



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RONALD ROSA

**A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE  
FORMAÇÃO DO PSIQUISMO E SUBJETIVIDADE HUMANA**

Londrina-PR  
2025

RONALD ROSA

**A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE  
FORMAÇÃO DO PSIQUISMO E SUBJETIVIDADE HUMANA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina-PR  
2025

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

R788a Rosa, Ronald.  
A Arte na Educação Infantil : um espaço de formação do psiquismo e subjetividade humana / Ronald Rosa. - Londrina, 2025.  
153 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Arte - Tese. 3. Leitura - Tese. 4. Formação - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RONALD ROSA

**A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE  
FORMAÇÃO DO PSQUIZISMO E SUBJETIVIDADE HUMANA**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Dra. Gizeli Aparecida R. de Alencar  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Mauro Roberto Rodrigues  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

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

Londrina, 31 de janeiro de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

A minha mãe Cláudia, meu pai Ronaldo e minha irmã Izabelle por todo o amor.

Ao meu companheiro Eber Pacanhela e ao nosso filho Bento por estar sempre presente, me incentivar a seguir meus sonhos, por todo amor e cuidado.

A minha orientadora professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros, que com generosidade, segurou minha mão e me apresentou um universo de conhecimento que jamais esquecerei e que transformou minha forma de ver e pensar o mundo. Por sua paciência, dedicação e cuidado em cada orientação, serei eternamente grato por tudo o que me ajudou a construir e pelas inspirações que levarei para toda a vida.

Aos professores da banca, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Mauro Roberto Rodrigues e Sandra Regina Mantovani Leite pela generosidade em partilhar seu tempo e conhecimento, contribuindo com valiosas reflexões para a avaliação e enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas disciplinas enriquecedoras.

Aos meus colegas do Mestrado, com destaque especial para Ana Letícia, por sua parceria inestimável e amizade constante. A Gislaine, Roberson, Marina e Mariana, cuja presença e apoio foram fundamentais ao longo desta jornada, sempre caminhando ao meu lado.

Aos meus amigos, meus companheiros de jornada, que sempre estiveram dispostos a me ouvir, seja nos momentos de entusiasmo, inquietação ou medo. Sou imensamente grato por estarem ao meu lado tanto nos dias iluminados quanto nos mais desafiadores.

Mas um conto é apenas um conto,  
que eu conto, reconto  
e transformo em outro conto.

*Marina Colasanti*

## RESUMO

ROSA, Ronald. **Arte na Educação Infantil: um espaço de formação do psiquismo e subjetividade humana**. 2025. 153. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A arte na Educação Infantil tem sido frequentemente utilizada de forma ornamental, sendo reduzida a um recurso auxiliar para outras áreas do conhecimento, sem explorar plenamente suas potencialidades no desenvolvimento humano. Essa problemática delinea o objetivo geral desta pesquisa, que foi investigar a tríade Arte, Ação Docente e Educação Infantil como possibilidade para o desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo humano na infância, com ênfase no ato de ler arte como atividade central desse processo. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa parte da seguinte problemática: como o sujeito pode se desenvolver psicologicamente e subjetivamente por meio do ato de ler arte no processo de formação na Educação Infantil? Teoricamente, a investigação é fundamentada no método crítico-dialético e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em diálogo visando aprofundar a compreensão da arte como campo de saber que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A metodologia adotada é de cunho bibliográfico a partir do levantamento da literatura com autores primários e secundários. Os resultados evidenciam a necessidade de incluir a arte de forma elaborada nas formações inicial e continuada dos professores, uma vez que, embora a arte seja amplamente demandada e utilizada na Educação Infantil, essa formação específica não é oferecida de maneira adequada aos docentes. Isso reflete diretamente na perpetuação de práticas que permanecem na superficialidade da aparência, distanciando-se da essência necessária para o verdadeiro desenvolvimento humano. Os resultados apontam que um trabalho intencional e sistematizado com a arte requer professores preparados para mediar a experiência estética das crianças de maneira significativa, possibilitando que o ato de ler arte contribua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a constituição da subjetividade na infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Arte. Leitura. Formação. Desenvolvimento. Psiquismo Humano.

## ABSTRACT

ROSA, Ronald. **Art in Early Childhood Education: a space for the formation of the psyche and human subjectivity**. 2025. 153. Dissertation – Graduate Program in Education, State University of Londrina, Londrina, 2025.

Art in Early Childhood Education has often been used ornamentally, reduced to an auxiliary resource for other areas of knowledge, without fully exploring its potential in human development. This issue outlines the general objective of this research: to investigate the triad of Art, Teaching Practice, and Early Childhood Education as a possibility for the development of subjectivity and the human psyche in childhood, emphasizing the act of reading art as a central activity in this process. To achieve this objective, the research addresses the following problem: how can the subject develop psychologically and subjectively through the act of reading art in the context of Early Childhood Education? Theoretically, the investigation is based on the critical-dialectical method and the principles of Historical-Cultural Theory, engaging in a dialogue to deepen the understanding of art as a field of knowledge that fosters the development of higher psychological functions. The methodology adopted is bibliographic, involving a literature review of primary and secondary authors. The results highlight the need to include art more comprehensively in both initial and continuing teacher education. Although art is widely demanded and utilized in Early Childhood Education, specific training in this area is not adequately provided to educators. This directly perpetuates practices that remain superficial, detached from the essence necessary for genuine human development. The findings indicate that intentional and systematic work with art requires teachers who are well-prepared to mediate children's aesthetic experiences in a meaningful way. This approach enables the act of reading art to contribute to the development of higher psychological functions and the formation of subjectivity in childhood.

**Keywords:** Early Childhood Education. Art. Reading. Training. Development. Human Psyche.

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1</b> – Guernica, Pablo Picasso, 1937 .....	115
<b>Figura 2</b> – A Dança, Henri Matisse, 1952 .....	127
<b>Figura 3</b> – Raízes da Árvore, Vicent Van Gogh, 1890 .....	135
<b>Figura 4</b> – O Corpo Nunca Existe em Si Mesmo, Tales Frey, 2020 .....	137
<b>Figura 5</b> – A Fonte, Marcel Duchamp, 1917 .....	138
<b>Figura 6</b> – A Noite Estrelada, Van Gogh, 1889 .....	142

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO SUJEITO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>20</b>
2.1 FUNDAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .	21
2.2 A CULTURA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	27
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: BINÔMIO INDIVIDUALIDADE E SUBJETIVIDADE .....	35
2.4 A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO PROFESSOR .....	50
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....</b>	<b>61</b>
3.1 A LINGUAGEM COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .	65
3.2 A LINGUAGEM, SIGNOS, SENTIDO E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO HUMANA .....	76
3.3 A LINGUAGEM, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE .....	84
3.3.1 A criação artística na infância: a brincadeira como atividade principal .....	96
<b>4 A ARTE, LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE VISUALIDADES COMO ELEMENTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA .</b>	<b>104</b>
4.1 A ARTE E CULTURA HUMANIZADA .....	108
4.1.1 A arte, imitação e aprendizagem .....	117
4.1.2 Catarse e fruição da arte à luz da Teoria Histórico-Cultural .....	133
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Era uma vez um vilarejo afastado de tudo o que era conhecido. Este lugar, isolado das influências externas, tornou-se um campo fértil para a elaboração de significados, onde a vida não era apenas vivida de forma ordinária, mas continuamente ressignificada pelos seus habitantes. Nesse ambiente, os seres ali residentes ansiavam por uma forma de vida que superasse a percepção sensorial da realidade imediata. Desejavam que a vida fosse iluminada por suas próprias ações e pela relação com o outro e consigo mesmos.

A busca desses habitantes refletia o desejo de apropriação cultural, na qual a vida não era apenas um fenômeno natural, mas um processo de significação da própria existência. Eles não queriam apenas experimentar o mundo; queriam produzi-lo por meio de suas próprias lentes, transformando-o em um elo que os conectava ao mundo. Esse elo ora se revelava de forma objetiva, por meio das interações concretas com o ambiente e com os outros seres, ora se manifestava de maneira subjetiva, nos pensamentos, na linguagem e na imaginação.

