletindo sobre “Brincadeiras e aprendizagens com os bebês”, relatam a experiência com os “Potes de histórias e aprendizagens”. Este recurso é constituído por um grande cesto que permite a visualização de seu interior e que armazena potes e frascos plásticos de diferentes produtos devidamente higienizados e sem identificação. A utilização destes materiais permite atividades de observação, comparação e seleção por cor, tamanho e forma. As autoras relatam as etapas para a constituição do material, enfatizando a mobilização coletiva de professores e funcionários da instituição e as dúvidas durante o processo.

Atentas aos “Encantos da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem”, Wisenfath et al. (2012) mencionam a “Coletânea de Textos” como material sistematizado criteriosamente para orientar os professores nos estudos

afetos à Teoria Histórico-Cultural, bem como a “Coletâneas de Poesias de José Paulo Paes”, que se constitui de um acervo organizado de livros publicados do autor. Outra contribuição das autoras para a organização das intervenções pedagógicas nas instituições escolares é a organização do trabalho educativo a partir de expoentes das Artes Visuais, da Música e da Literatura Infantil. Com base nisto, as crianças da Educação Infantil conheceram as canções da “Coletânea de Canções Infantis” e as produções da escritora e ilustradora Eva Furnari (1948 -); no Ensino Fundamental, José Paulo Paes (1926 - 1998) foi o autor estudado com as turmas do 1º ano; a autora Tatiana Belinky (1919 - 2013) com as do 2º ano; os artistas plásticos Alfredo Volpi (1896 - 1988), Tarsila do Amaral (1886 - 1973) e Cândido Portinari (1903 - 1962) nas turmas do 3º, 4º e 5º anos, respectivamente; e as professoras que desenvolvem propostas durante as horas-atividade das regentes de turma trabalharam a partir das elaborações da escritora Ana Maria Machado (1941 -).

Para a realização do trabalho, as professoras foram orientadas na elaboração da “Caixa de Estudos e Pesquisa”, recurso desenvolvido por Chaves (2011a) e elaborado coletivamente, que consiste na pesquisa sobre um determinado expoente e na organização de informações e conhecimentos de variadas fontes, como livros, jornais, revistas, catálogos, textos e *sites da internet*. Os materiais pesquisados são selecionados e armazenados em uma caixa preparada para recebê-los. Esta preparação leva em consideração a escolha de cores, estampas e imagens para compor o exterior da caixa, afim de que sua forma se harmonize com o conteúdo pesquisado. Segundo as autoras, a elaboração deste recurso oferece instrumentos para a composição da “Caixa de Encantos e Vida” (WISENFATH et al, 2012).

A “Caixa de Encantos e Vida”, também idealizada por Chaves (2011a), contempla os “encantos” da trajetória do expoente da Arte pesquisado, geralmente representados por cinco temáticas, quais sejam: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que tenha obtido ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (CHAVES, 2011a).

Toda a pesquisa, fotos, imagens e outras informações que fizerem parte da composição final do material são cuidadosamente referenciadas, de modo que, pouco a pouco, as crianças pequenas possam perceber a importância do registro e da pesquisa. Outro aspecto que merece ênfase é o cuidado com o acabamento do material confeccionado, que preferencialmente deve ter relação com o conteúdo da pesquisa, sem deixar de ser bela e encantadora (CHAVES, 2011a) aos olhos de quem dela se aproxime.

Segundo Biagi et al. (2012), o recurso didático intitulado “Caixas que contam histórias” foi orientado pela professora Doutora Elieuzza Aparecida de Lima. De acordo com Lima e Valiengo (2011, p. 63), consiste em “[...] uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias apreciadas pelas crianças, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e ‘dedoches’.” Na tampa da caixa há uma versão encadernada do texto que será contado. A organização do material permite que, da maneira como se conta ou lê a história, o texto fique aparente para o leitor e as páginas fiquem ilustradas para os ouvintes.

Nessas ‘Caixas’ que contam tanto, há escolhas teórico-metodológicas direcionadas à inserção de crianças e seus educadores nas aventuras e fantasias, na melodia e na poesia, por meio de histórias “encantantes” e envolventes. Essa realização se dá a partir de expressões pedagógicas do trabalho desses educadores mediante a papietagem, o recorte, a colagem, a pintura, enfim, das artes em cores, palavras e formas. (LIMA, GIROTTO e CHAVES, 2011, p. 42).

Por fim, destacamos as considerações de Chaves, Bittencourt, Luppi (2012) acerca da organização do espaço. As autoras relatam que as orientações, estudos e reflexões acerca desta temática favoreceram a reflexão sobre a necessidade de organizar a área externa da instituição, promovendo a ideia de que fossem elaborados jardins coletivos com formas de figuras geométricas. Para as autoras, a proposta de criação dos jardins não se justifica apenas por apresentar uma nova paisagem no ambiente escolar, mas também “[...] enquanto expressão da participação coletiva da comunidade escolar que de forma ativa se envolve e percebe-se responsável pelo espaço.” (CHAVES, BITTENCOURT e LUPPI, 2012, p. 58).

Nossas experiências junto às escolas demonstram que jardins e flores são apresentados como temas para as intervenções educativas com as crianças, mas de fato, o espaço formal de ensino não os contempla em sua organização. Ao alterar significativamente a ambientação da escola, a proposta idealizada e realizada pelas autoras favorece o desenvolvimento estético e permite a integração de pais e alunos, tornando o ambiente educativo mais agradável e um espaço de responsabilidade mútua.

Estes exemplos que apresentamos se harmonizam com as afirmações de Vigotski (2003, 2009) sobre a necessidade de a criança ter um amplo repertório de experiências precedentes para o desenvolvimento de sua imaginação e percepção estética. A importância de uma aprendizagem significativa nos remete à ideia de que as experiências precedentes das crianças podem ser ampliadas no contexto escolar, por meio de recursos didáticos como a “Caixa de Estudos e Pesquisa”, a “Caixa de Encantos e Vida”, as “Caixas que contam histórias” e os “Potes de histórias e aprendizagens”. À medida que os professores conhecerem e estudarem os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, por meio de “Coletâneas de Textos” e dos cursos com ministrantes pesquisadores deste referencial, os professores realizarão a composição destes recursos, bem como os “Cantos temáticos” e “Coletâneas” de poesias, músicas e telas, por exemplo, modificando-os e aperfeiçoando-os gradativamente.

Neste sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor de seu desenvolvimento, em oposição à ideia de assistência, é condição fundamental para uma educação humanizadora.

Com base no exposto, a fim de finalizar nossos escritos, apresentamos na sequência nossas considerações finais sobre este estudo, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo do texto e as impressões sobre a realização deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados sistematizados a partir dos estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEL, reafirmamos que as escolas de Educação Infantil podem se apresentar como espaços de acesso à Arte, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de intervenções pedagógicas que as aproximem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nossa argumentação neste texto foi motivada pelas vivências que tivemos junto a instituições de Educação Infantil e pelos diálogos realizados com os docentes deste nível da Educação Básica nas ações de formação em exercício que temos realizado. Nessas situações, por vezes, notamos a intenção, anunciada pelos professores e membros das equipes pedagógicas, de realizar um trabalho educativo e criativo afeto à Arte e ao mesmo tempo, a ausência de subsídios para fazê-lo ou ainda dúvidas sobre as propostas em realização.

Com base nisto, voltamos nossa atenção à formação docente, pois, conforme Chaves (2014a), a recondução das ações realizadas nas instituições escolares é possível por meio de uma proposta de formação baseada em estudos contínuos. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural destaca-se como um referencial teórico-metodológico que apresenta subsídios para refletirmos sobre os desafios da escola na atualidade e o potencial da Arte para o desenvolvimento das crianças, em uma perspectiva de educação humanizadora.

A partir disso, destacamos nosso objetivo geral de identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil e a questão central, que se firmou como o problema de pesquisa, por meio do seguinte enunciado: “Como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, e particularmente os escritos de Vigotski sobre a criação na infância, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil?”.