Os corpos dos habitantes, em constante movimento, pareciam textos vivos que dançavam suas memórias e conjecturas. Esses movimentos carregavam a memória coletiva do vilarejo, e ao dançarem juntos, os habitantes não apenas compartilhavam um espaço, mas também participavam da constituição da humanidade uns dos outros.

Os movimentos dos corpos, imbuídos de significados, revelam a relação entre a realidade objetiva e a expressão da vida social manifestada pela arte. Esse dinamismo, que entrelaça o espaço coletivo do vilarejo, aproxima-se da ideia de Frederico (2013, p. 116), ao mencionar que "as possibilidades latentes do reflexo estético, presentes na vida cotidiana dos homens, só se manifestam como arte quando alcançam plena autonomia, tornando-se um mundo próprio". A arte, enquanto atividade humana, pode ter um caráter subversivo, capaz de elaborar um novo mundo. No entanto, a criação desse novo lugar só é possível a partir da constituição do ser enquanto humano.

Iniciar esta pesquisa com um texto lúdico que simboliza o processo de constituição do sujeito humano, por meio da internalização da realidade concreta e da exteriorização de pensamentos recorrendo a expressividade, reflete o percurso traçado nesta investigação. A arte, nesse contexto, surge como um símbolo social

intencional, carregado de significados que permitem a reapresentação e ressignificação do mundo. Vigotski<sup>1</sup> (1999, p. 328-329) reforça essa ideia ao afirmar que "[...] A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida". A visão sobre a arte, apresentada pelo autor, destaca como a manifestação artística é um instrumento para compreensão o mundo em que se vive, evidenciando também sua importância no desenvolvimento humano ao permitir visualizar a realidade de forma mais sensível, de forma elaborada e crítica.

Nessa mesma direção, a artista plástica e escritora Marina Colasanti (2015, p. 426) ressalta que “a escrita não é feita só de palavras. E a minha se aproveita do meu olhar de pintora. O olhar não é absoluto e único, o mesmo para qualquer pessoa. Vemos de uma maneira global, é certo, mas cada olhar seleciona, do todo que vê, aquilo que mais lhe interessa.” Essa reflexão evidencia que a subjetividade e a individualidade do sujeito são produzidas a partir de suas interações com a realidade concreta, das atividades que desempenha, da mediação e de sua formação escolar.

A escola, segundo a Teoria Histórico-Cultural, assume a responsabilidade de promover o conhecimento, proporcionando as objetivações culturais de maneira intencional e sistemática. Esse processo ocorre por meio da relação dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, promovendo a humanização e o enriquecimento das capacidades que transcendem o aspecto biológico. Nesse sentido, o ambiente escolar, como espaço privilegiado para a socialização de conteúdos, destaca o papel mediador das interações dentro de contextos sócio-histórico-culturais específicos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os seres humanos são uma unidade afeto-intelectiva. Tanto afeto quanto intelecto são essenciais para a nossa constituição. Portanto, nos processos educativos, ambos precisam ser considerados enquanto unidade, pois, tanto na resolução de um cálculo matemático, quanto na apreciação de uma música, o nosso corpo uno, pulsa, relaciona-se afetiva e intelectivamente (Pederiva e Oliveira, 2021, p. 7).

Estabelecer um paralelo entre afetividade e intelecto é uma tarefa complexa, pois, além de considerar uma conexão viável, é essencial compreender as particularidades intrínsecas a cada um desses campos da experiência humana. O

---

<sup>1</sup> Considerando as diversas maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma adotada neste trabalho será Vigotski, exceto nas referências, que seguirão a grafia utilizada no texto original.

primeiro passo consiste em reconhecer que o ser humano é tanto um produtor quanto um transmissor e receptor de cultura. Portanto, como aponta Mello (2012, p. 366), “apropriar-se da cultura significa apropriar-se do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro”. Para aprender o uso social dos objetos, as novas gerações não podem simplesmente inventar; precisam, antes, aprender os conhecimentos de quem já possui experiência, os mediadores que promovem o acesso à cultura e integrando-os ao patrimônio cultural acumulado ao longo do tempo.

Os indivíduos são constituídos pela sociedade em que vivem, sendo essa interação constante e dinâmica. Sob essa perspectiva, ao se considerar a socialização como um processo indispensável para a transmissão e internalização do universo simbólico culturalmente produzido, pode-se afirmar que o ser humano está em contínua elaboração social. Todos compartilham das mesmas potencialidades e capacidades para o aprendizado no que se refere ao aparato biológico, mas o que distingue uma experiência de aprendizagem da outra é a maneira como ela é conduzida e a qualidade dos recursos disponibilizados. A formação do indivíduo, portanto, é profundamente influenciada pelas condições e contextos oferecidos pela sociedade, que determinam a amplitude e a profundidade do desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos.

A partir de seu início, as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. Considera-se o desenvolvimento da atividade consciente da criança. A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com objetos através da ajuda de adultos (Luria, 2017, p. 27).

A arte, assim como a Educação Escolar, é uma produção social do ser humano, cuja efetivação de seus objetivos depende inteiramente da mediação. Integrar a linguagem artística na Educação Infantil pode oferecer um impacto positivo para as crianças, pois a arte, é vista por Vigotski (1999) como uma técnica de sentimentos que surge de um ato criador de superação e socialização do sentimento, é o meio de equilibrar o humano, mais do que isso, é a elaboração de uma visão de mundo.

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. E essa poesia de cada instante é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (Vigotski, 2003, p. 239).

A poesia e a fruição da beleza no cotidiano não se limitam a um ato de embelezamento; elas representam uma reelaboração criativa da realidade. É uma oportunidade de transformar o dia a dia, trazendo o extraordinário ao que é comum. Se a educação é responsável pela formação social da personalidade infantil, a integração da estética e da interculturalidade pode contribuir significativamente para a elaboração da relação que o sujeito estabelece com a realidade concreta.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo se insere na discussão sobre a ação docente no ensino de arte, com especial atenção às possibilidades que ele oferece para a formação estética e simbólica na educação de crianças pequenas. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a tríade Arte, Ação Docente e Educação Infantil como possibilidade para o desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo humano na infância, com ênfase no ato de ler a arte como atividade central desse processo. Busca-se compreender como a preparação docente e as práticas pedagógicas as quais podem contribuir para um contato significativo das crianças com a arte, promovendo a formação estética e ampliando sua percepção, expressão e compreensão da realidade de forma crítica.

O foco recai sobre o ato de ler obras artísticas como instrumento para a compreensão dos elementos estéticos e simbólicos que contribuem para a formação integral de crianças, superando a visão imediatista da arte. Para alcançar tal objetivo, partiu-se do seguinte questionamento: Como os docentes da Educação Infantil implementam práticas pedagógicas artísticas que promovem o desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo nas crianças?

Ao pensar sobre as maneiras como a realidade social se manifesta em diversos contextos e a possibilidade de utilizar o ato de ler como recurso metodológico de mediação na Educação Infantil, além de reconhecer a relevância da arte na formação humana, o presente estudo se propõe a explorar a relação entre a prática da leitura e o ensino artístico. Nesse cenário, investiga-se as contribuições da leitura de visualidades para o desenvolvimento integral das crianças, atuando como um meio para a mediação cultural e estimulação da criatividade. Além disso, discute-se a formação inicial e continuada de professores, no que tange o acesso ao conhecimento científico em arte e sua preparação para desenvolver os conteúdos em sala de aula. Dessa forma, os objetivos específicos incluem:

- Realizar uma análise entre arte e homem, abordando fatos históricos, conceitos fundamentais da teoria eleita, evidenciando a arte sobre uma perspectiva do capital

e reconhecer a manifestação artística como um instrumento social e humanizador;

- Investigar o desenvolvimento das linguagens artísticas na infância, com ênfase em como as atividades artísticas estimulam e medeiam a criação e a imaginação nesse período.