Para identificar nas elaborações de Vigotski (2003; 2009) subsídios teórico-metodológicos e refletir sobre a organização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil, inicialmente abordamos o momento histórico vivido pelo autor, com a finalidade de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas – o cenário soviético revolucionário – com ênfase na Educação, na Psicologia e na Arte. Esta etapa da investigação expressa uma escolha metodológica que se harmoniza com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Duarte (2012), quando são desconsideradas as condições objetivas que possibilitaram o desenvolvimento das pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, a compreensão deste referencial torna-se limitada, uma vez que os escritos dos autores, se apartados do contexto que promoveram a sua criação, tornam-se afirmações de conteúdo genérico e passíveis de aplicação em qualquer contexto e de articulação com quaisquer outros referenciais.

Com base nisto, no primeiro capítulo descrevemos os acontecimentos significativos do cenário soviético revolucionário, buscando explicitar as relações entre esses fatos para a compreensão dos escritos de Vigotski. Constatamos que o autor cresceu em meio a revoluções – a de 1905 e a de 1917 – motivadas pela necessidade de consolidar uma nova sociedade. As lutas travadas para a realização deste ideal impactaram as relações econômicas, políticas e culturais, bem como os estudos da Psicologia, da Educação e da Arte, áreas pesquisadas por Vigotski.

Os tempos difíceis de guerra, frio, fome e miséria mobilizaram a luta de operários e camponeses pela conquista de oportunidades básicas de sobrevivência sintetizadas no enunciado “Pão, Paz, Terra”. Desta forma, a instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em outubro de 1917 deu-se com a necessidade de investimento financeiro maciço nos setores produtivos a fim de garantir condições de vida aos trabalhadores. Ainda assim, a cultura, a educação e a Arte foram priorizadas pelo governo soviético.

Os embates e lutas no campo material remetiam às ideias para a educação, que deveria se expandir para as localidades da continental URSS e chegar a todos os trabalhadores. Desta forma, a criação de instituições para as crianças pequenas foi realizada em ritmo elevado, pois, na concepção dos dirigentes soviéticos, a educação constituía-se como possibilidade de avanço

para a consolidação de uma nova ordem econômica, política e social e a formação do novo homem – o homem comunista. Neste contexto era necessário elaborar uma nova teoria da educação pré-escolar, porém a instituição de novas bases teórico-metodológicas não se efetivou de modo equilibrado e tranquilo, ao contrário, ocorreu em meio a inúmeros desafios de ordem objetiva, como as questões econômicas, políticas e sociais, que levaram às elaborações de Vigotski acerca da Educação, da Psicologia e da Arte.

A sociedade em consolidação precisava de pessoas criativas. Para a velha psicologia, esta capacidade estava associada a determinações de origem biológica e se manifestava por meio de um desenvolvimento natural e espontâneo. Vigotski rompe com esta tradição. Para o autor, a capacidade de criação é desenvolvida e, de igual forma, a capacidade de imaginação. O desenvolvimento de ambas está condicionado ao acúmulo de experiências significativas, que no contexto escolar, correspondem às ricas ofertas de conteúdos apresentados por meio da organização dos procedimentos didáticos, ou seja, o desenvolvimento está condicionado ao ensino. O caráter biológico do processo criativo não é ignorado ou desconsiderado pelo autor, mas se limita a ser apenas pré-condição para a atividade de caráter didático-pedagógico.

Para Vigotski (2003; 2009), a criação se expressa no comportamento humano por meio de duas atividades específicas: a reconstituidora ou reprodutiva, que permite repetição aproximada de algo já vivenciado, e a combinatória ou criadora, na qual as vivências e conteúdos registrados na memória são reorganizados, dando origem a algo completamente novo. Essa atividade de criação baseada na combinação das experiências anteriores consiste, segundo o autor, na capacidade de imaginação ou fantasia.

Após concluir que a imaginação se constitui a partir dos elementos extraídos da realidade, o autor analisa as formas de relação entre elas, propondo quatro leis gerais que explicam o desenvolvimento da capacidade de imaginar. Em todas essas relações identificamos subsídios que mostram a necessidade de um trabalho educativo baseado na apresentação de modelos mais avançados das elaborações humanas como condição fundamental para o aprimoramento da imaginação e da criação. Em nossa análise, o trabalho educativo organizado com imagens artísticas, livros, instrumentos musicais, figurinos, pincéis, tintas, danças,

brinquedos e jardins favorece a realização de intervenções escolares capazes de desenvolver a imaginação das crianças e aprimorar suas criações, como tem defendido Chaves (2011a).

Estas considerações se harmonizam com os pressupostos de uma educação estética. Segundo o autor, a percepção estética deve ser desenvolvida, pois não é uma característica definida nos sujeitos. Nesse sentido, salienta a necessidade de considerá-la como um fim da educação, e não apenas como um meio. Destaca ainda que a relação do indivíduo com a obra de Arte deve ser essencialmente estética, e é por meio dessa relação que a Arte pode exercer um papel formativo.

Lembramos que os profissionais da Educação carecem de condições objetivas que possibilitem a reflexão criteriosa sobre suas ações. Neste sentido, é necessário que os cursos de graduação que tratam sobre questões afetas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, como os de Psicologia, Pedagogia e as licenciaturas voltadas para o ensino de Arte, favoreçam a apropriação das experiências sociais acumuladas no campo da Arte e, de igual modo, na Filosofia e na Ciência.

Nessa lógica, compreender a organização do trabalho pedagógico e tratar da educação estética das crianças implica a necessidade de considerar que as capacidades de imaginação e criação resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que no contexto escolar, se potencializa mediante ações intencionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- 500 ANOS** de Arte Russa. Catálogo. Brasil Connects: Graficart. 2002. Catálogo.
- ACHCAR, G.. 1905: a Revolução Russa. In: LÖWY, M. (Org.). **Revoluções**. Tradução de Yuri Martins Fontes. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARBIERI, M. S. F. **Interações**: onde está a arte na infância? 1. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M. T. B.. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARROCO, S. M. S.. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007a.
- BARROCO, S. M. S.. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. 1. ed. Maringá: Eduem, 2007b.
- BECKER, N.. A agricultura Soviética. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, 18, out. 1964. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/1795/2749>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- BETTELHEIM, C.. **A luta de classes na União Soviética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- BETTELHEIM, C.. **A transição para a economia socialista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- BIAGI, A. L. et al. Ler, recitar e brincar com Ruth Rocha: Um convite à aprendizagem. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.
- BLANCK, G.. Prefácio: para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispões sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRECHT, B.. **Histórias do Senhor Keuner**. Lisboa: Hiena, 1993.

BRECHT, B.. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAMBI, F.. **História da pedagogia**. 1. ed. São Paulo: ed. da UNESP, 1999. (Série Encyclopaideia).

CAPRILES, R.. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série pensamento e ação no magistério).

CHAVES, M.. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M.. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. 1. ed. V. 1. Maringá: Eduem, 2011b.

CHAVES, M.. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar**. 1ed. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a.

CHAVES, M.. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

CHAVES, M.. **Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá: Eduem, 2014b. No prelo.

CHAVES, M.. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do núcleo de ensino de Marília**. Marília: Unesp, 2012.

CHAVES, M.. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: o caso da Educação no Jardim de Infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M.. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

CHAVES, M.. **Proposições educacionais e Teoria Histórico-Cultural: Estudos e intervenções pedagógicas para a Educação Infantil**. Projeto de Pesquisa. 2013. Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4700284D1>, acesso em: 15 de novembro de 2013.

CHAVES, M.; FRUGERIO, Â. V. O.; OLIVEIRA, E. S. O.; DIAS, V. E. L.. O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.

CHAVES, M.; JARDIM, M. C. O.; GABRIEL, M. A. X.. Brincadeiras e Aprendizagens com os bebês. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.

CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.

CHAVES, M.; SANTOS, J. S.; SANTOS, P. K. R.. Conferências sobre Educação Infantil: das elaborações de Makarenko para a Educação Comunista. In: **Anais do V Congresso Internacional de Psicologia, XIII Semana de Psicologia e VI Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia**. Maringá: Departamento de Psicologia da UEM, 2012.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G.. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.

COUTINHO, R. G.. A formação do professor de arte. In: BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, S. R. V. (Org). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DELARI JUNIOR, A.. **Lev Vigotski**: bibliografia comentada. Traduções publicadas no Brasil (1984-2010). São Paulo: Segmento, 2010.