- Analisar como a personalidade do professor influencia sua atuação como mediador no processo educativo, destacando a arte como uma prática fundamental para promover a humanização e enriquecer as interações pedagógicas.

- Compreender as condições em que a arte se configura como um meio para acessar e interpretar o mundo sensível, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à formação do ato de ler e à ampliação de suas capacidades interpretativas;

- Examinar, com base na fundamentação teórica, as possibilidades metodológicas para o ensino de arte, com vistas à sistematização de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano por meio da prática artística.

- Evidenciar a leitura e a interpretação de visualidades como práticas mediadas pela ação docente, ressaltando sua relevância no processo educativo e sua contribuição para a valorização da expressão artística no contexto escolar.

Para abordar a tríade Arte, Ação Docente e Educação Infantil, foi necessário realizar uma busca bibliográfica introdutória, considerando minha formação inicial de Bacharel Artes Cênicas, que influenciou na delimitação do objeto de estudo. Essa busca possibilitou a elaboração de uma estrutura coerente e fundamentada, permitindo o conhecimento das pesquisas relacionadas ao objetivo desta investigação. Nesse contexto, o Método crítico-dialético serviu como alicerce para esta proposta, destacando-se como uma abordagem precursora na análise da sociedade por meio do modo de produção material. Essa teoria caracteriza o trabalho como o principal meio de subsistência e diferenciação entre o ser humano e os demais animais. É por meio da ação de modificar a natureza e a si mesmo, em um processo de interação social e trabalho coletivo, que se efetiva essa transformação. Esse processo envolve a divisão do trabalho, bem como a criação e a apropriação de objetos que servem como mediadores dessa intervenção. Nas palavras de Cheptulin (1984, p. 57),

O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser. Desenvolvendo-se com

base na prática, o conhecimento representa um processo histórico, no decorrer do qual o homem penetra cada vez mais profundamente no mundo dos fenômenos.

De acordo com Gamboa (2012), o método crítico dialético permite compreender a realidade concreta em sua dinâmica e nas inter-relações que a constituem. Esse entendimento envolve um processo em que o concreto do pensamento se produz a partir do concreto real, ou seja, a síntese de múltiplas determinações que, ao serem abstraídas, resultam em uma totalidade concreta. Saviani (2020), por sua vez, reconhece o materialismo histórico-dialético como base de sua pedagogia histórico-crítica, sendo este também relacionado à psicologia histórico-cultural de Vigotski (2007). Para ele, a educação é um processo intencional e coletivo que visa produzir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente constituída. Nesse sentido, a prática social serve como ponto de partida e de chegada da ação educativa, tornando a educação uma mediação que transforma tanto o indivíduo quanto a sociedade.

Os estudos dos autores alinhados a essa perspectiva oferecem o alicerce para a análise do desenvolvimento humano, compreendido como um processo que se realiza por meio da atividade mediada simbolicamente pelas linguagens. Esse desenvolvimento está conectado às condições históricas e materiais de produção da sociedade, evidenciando a relação entre o sujeito e o contexto sociocultural em que está inserido.

Este estudo está ancorado na busca de informações contextuais e na análise crítica de materiais da literatura científica que, embasados no método crítico dialético, asseguram um referencial teórico robusto para a discussão proposta. Conforme Gamboa (2012, p. 131) “essa dinâmica se justifica no princípio de inter-relação universal do materialismo histórico, segundo o qual nenhum fenômeno está isolado [...]”. Conforme aponta a literatura, a pesquisa bibliográfica expande o campo interpretativo e possibilita contextualizar as análises, explorando a multiplicidade de significados inerentes aos fenômenos sociais e culturais, com base em uma visão crítica da realidade objetiva.

A metodologia desta pesquisa é bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentando-se na análise da literatura primária e secundária existente. Essa abordagem metodológica permite elaborar um panorama teórico a partir do diálogo com autores que tratam das relações entre Ação Docente, Arte e Educação Infantil. De acordo com Gamboa (2012), a pesquisa bibliográfica assume a perspectiva de que

o conhecimento é um produto social em constante transformação, sendo a leitura crítica da realidade mediada por referências teóricas fundamentais para a produção do saber.

Diante dessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço de discussão de ideias, experimentação e descobertas, um ambiente privilegiado para o contato com a leitura da arte. Nesse sentido, a ação docente assume o papel de mediar essa relação, atuando como um elo que apresenta aos estudantes as experiências culturais e artísticas de maneira sistemática e intencional.

O ato de ler arte é um processo social que envolve relações entre sujeitos mais experientes, como os professores, e sujeitos menos experientes, como os alunos. Nesse contexto, o professor cria condições para que os alunos possam compreender, interpretar e ressignificar as manifestações artísticas como produções culturais e históricas, apoiando-se em conceitos claros, teorias fundamentadas e estratégias pedagógicas que possibilitem essa apropriação do conhecimento.

Ao longo da elaboração deste trabalho, foi dada ênfase aos processos históricos das áreas de interesse, reconhecendo a importância da historicização para uma melhor compreensão e organização do pensamento. Segundo Martins (2011), a inserção histórica é crucial para o desenvolvimento humano, pois ela possibilita a apropriação e internalização das ações culturais e sociais acumuladas ao longo do tempo. Esse processo oferece uma base sólida para a produção de novas criações e interpretações, funcionando como uma ponte entre o passado e o presente.

O desenvolvimento do psiquismo humano tem como aspecto central a formação da imagem subjetiva da realidade, já que todos os processos psíquicos se direcionam a essa construção. A educação escolar, ao promover o ensino sistemático e a transmissão de conceitos científicos, desempenha um papel essencial na formação das funções psíquicas superiores, que são instituídas culturalmente.

Este estudo, ao dialogar com autores que compartilham da visão social e histórica do homem, temos como hipótese de que o impacto do sistema capitalista sobre as produções artísticas, destacando como as rígidas diretrizes econômicas e a expansão desmedida desse modelo promovem o distanciamento do homem em relação à arte e à sua própria essência. Sob o domínio do poder hegemônico, a criatividade humana é sufocada, transformando-se em um reflexo de interesses mercadológicos, o que contribui para o esvaziamento da arte como expressão autêntica da condição humana.

Alinhado à metodologia e à Teoria Histórico-Cultural, torna-se fundamental destacar certos conceitos que sustentam uma análise crítica das manifestações artísticas na Educação Infantil. Esses conceitos possibilitam um diálogo capaz de desmistificar interpretações superficiais, promovendo uma compreensão que vai além da aparência e aprofunda a leitura da arte no processo de formação cultural e social das crianças.

Desse modo, o trabalho dissertativo foi estruturado da seguinte forma: A segunda seção “O Desenvolvimento Psíquico do Sujeito Humano na Teoria Histórico-Cultural” trata de conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito ao desenvolvimento humano, enfatizando a relação entre o indivíduo e seu contexto social e cultural. Conforme os fundamentos dessa teoria, as vivências da criança no ambiente em que está inserida exercem forte influência sobre seu crescimento, resultando na formação de características que transformam sua subjetividade. Também se aborda o embasamento teórico e metodológico que orienta a pesquisa, destacando-se o método crítico-dialético. Fundamentado na lógica, esse método se apresenta como um componente central na busca pelo conhecimento, ao trazer à tona pressupostos sobre a essência da realidade e as concepções de mundo que a permeiam.

A terceira seção “A Linguagem como Função Psíquica Superior na Teoria Histórico-Cultural” tem como foco a compreensão da linguagem como um elemento indispensável para o desenvolvimento do psiquismo humano e de seus instrumentos na apropriação do mundo. A seção inicia com uma discussão sobre a interrelação entre o pensamento e linguagem, enfatizando seu papel no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação à infância. Além disso, é analisado a criação artística infantil, destacando a relação entre a linguagem e arte como mediadora do pensamento criativo. Por fim, é proposta uma visão dialética da linguagem e da arte, mostrando como a interação entre a forma e conteúdo enriquece a compreensão do mundo pelas crianças, promovendo o desenvolvimento emocional e cognitivo por meio de atividades artísticas.