DIAS, K. S.. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

DUARTE, N.. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

- DUARTE, N.. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, N.. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico - dialéticos em Filosofia da Educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, N.. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ENGELS, F.. Do social na Rússia. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Editorial Avante, 1982. t. II, p. 419-444.
- FACCI, M. G. D.. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FERRAZ, M. H. C. de T., FUSARI, M. F. R.. **Metodologia do ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FOTEEVA, A.. **O melhor para as crianças**. Moscovo: Progresso, 1986.
- GANDINI, L. [et al...] (Org). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILES, T. R.. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GOMES, D. B.. Caminhando com Arte na Pré-Escola. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, P. B. M. B. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. (Org.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GORODETZKY, E.. O significado da revolução socialista de outubro nos destinos históricos da URSS. **Revista Problemas**, São Paulo, n. 4, nov. 1947. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/04/significado.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- HILL, C.. **Lenin e a revolução russa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- HOBBSAWM, E. J. E.. **A era do capital**: 1848-1875. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- HOBBSAWM, E.. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAROCHEVSKI, M. G.. **L. S. Vigotski**: poiskarh novoi psirrologuii. URSS: Moskva, 2007.

IABELBERG, R.. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IRANZO, P. S.. A linguagem plástica. In: ARRIBAS, T. L. [et al.]. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, R. O. V.. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 10, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

KIBLITSKY, J.. A Arte soviética da época de Stálin. In: **500 Anos de Arte Russa**. Brasil Connects: Graficart, 2002. Catálogo.

KLEIN, L. R.. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

KONSTANTINOV, N. A.; MEDINSKI, E. N.; CHABAIEVA, M. F.. **Istoria pedagoguiki**. Moskva: Prosvechenie, 1982.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, M. I.. Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e Produção Cultural**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.

LÊNIN, V. I.. Cartas de longe. In: ZIZEC, S.. **Às portas da Revolução**: escritos de Lenin de 1917. São Paulo: Boitempo, 2005.

LENIN, V. I.. La organización del partido y la literatura del partido. In: **El realismo socialista en la literatura y el arte**: artículos. Moscú: Progreso [19--].

LENIN, V. I.. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Trad. Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

LÊNIN, V. I.. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

LEVIN-CHIRINA, F. S.; MENDJERITSKAIA, D. V.. **Dochkol noise vospitanie**. Moskva: Gosudarstvennoie utchebno-pesagoguitcheskoie izadatelstvo ministerstva prosvechenia RSFSR, 1947.

LIMA, E. A. L.; GIROTTO, C. G. G. S.; CHAVES, M.. Literatura Infantil, ensino e aprendizagem de estratégias de leitura. In: CHAVES, M.. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2011.

LIMA, E. A. L.; VALIENGO, A.. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimentos. In: CHAVES, M.. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2012.

- LIMA, E. A.. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira)-UNESP, Marília, 2005.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. ; GUERRA, M. T. T. **A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, K.; ENGELS, F.. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo : Expressão Popular , 2008.
- MARXISTS. **Carta ao congresso**: testamento político de Lenin. 2014. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/04.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014a.
- MARXISTS. **Guiorgui V. Plekhanov**. 2014. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/plekhanov/index.htm>>. Acesso em: 10 de setembro de 2014b.
- MARXISTS. **Krúpskaia**. 2013a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/krupskaia.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013a.
- MARXISTS. **Lunacharsky**. 2013b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes//lunacharsky.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013b.
- MAZZUCHELLI, F.. **Os anos de chumbo**: economia e política internacional no entre guerras. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.
- MEDEIROS, R. F. de. Leitura de imagens na Educação Infantil: imagens de arte em sala de aula. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da C. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEDEL, C. R. M. A.. Como trabalhar os sentidos. In: MEDEL, C. R. M. A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MELLO, S. A.. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MELLO, S. A.. **Linguagem, consciência e alienação**. Marília: UNESP Publicações, 2000.
- MELLO, S. A.. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Reflexão e Ação**: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.183-197, jul./dez. 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis**. 2014. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

MODINGER, C. R. et al. **Práticas pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

MORTATTI, M. R. L.. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**, Pelotas, v. 3, n.6, p. 69-77, 1999.

MUKHINA, V.. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NARZIKULOV, V.. **Como surgiu a direcção planificada da economia**. Moscovo: Progresso, 1985.

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

NOSELLA, P.. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PCB. **Estatuto do Partido Comunista Brasileiro**. Aprovado na Convenção Nacional do PCB, em 23 de março de 2008. 2008. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/estatuto230308.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

PRESTES, Z. R.. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, DF, v. 9, p. 101-135, 2011.

REED, J.. **Os dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Global, 1978.

REIS FILHO, D. A.. **Rússia (1917-1921): os anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, J. S.; CHAVES, M. **Makarenko e a Educação: Estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

SANTOS, J. S.; CHAVES, M.. **Proposições de Makarenko para a educação:** estudos iniciais dos poemas pedagógicos. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

SANTOS, P. K. R.; CHAVES, M. **Makarenko:** Estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

SANTOS, P. K. R.; CHAVES, M.. **Conferências para a Educação Infantil:** estudos iniciais das proposições de Makarenko. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

SHUARE, M.. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SICA, M.. Que tal um olhar mais atento para a arte na educação infantil? In: SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T.. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Artes expressivas para crianças pequenas. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEPLOV, R. M.. Aspectos Psicológicos Da Educação Artística. IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia.** II - Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Tradução de: Maria Flor Marques Simões. Editorial Estampa: Lisboa, 1991.

TOLSTOI, L.. **Obras pedagógicas.** Moscova: Progresso, 1988.

TRAGTENBERG, M.. **A Revolução Russa.** São Paulo: UNESP, 2007.

TROTSKY, L.. **A história da Revolução Russa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

TULESKI, S. C.. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VARCHAVA, B.E.; VIGOTSKI, L. S.. **Psirrologuitcheski slovar.** Sankt-Peterburg: Tropa Troianova, Izdatelskoie tovarichestvo Rocha Akademii, 2008.

VERESK. **I VERESK Simpósio Brasileiro-Russo-Germânico:** Teoria histórico-cultural: história e atualidade. 2013. Disponível em: <http://veresk2013.wordpress.com/>, acesso em 15 de novembro de 2013.

VIGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M.. **Lev Semionovitch Vigotski:** jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu. Moscou: Smisli Smisl, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Trad. João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia).

- VIGOTSKI, L. S.. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Número 8. Abril de 2007. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro, 2008.
- VIGOTSKI, L. S.. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).
- VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia pedagógica**: un curso breve. Buenos Aires: AIQUE, 2001b.
- VIGOTSKI, L. S.. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKII, L. S.. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.
- VIGOTSKIJ, L. S.. **Immaginazione e creatività nell'età infantile**. Roma: Editori Riuniti, 1972.
- VIGOTSKY, L. S.. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
- VIGOTSKY, L. S.. **Kodomo no sozoryoku**. Tokyo: Shin Dokusoha. 1972.
- VIGOTSKY, L. S.. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.
- VILLELA, A.. O Desenvolvimento Industrial da Rússia, 1860-1913. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31-86, jan./mar. 1970. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/7/6064>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- VIRADA** Russa: a vanguarda na coleção do Museu Estatal de São Petersburgo. Catálogo. Centro Cultural Banco do Brasil: Palace Editions, 2009. Catálogo.
- VOLSI, B. F.; CHAVES, M.. **As contribuições de Makarenko para a Educação Infantil**: estudos iniciais sobre o jogo na infância. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2014.
- VOLSI, B. F.; CHAVES, M.. **Conferências de Educação Infantil de Anton Makarenko**: Estudos e reflexões para a Pedagogia. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá. 2012.
- VYGOTSKIJ, L. S. **Fantasi och kreativitet I barndomen**. Göteborg: Dailados, 1995.

VYGOTSKY, L. S.. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras escolhidas).

VYGOTSKY, L. S.. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaio de psicologia. Trad. João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VYGOTSKY, L. S.. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, Germantown, v. 42, no. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004.

VYGOTSKY, L. S.. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WISINFATH, A. L. et al. Os encantos da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. L.; FERRAREZE, S. (org). **Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores**: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.