A quarta seção “A Arte, Leitura e Interpretação de Visualidades como Elemento Necessário na Formação da Subjetividade Humana” investiga a arte à luz da Teoria Histórico-Cultural, destacando sua influência no desenvolvimento humano e na formação da subjetividade, especialmente na Educação Infantil. Nesse contexto, a leitura é abordada como um processo complexo que ultrapassa a decodificação de

símbolos, envolvendo a atribuição de significados que conectam o leitor não apenas ao texto, mas também ao mundo que o cerca. A arte é compreendida como uma atividade crítica e transformadora que transcende o imediatismo da realidade cotidiana, permitindo uma vivência mais profunda e emocional da vida. A análise da imitação e dos jogos de papéis revela como essas práticas são fundamentais para a constituição da subjetividade infantil. Além disso, discute-se a contemplação na arte como um meio de apropriação de conceitos historicamente produzidos, enquanto a leitura da arte é considerada uma prática cultural dinâmica que enriquece a experiência do leitor, promovendo um diálogo contínuo entre observador e obra, onde experiências pessoais e emoções se entrelaçam no processo interpretativo.

Considera-se que a presente pesquisa pode proporcionar uma contribuição relevante à comunidade científica ao expandir as análises sobre a interpretação da arte e a formação da subjetividade e do psiquismo humano. Ao investigar abordagens mais complexas, busca-se assegurar um ensino de qualidade nas salas de aula, que realmente promova uma educação orientada para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Em relação ao contexto social, o estudo pode auxiliar profissionais da educação a refletirem e repensarem as metodologias de ensino de arte atualmente aplicadas nas instituições de Educação Infantil, buscando superar práticas espontâneas e o esvaziamento do trabalho pedagógico em suas dimensões científica e artística.

Assim, a finalidade é contribuir para que os cursos de formação inicial que preparam sujeitos para serem professores e trabalharem com linguagens artísticas possam ser repensados incluindo nos currículos espaços que contemplem as artes, e ainda proporcionar um avanço significativo na formação continuada dos professores que atuam na Educação infantil que com conhecimentos elaborados possam proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em fase escolar.

## **2 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO SUJEITO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Nessa seção serão abordados conceitos fundamentais acerca da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano, destacando a interação entre o sujeito, o meio social e cultural. De acordo com os princípios dessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da criança é profundamente influenciado pelas experiências vivenciadas no mundo, culminando na formação de características específicas que contribuem para a formação de sua subjetividade.

Além disso, discute-se o fundamento teórico e metodológico que orienta a pesquisa: o método crítico-dialético. Enraizado na lógica, esse método constitui um elemento essencial para a busca do conhecimento, pois revela pressupostos sobre a natureza da realidade e as concepções de mundo que a permeiam. O processo de conhecer é objetual e emerge da atividade humana, entendida como uma função histórica e cultural mediada. Nesse contexto, há um entrelaçamento entre a fala, a cultura (expressa por meio de signos) e as representações mentais que estruturam a consciência, evidenciando a natureza dialética do desenvolvimento cognitivo.

Cheptulin (1984), Gamboa (2012) e Frigotto (1997) são estudiosos que contribuem para a compreensão do método crítico-dialético, enfatizando a importância da prática e da constante revisitação das categorias de análise. A dialética, enquanto processo dinâmico, promove uma ação transformadora tanto no pensamento quanto na prática cotidiana.

A abordagem crítico-dialética revela a relação que se estabelece entre sujeito e realidade, reconhecendo a prática como ponto de partida o conhecimento dos problemas encontrados na realidade e possibilidade para analisar como se dá o desenvolvimento humano. Segundo Gamboa (2012, p. 127), esse método “considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua ‘historicidade’. Para serem compreendidos, é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação”. Mais do que a aquisição de informações, essa abordagem promove a interação contínua entre análise e síntese, resultando na compreensão e transformação da realidade.

Autores como Vigotski (2017), Luria (2017) e Leontiev (2004) reconhecem a importância dos fatores biológicos no desenvolvimento humano, porém

posicionam-nos em um papel secundário em relação à influência da cultura. Destaca-se que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é mediado pelo ambiente social e cultural, e depende da interação da criança com os adultos e outros membros da sociedade. A presença de um adulto experiente que tem em si a síntese do que fora apropriado pela cultura humana é fundamental para esse processo, pois ele compartilha conhecimentos e modelos culturais significativos.

Outro aspecto investigado pelos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural é o binômio entre individualidade e subjetividade, com destaque para o papel desempenhado pelo trabalho na formação do sujeito social. O trabalho não apenas possibilita a objetivação e a apropriação do mundo, mas também representa o cerne do processo pelo qual o ser humano se torna um participante ativo na sociedade quando esse processo de formação se tornar consciente para o sujeito. A linha de pensamento defendida nesse estudo considera o trabalho como catalisador da transição para a consciência humana, uma vez que é por meio dessa atividade e da interação social que ocorre uma complexa e dinâmica produção da identidade social.

A constituição do sujeito é abordada nessa seção e envolve a interação dialética entre a individualidade e a subjetividade, mediada pelo ambiente social e cultural. A compreensão desses conceitos é crucial para uma abordagem que parte de um objeto da realidade e desenvolve-se em sua subjetividade para transformação da realidade. Além disso, ressalta-se a importância da formação contínua dos professores, que devem estar preparados para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e promover a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

## 2.1 FUNDAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os pensamentos de Marx (2004a) sobre os aspectos históricos e ontológicos da formação humana convergem em uma visão dialética que enfatiza a criação das condições necessárias para a humanização, viabilizada pelas relações sociais e pelo trabalho. Nessa perspectiva, a superação da alienação emerge como um elemento central, configurando-se como um processo indispensável para o desenvolvimento da individualidade livre e universal, idealizado no horizonte da sociedade comunista marxista.

Conforme Marx (2004a), o método crítico-dialético é fundamental para desvelar as contradições e os movimentos internos da realidade social, possibilitando uma análise das estruturas que sustentam as relações de poder. O autor argumenta que a consciência humana é um produto da interação com a natureza e da modificação dos meios de produção. Nesse sentido, o método sustenta a superação das relações de exploração da força de trabalho e das desigualdades inerentes ao sistema capitalista, apontando a necessidade de transformação concreta das condições materiais que estruturam a sociedade.

Considerando esse panorama, Gamboa (2012) aprofunda a discussão ao situar o método no escopo da lógica, sendo caracterizado como um meio para alcançar o conhecimento. A investigação sobre o método não apenas reflete preocupações epistemológicas, mas também revela pressupostos sobre a natureza da realidade e concepções de mundo subjacentes. A eficácia do método como um instrumento para se aproximar da realidade é intrinsecamente ligada à perspectiva que se tem da própria realidade, pois a forma como entendemos o mundo influencia diretamente as estratégias e abordagens que empregamos para compreendê-lo.

Frigotto (1997), por sua vez, explora o método materialista dialético a partir de sua relação com as leis sociais e históricas, bem como com as forças concretas que configuram o desenvolvimento humano. Essa abordagem reconhece a complexidade dos fenômenos sociais, destacando o diálogo entre diferentes elementos, tanto no presente quanto ao longo do tempo. Ele ressalta, ainda, a interação entre sujeito e objeto, evidenciando o caráter histórico dos objetos de estudo.

[...] Aqui se explicita a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (Frigotto, 1997, p. 79).

Esse entendimento da dialética materialista, como um processo interativo e multifacetado, traz implicações significativas para a educação e o desenvolvimento humano. Ao considerar a interação entre sujeito e ambiente como fundamental para a formação do indivíduo, surge uma concepção de aprendizado que vai além da transmissão de conteúdos. Nesse processo, a realidade é não apenas compreendida, mas também transformada a partir da apropriação do conhecer objetal e da internalização, alinhando-se à perspectiva Gamboa (2012) que afirma que,

no caso da dialética, supõe uma construção que tem como base dados

empíricos sobre uma dada realidade ou um determinado fenômeno; por meio da sensação e da percepção do sujeito, essas informações e esses dados são lidos e interpretados. O todo resulta do processo de articulação entre os dados objetivos e a interpretação do sujeito. O resultado é uma síntese dessa relação, é uma construção que podemos chamar de objeto (Gamboa, 2012, p. 141).

Com base nesse pressuposto filosófico, o processo de produção do conhecimento surge da interação entre os dados empíricos da realidade e a interpretação subjetiva do sujeito. Inicialmente, o sujeito é confrontado com dados objetivos sobre uma realidade ou fenômeno específico, os quais são apropriados e interpretados por meio de suas sensações e percepções. O conhecimento, portanto, resulta da articulação entre esses dados e a produção de conhecimento e formação do sujeito, que sintetiza a relação entre o dado objetivo e sua compreensão pessoal.

O sujeito, inicialmente curioso e questionador, é transformado e enriquecido pelas experiências vividas ao longo da jornada do conhecimento, o que resulta em um constante desenvolvimento tanto na percepção quanto na elaboração de sua identidade. Assim, a dialética possibilita a compreensão da realidade e promove uma ação transformadora, influenciando tanto o pensamento quanto as práticas cotidianas. Esse processo, que integra o sujeito à realidade em constante transformação, revela o desenvolvimento contínuo da consciência e da sociedade ao longo do tempo.

Conforme Cheptulin (1984) o estudo do materialismo dialético aborda as formas fundamentais da existência, os aspectos e vínculos amplos da realidade, bem como as leis que regem o reflexo desta realidade na consciência humana. As categorias e leis da dialética desempenham papéis fundamentais na interpretação filosófica das propriedades e interações universais da realidade, assim como no entendimento do desenvolvimento do conhecimento.

As categorias dialéticas expressam formas específicas de existência, aspectos particulares que refletem as determinações e os modos de ser de uma sociedade concreta. Essas categorias não surgem de forma aleatória, mas são derivadas de relações sociais históricas e de condições materiais específicas. Para Marx,

as categorias exprimem, portanto, formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados desta sociedade determinada, deste sujeito, e que, por conseguinte, esta sociedade de maneira nenhuma se inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal (Marx, 2004a, p. 127).

Conforme a citação acima, as categorias dialéticas são fundamentais

para viabilizar uma análise detalhada e histórica de sociedades concretas, pois refletem as particularidades de suas estruturas que sustentam sua organização interna. Por meio dessas categorias, torna-se viável compreender as contradições que emergem nas relações sociais e os processos que impulsionam mudanças e transformações no desenvolvimento social.

Nesse sentido, o pensamento crítico busca destacar as bases metodológicas centradas no materialismo histórico e dialético. De acordo com Cheptulin (1984, p. 1), “o materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última consciência dos homens”.

O conhecimento das propriedades e relações universais da realidade expressa por meio das categorias dialéticas, é importante para a orientação do homem e para determinar as abordagens que o auxiliarão na resolução das atividades práticas que surgem no desenvolvimento da sociedade. Frigotto (1997) explica que para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e reconstituídas conforme o que é necessário em uma pesquisa científica.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Frigotto (1997) é possível afirmar que o processo de conhecimento se torna verdadeiramente dialético quando a teoria é constantemente revisitada e as categorias são reexaminadas e reconstituídas à luz das novas descobertas e experiências de investigação.

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideias e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva (Cheptulin, 1984, p. 5).

As categorias, concebidas como criações da consciência humana, são formadas e aprimoradas ao longo do processo de aquisição de conhecimento, possuindo um conteúdo diretamente vinculado à realidade objetiva e resultando da interação entre o sujeito e o meio. Nesse contexto, podem ser comparadas a fotografias mentais que capturam e sintetizam elementos específicos da realidade, transformando-os em abstrações que favorecem a compreensão e a interpretação do mundo.

As categorias são os produtos da consciência, que elas se formaram no processo de desenvolvimento do conhecimento, que seu conteúdo e emprestado da realidade objetiva, que elas são cópias, fotografias de certos

aspectos e ligações do mundo exterior (Cheptulin, 1984, p. 56).

Longe de serem estáticas, as categorias passam por um processo contínuo de apropriação e transformação, emergindo como reflexos abstratos da realidade objetiva ao capturar elementos específicos e elaborações do ambiente circundante. Sua natureza dialética se revela na constante reinterpretação e reconstrução que ocorre ao longo do desenvolvimento do conhecimento.

Cheptulin (1984) enfatiza que as categorias se relacionam dialeticamente, e as contradições internas que elas contêm impulsionam tanto o movimento quanto a transformação do sujeito. Para que esse processo se concretize, é fundamental a ação transformadora que altera a realidade pré-existente,

o conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser (Cheptulin, 1984, p. 57).

O autor destaca a prática como ponto de partida para o desenvolvimento humano, ressaltando que o conhecimento surge da interação ativa com a realidade, e não apenas da teoria ou da contemplação abstrata. Por meio dessa interação com o mundo ao redor, torna-se possível compreender, interpretar e transformar o sujeito, configurando-o como um ser em constante formação.

Responsáveis por refletir e consolidar as interações e formas fundamentais da existência, as categorias desempenham um papel central no processo de conhecimento. A prática, portanto, não apenas impulsiona seu desenvolvimento, mas também é essencial para sua efetivação e consolidação. Como observa Cheptulin (1984, p. 58), “as categorias, refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento”.

Dessa forma, as categorias dialéticas não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também marcam o desenvolvimento do próprio processo de formação humana. Esses conceitos são elementos para a formação da identidade no desenvolvimento pessoal. Ao internalizar e se apropriar desse conteúdo, os sujeitos adquirem conhecimento sobre o mundo ao redor, desenvolver o pensamento crítico e tem a possibilidade de transformar sua realidade a partir de sua ação no mundo.

Cheptulin (1984, p. 60) defende que ao determinar um objeto de investigação, “a análise das categorias, devem ser aquelas que refletem o fator fundamental e determinante do desenvolvimento do conhecimento, isto é, as

categorias da prática”. Assim, é importante compreender que o ponto de partida são as categorias de matéria, de consciência e prática. Essas categorias constituem os alicerces sobre os quais o entendimento das leis dialéticas é construído.

Gamboa (2012, p. 150) complementa que “as abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, compartilham o princípio da recuperação do contexto. [...] a dialética coloca ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) e na historicidade (origem, evolução, transformação) para fazê-lo”. Isso significa que, para compreender qualquer fenômeno ou processo, é necessário considerar não apenas seu estado atual, mas também sua trajetória passada e seu potencial de transformação no futuro. Dessa forma, a ênfase no tempo dentro da abordagem dialética reflete a importância atribuída à evolução e ao caráter transformador que são essenciais a esse método.

O princípio fundamental do método crítico dialético enfatiza a visão do homem como um sujeito histórico, cuja interação com a cultura produzida historicamente resulta em modificações constantes, em um processo dialético de mudança contínua e produção de conhecimento.

O conhecimento se constrói como base no empírico presente. A partir da percepção dele, num primeiro momento, elaboramos uma imagem sincrética do todo, quer dizer, partimos de um todo sincrético, caminhamos buscando suas partes constitutivas por meio de análises e a partir dela recuperamos o todo por meio da síntese que expressa num segundo momento uma dimensão mais rica e complexa das múltiplas determinações (Gamboa, 2012, p. 152).

O conhecimento produzido pelo ser social está ligado à tensão entre sujeito e objeto. A busca pela objetividade do conhecimento, segundo a perspectiva adotada neste estudo, implica superar uma realidade pautada na acumulação de capital, priorizando o bem-estar humano. Nesse contexto, Abrantes e Martins (2007, p. 315) destacam que “a unidade sujeito–objeto reitera o papel do pensamento no processo de conhecer a realidade, ao mesmo tempo em que afirma a primariedade da realidade em relação ao pensamento”.

No contexto da busca pelo conhecimento, o objeto a ser desvendado revela-se como a própria realidade que abriga as diversas atividades humanas e as contradições que delineiam seu movimento histórico. Essas relações, por sua vez, manifestam-se na dialética entre a aparência e a essência subjacente, constituindo um elemento determinante na compreensão daquilo que é tido como real. Nesse sentido, a relação entre objeto e conhecimento exige uma perspectiva que supera a

aparência, uma consciência da dialética entre o visível e aquilo que está oculto.

Ao refletirem aspectos da realidade, possibilitam o aparecimento de uma imagem sensorial do mundo, com base na qual o homem começa a adquirir consciência, a conhecer os fenômenos da realidade, identificando, neles, propriedades, relações, origens, efeitos etc. (Abrantes e Martins, 2007, p. 316).

A discussão sobre o método crítico-dialético e sua relação com a produção do conhecimento revela uma compreensão dinâmica entre o sujeito e a realidade. Ao considerar as categorias dialéticas como fundamentais para a apreensão e transformação da realidade, percebe-se que o processo de formação humana não se limita à aquisição de informações, mas é um movimento constante de interação, análise e síntese. Ao adotar esse método, reconhece-se a importância da prática como ponto de partida para o desenvolvimento humano, pois é por meio da interação ativa com o mundo que as categorias são formadas e as relações universais são compreendidas.

## 2.2 A CULTURA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semenovich Vigotski, estabelece uma relação com os fundamentos filosóficos do marxismo, evidenciando a influência direta dos princípios da teoria marxista na elaboração de uma nova perspectiva para a psicologia russa. Vigotski (2007), ao lado de seu grupo de estudos, fundamentou suas investigações no método dialético, propondo que as formas superiores de comportamento consciente têm origem nas relações sociais entre o sujeito e o mundo exterior, caracterizando o homem como agente criador e transformador dessas relações sociais e culturais.

Nesse cenário, o foco da discussão será o desenvolvimento humano na infância, compreendido, segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural, como um processo que ocorre por meio das experiências vivenciadas pela criança em seu entorno. Essas vivências possibilitam o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a comunicação, a expressão de sentimentos e a autorregulação do comportamento, resultando na formação de características únicas que contribuem para o desenvolvimento de sua subjetividade.

O desenvolvimento da subjetividade, uma categoria importante na análise deste estudo, tem início quando a criança começa a interagir com a sociedade e a se apropriar da cultura e da história acumuladas pela humanidade. Trata-se de um

movimento dialético em que o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma seu entorno, é também transformado por ele. Em outras palavras, a cultura desempenha um papel determinante na maneira como a criança percebe o mundo, abrangendo objetos, sentimentos, relações interpessoais e seu próprio processo de desenvolvimento.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica (Vigotski, Luria e Leontiev, 2017, p. 27).

A partir dessa concepção, os fatores biológicos são reconhecidos como relevantes no desenvolvimento humano, mas ocupam uma posição secundária em relação à dimensão social. O processo de formação do sujeito está intimamente ligado à apropriação cultural, que interage com os aspectos biológicos para formar um conjunto integrado de características, responsável por impulsionar, sobretudo, as funções psicológicas superiores.

Essas funções superiores são mediadas pela cultura e produzidas nas interações sociais. Diferentes das funções elementares, relacionadas ao biológico, elas envolvem habilidades como pensamento abstrato, memória voluntária e atenção consciente, a linguagem e a criatividade. Essas funções têm origem nas relações sociais, em que instrumentos e sistemas simbólicos, inicialmente externos, são internalizados e incorporados à estrutura psicológica do indivíduo. Vygotski (1989) ressalta que elas são relações sociais internalizadas, refletindo o caráter transformador da cultura e das interações no desenvolvimento humano.

Nesse processo de transformação, a evolução biológica do ser humano está intimamente ligada ao aspecto cultural. A criação de ferramentas, signos e seus significados, como a língua e as linguagens artísticas, assume uma importância central. Conforme Vigotski e Luria (2007), não é apenas a interação com a cultura que gera essa mudança, mas também a apropriação dos bens culturais, que permite que as funções psíquicas elementares se tornem funções psíquicas superiores.

Sob essa perspectiva cultural, os autores Vigotski e Luria (2007) destacam a relevância da criação de ferramentas, signos e seus significados, como a língua e as linguagens artísticas. Esses elementos culturais são fundamentais, pois transformam as funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores por meio da mediação cultural. No entanto, essa transformação não ocorre apenas pela

interação espontânea com os outros; é necessário que haja a apropriação dos bens culturais para que a mudança se torne efetiva e verdadeiramente transformadora.

A criança em formação depende da assistência do outro, ou seja, das orientações de pessoas experientes ao redor, por meio de ações compartilhadas. Vigotski e Luria (2007) afirmam que o ser humano é ativo e se constitui a partir das relações estabelecidas no meio social. Dessa forma, a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não acontecem de forma mecânica; é essencial que esse processo seja sistematizado, intencional e que envolva a presença de um adulto mais experiente para se efetivar. Assim, entende-se que são nas trocas de experiências que se elaboram significados e se forma a própria consciência.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura por meio das atividades sociais.

Um adulto possui certo número de habilidades culturais. Todas elas são necessárias para o processo de crescimento e aprendizagem, e, na ocasião em que a criança atinge a idade escolar, essas habilidades já são, em considerável extensão, automáticas. Quando lemos ou escrevemos, não executamos realmente nenhuma ação psicológica complexa, mas apenas automaticamente reproduzimos técnicas que aprendemos em estágios anteriores de desenvolvimento (Vigotski, 2017, p. 95).

Ao interagir com a criança, o adulto compartilha conhecimentos específicos e demonstra como utilizá-los de forma significativa. Seja no aprendizado da leitura, da escrita ou em outras práticas culturais, essa mediação proporciona um ambiente enriquecedor, no qual a criança, por meio da prática, internaliza os conteúdos e os aspectos sociais e culturais associados a essas atividades, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre como parte de um processo contínuo de transformação, profundamente enraizado nas interações sociais e culturais. Conforme apontam Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 77), “qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo.”

Por conseguinte, a relação entre o desenvolvimento das funções e os processos da realidade se demonstra a importância de considerar o contexto cultural e social para o desenvolvimento cognitivo e psíquico. As interações com o mundo

exterior desempenham um papel significativo na formação das funções mentais superiores, assim Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 59) defendem que “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. O lugar que a criança ocupa e com quem ela se relaciona influencia diretamente no seu desenvolvimento enquanto sujeito, o acesso a cultura e os recursos disponíveis para instrumentalização fomentam as bases de seu processo de aprendizagem.

Os autores ressaltam que a formação da unidade humana, composta pela linguagem e operações práticas, é resultado de um processo de desenvolvimento que se conecta profundamente à história individual do sujeito e sua história social. O sistema funcional de uma pessoa, conforme Vigotski e Luria (2007, p. 26, tradução nossa), “[...] consiste nas funções naturais e nas funções superiores adquiridas, sendo notável que as funções superiores se estendem para além do indivíduo, alcançando a esfera cultural”. Essa interligação entre o desenvolvimento individual e social evidencia a importância da cultura na formação das capacidades psíquicas superiores.

O modelo de mediação concebido por Vigotski e Luria (2007) apresenta uma perspectiva significativa para compreender o funcionamento do sistema psíquico. Essa visão destaca a necessidade de uma compreensão ecológica, que reconhece a interconexão dialética entre os processos psíquicos e o ambiente. Em sua colaboração, os autores exploram a relação entre biologia e simbologia, integrando o mental e o material de maneira coesa.

A proposta de considerar as funções psíquicas superiores como funções mediadas implica uma profunda alteração do modelo psicológico, diagnóstico e, sobretudo e de intervenção. [...]. A compreensão das funções psíquicas superiores como mediadas pelo ambiente social e cultural implica uma mudança que coloca a psicologia em um domínio, proporcionando oportunidades significativas para a pesquisa e a prática psicológica (Vigotski e Luria, 2007, p. 9).

A mediação atua como uma ponte entre os processos biológicos e as influências sociais e culturais. Vigotski, Luria e Leontiev (2017) apresentam a importância da mediação no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades mais avançadas. A capacidade de utilizar objetos, sinais, marcas ou símbolos como instrumentos de pensamento se desenvolve de forma gradual na criança. Os autores supracitados (2017, p. 29) reforçam que “ao aprender atividades complexas com objetos, corrigindo seu próprio comportamento

através das relações sociais e adquirindo sistemas linguísticos complexos”. Sob orientação da linguagem, a partir da mediação a criança diferencia e define metas para seu comportamento, reexaminando as relações entre objetos e concebendo novas formas de interação na dinâmica criança-adulto, conforme destacado pelos autores.

A cultura, nesse processo, é compreendida como “fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e, guardam em repouso a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição” (Mello, 2009, p. 365). A produção cultural humana envolve diversos aspectos da vida social e se constitui como palco dinâmico em que as práticas, conhecimentos e expressões são frequentemente criados, renovados e transmitidos. Conforme Mello (2009), a constituição do ser humano ocorre nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo.

Compreender o processo da humanização como um fenômeno fundamentalmente ligado ao processo educacional e reconhecer a cultura como a essência desse processo amplia a percepção sobre o papel da educação para além da transmissão sistemática de conteúdo escolares. Nessa perspectiva, a significância do acesso à cultura para as futuras gerações demonstra a necessidade do acesso ao que foi historicamente produzido e a apropriação dos elementos culturais. Isso abrange a língua, as linguagens, os conhecimentos científicos e técnicos, os valores, hábitos e costumes e a apropriação dos objetos e instrumentos.

De acordo com Mello (2009, p. 366) a apropriação da cultura refere-se a “apropriar-se do uso social para qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro”. Para que a criança tenha acesso à cultura é necessário que um adulto mais experiente promova esse contato e apresente o uso social dos objetos e instrumentos culturais. Essa difusão da cultura é necessária para que os avanços científicos ocorram, mas antes de seguir a diante é necessário compreender aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade no passado por meio do trabalho.

Leontiev (1978) destaca que a laboração humana é, fundamentalmente, uma contínua adaptação ao ambiente por meio da produção material. Nesse processo, os seres humanos se ajustam ao ambiente e o modificam em consonância com o desenvolvimento de suas necessidades. “Os progressos

realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (Leontiev, 1978, p. 283).

Para apropriar-se dos objetos ou fenômenos resultantes do desenvolvimento histórico, é imprescindível desenvolver uma prática que reproduza, em sua forma, os elementos essenciais da ação encarnada acumulada no objeto. Ao engajar-se nessas atividades que refletem a ação histórica, os indivíduos têm a oportunidade de internalizar e incorporar o conhecimento e as habilidades práticas que são inerentes a eles. Sobre a instrumentalização Leontiev (1978, p. 271) explica que “o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades”.

O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente desenvolvidas. E o conteúdo que o constitui é simultaneamente social e ideal consolidado nos instrumentos humanos. Nota-se que a criação do instrumento abrange diversos aspectos da vida humana, por exemplo, a relação que se estabelece com a natureza, a consciência daquilo que é percebido e a instrumentalização da matéria em algo que será nutrido pela cultura.

Na obtenção de um instrumento, o ser humano está envolvido na apropriação das operações motoras nele incorporadas. Este é simultaneamente um processo ativo de desenvolvimento de novas habilidades, de funções superiores denominadas "psicomotoras", que conferem uma dimensão mais humanizada à sua esfera motora Leontiev (1978, p. 288). Esse processo envolve o corpo como um todo, estendendo-se também aos fenômenos da cultura intelectual. O autor citado comenta que a aquisição da linguagem representa o processo de apropriação das palavras que, historicamente, se fixa em suas significações.

Segundo Leontiev (1978, p. 288), “[...] o processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais”. À medida que o processo de aprendizagem nos animais se manifesta como consequência de uma adaptação individual do comportamento genérico às complexas e mutáveis condições da existência, a assimilação no ser humano caracteriza-se como um processo de reprodução, integrando nas propriedades individuais as

aptidões historicamente formadas na espécie humana.

Essa distinção apresentada por Leontiev (1978) ressalta a capacidade singular do ser humano de incorporar e reproduzir, em sua individualidade, as conquistas culturais acumuladas ao longo da história, mas é importante ressaltar que, isso não acontece de forma espontânea, se tratando de um processo complexo e que envolve tanto o aspecto material e imaterial cabe a mediação sistemática, organizada para que de fato ocorra a apropriação daquilo está sendo oferecido.

No entanto, Mello (2009, p. 367) destaca que os professores são mediadores fundamentais no processo de apropriação da cultura social, “ao professor cabe, ainda, buscar as formas mais adequadas para provocar essa máxima apropriação”. O professor, nesse contexto, atua como um profissional dedicado a desenvolver estratégias pedagógicas que permitam a apropriação dos elementos culturais mais sofisticados às crianças. No processo de formação este profissional ocupa uma posição ativa no acesso das crianças aos aspectos mais elaborados da cultura, “sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do sujeito e de novas gerações” (Mello, 2009, p. 367).

A cultura, para humanidade, revela-se crucial no entendimento de Leontiev (1978), à medida que a mesma avança em suas produções mais os educadores e professores necessitaram se especializar.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 1978, p. 291).

A instituição escolar, para além de ser um ambiente destinado ao acesso e assimilação da cultura, assume um papel crucial na produção e instrumentalização ativa dos conteúdos sociais, sejam eles tangíveis ou intangíveis. Esses conteúdos representam a expressão cultural situada em um contexto histórico específico, sendo cuidadosamente mediados e sistematizados de maneira intencional. Essa abordagem visa proporcionar um desenvolvimento integral para a

criança. Molon (2015, p. 90) destaca as especificidades das funções psicológicas superiores, elas “caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal”.

As funções psíquicas superiores não derivam de uma evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento. Elas possuem importância na adaptação organizada da criança às circunstâncias, sendo fundamentais para a qualificação prévia do próprio comportamento e a organização dos signos. Nessa perspectiva, as funções psíquicas superiores, por serem mediadas e devido à natureza das mediações, estão inseridas no contexto social e instrumental da cultura.

A fim de explorar a relação existente entre as funções psicológicas superiores e elementares, Vigotski (2021) recorreu à expressão da dialética Hegeliana conhecida como superação. O duplo significado do verbo superar implica tanto em eliminar e negar quanto em dialogar. No caso das funções psicológicas, as inferiores não deixam de existir quando se desenvolve as funções superiores elas coexistem e estão inter-relacionadas. Nesse sentido, Molon (2015, p. 91) comenta que “o sentimento, o pensamento e a vontade estão relacionados, assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração”.

Vigotski guiava-se pela formulação da lei genética do desenvolvimento cultural, que postula que toda função psicológica surge inicialmente na dimensão interpsicológica para, posteriormente, se manifestar na dimensão intrapsicológica.

Poderíamos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena 2 vezes, em 2 planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre a gente, como uma categoria interpsíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (Vigotski, 2021, p. 161).

Assim, compreende-se que as atividades intrapsicológicas no indivíduo, como as funções psicológicas superiores, têm suas raízes em processos interpsicológicos. O fenômeno do signo destaca-se como meio de comunicação para posteriormente se transformar em um instrumento do comportamento.

Conforme Vigotski (2021), a cultura produz padrões distintos de comportamento, alterando a natureza das atividades das funções psíquicas. Ela estabelece novas camadas no sistema de desenvolvimento do comportamento

humano. Ao longo do curso de desenvolvimento histórico, o ser humano na sociedade modifica suas abordagens e práticas comportamentais, reconfigurando códigos e funções inatas. Esse processo envolve a elaboração e criação de novas formas de comportamento, que são intrinsecamente culturais.

### 2.3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: BINÔMIO INDIVIDUALIDADE E SUBJETIVIDADE

Vigotski (2021) enfatizou a participação do ser humano na produção cultural, destacando a relação de troca contínua entre o indivíduo e o ambiente social. Ele também ressaltou as transformações promovidas pelo homem por meio de suas ações intencionais sobre a natureza, evidenciando o impacto da atividade humana no desenvolvimento cultural e social.

Nesse processo, o ser humano vive, experimenta e produz sua cultura, sendo ao mesmo tempo agente e produto desse desenvolvimento. Essa criação cultural, contudo, não acontece de maneira isolada, mas está intrinsecamente conectada a processos biológicos, como o crescimento e a maturação orgânica, que servem de alicerce para o surgimento de características essenciais, como a subjetividade, a individualidade e a identidade.

Conforme Molon (2015, p. 94) “os desenvolvimentos cultural e biológico são entendidos no processo de desenvolvimento histórico da humanidade”, o ser humano é dotado de complexidades em sua constituição, mas o que se torna evidente é a capacidade de se transformar pela relação que estabelece socialmente com a cultura. Todos esses processos que envolve o ser humano e suas múltiplas relações são importantes para compreensão dos conceitos de subjetividade, individualidade, personalidade e identidade que são frequentemente encontrados na Teoria Histórico-Cultural.

Afinal, o que significam subjetividade, individualidade e identidade? Seriam termos distintos para expressar um mesmo conceito ou palavras diferentes que representam processos específicos?

Comumente, a subjetividade é interpretada como aquilo que está relacionada ao indivíduo, ao psiquismo ou à sua formação, representando algo de natureza interna e que estabelece uma relação dialética com a objetividade. Trata-se de um fenômeno abordado tanto como processo quanto como resultado, sendo algo que contribui para a singularidade de cada pessoa.

O conceito subjetividade pode ser percebido como algo que se desenvolve na interação com o mundo material e social. Este último, por sua vez, é influenciado pela atividade humana. A relação entre subjetividade e objetividade é fundamental, constituindo-se mutuamente sem que se percam suas características e distinções.

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem (Bock, 2004, p. 6).

Bock (2004) enfatiza o caráter histórico e dialético da subjetividade em relação à objetividade, dialogando com as concepções desenvolvidas por Leontiev (1978a). Segundo este último, a subjetividade é compreendida como o processo pelo qual algo se torna parte essencial do indivíduo, assumindo características únicas que refletem essa integração. Em suas palavras,

a tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua imagem subjetiva indica que a imagem pertence ao sujeito real da vida. No entanto, o conceito de subjetividade da imagem, no sentido de sua pertinência ao sujeito da vida, implica a indicação de sua atividade (Leontiev, 1978a, p. 56).

Nas palavras do autor citado acima, a subjetividade não é apenas uma característica inerente à imagem, mas está ligada à ação e à atividade do sujeito. Isso significa que a imagem subjetiva não é simplesmente um reflexo passivo da realidade, mas uma expressão ativa da interação do sujeito com o ambiente circundante.

Com isso, a subjetividade é uma característica vinculada à ação e à atividade do sujeito. A imagem subjetiva, portanto, se revela como uma expressão ativa da interação entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor, sendo caracterizada por superar o reflexo da realidade concreta.

O conceito de subjetividade da imagem inclui o conceito de parcialidade do sujeito. A psicologia há muito tempo descreve e estuda a dependência da percepção, representação e pensamento em relação ao que "o homem precisa", ou seja, suas necessidades, motivos, tendências e emoções. Além disso, é crucial destacar que essa parcialidade é objetivamente determinada e se expressa não na inadequação da imagem (embora também possa ser expressa nela), mas sim no fato de que ela permite uma penetração ativa na realidade (Leontiev, 1978a, p. 56).

A percepção e a representação do mundo estão relacionadas à concepção pessoal de cada sujeito, sendo influenciadas por fatores subjetivos. Essa parcialidade, entretanto, não se apresenta de forma arbitrária, pelo contrário, é determinada objetivamente pela interação entre as características individuais e as influências externas, resultando em uma perspectiva singular e específica a cada

pessoa.

Leontiev (1978a) destaca que essa parcialidade não se manifesta apenas na inadequação da imagem em relação à realidade, mas, principalmente, na capacidade da imagem de permitir uma penetração ativa na realidade. Assim, a subjetividade da imagem não a torna uma representação distorcida, mas, pelo contrário, é por meio dessa subjetividade que o sujeito pode engajar-se ativamente com a realidade e compreendê-la de maneira significativa.

Outro aspecto do movimento dos significados no sistema da consciência individual é essa subjetividade específica que se manifesta na parcialidade que eles adquirem. No entanto, essa faceta só se revela ao analisar as relações internas que conectam os significados com outro "gerador" da consciência: o sentido pessoal (Leontiev, 1978a, p. 126).

Nesse sentido, Leontiev (1978a) ressalta um aspecto do funcionamento da consciência individual no contexto dos significados. Ele destaca a presença de uma subjetividade específica que se manifesta na parcialidade que os significados adquirem. A ideia aqui é que, ao se tornarem parte da consciência, os significados não são objetivos e neutros, mas são influenciados pelo entendimento do indivíduo. O estudioso sugere que a subjetividade só se torna evidente ao examinar as relações internas que conectam os significados com outro componente chamado de "gerador" da consciência: o sentido pessoal.

Assim, a referência ao sentido pessoal destaca a influência subjetiva que cada indivíduo imprime em sua percepção e interpretação dos significados. O autor citado acima aponta para subjetividade inerente à elaboração e interpretação de significados na consciência individual, evidenciada pela parcialidade desses significados e sua conexão com o sentido pessoal do sujeito.

Dessa maneira, a atividade integra o objeto de estudo da psicologia, não com sua "parte" ou elemento especial, mas com sua função específica. É a função de situar o homem na realidade objetiva e de transformar esta realidade em uma forma de subjetividade (Leontiev, 1978a, p. 86).

A compreensão do comportamento humano e da mente não pode ser alcançada apenas por meio da análise de componentes isolados, uma vez que sua constituição abrange aspectos presentes ao longo de todo o percurso formativo do sujeito. Por isso, é indispensável considerar a atividade como um fenômeno global, intrinsecamente vinculado à complexidade da experiência humana, que exerce influência direta sobre a subjetividade.

A atividade, conforme Leontiev (1978a), supera a observação ou resposta passiva ao ambiente, funcionando como uma ação intencional que posiciona

o ser humano na realidade objetiva. Em vez de ser apenas uma reação às condições externas, a atividade tem um papel ativo e transformador na vida humana, formando a percepção, interpretação e apropriação da realidade. Assim, ela não se limita a refletir o contexto objetivo, mas possibilita uma imersão ativa nele, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da subjetividade e revelando a singularidade de cada indivíduo.

Sendo assim, a apropriação das produções criadas pelo gênero humano permite que os homens desenvolvam meios para satisfazer suas necessidades, apropriando-se tanto desses meios quanto do conhecimento gerado por essas atividades. Esse processo transforma tais produções em extensões de sua individualidade, funcionando como um corpo inorgânico indispensável à sua existência e ao contínuo desenvolvimento de sua condição humana.

A atividade, enquanto ação intencional humana, impulsiona o desenvolvimento ao permitir que o indivíduo avance além do já conhecido. Por meio da aprendizagem e do uso de instrumentos, o ser humano expande suas possibilidades de existência, criando novas formas de agir e transformando o que ainda não foi feito em realizações concretas.

Molon (2015), ao discutir sobre a atividade humana, evidencia a laboração como a capacidade de agir mediante à reprodução de padrões, alimentada pela condição do cérebro de reutilizar experiências passadas. No entanto, essa característica, por si só, não abrange toda a complexidade da atividade. É por meio da aprendizagem contínua e do uso intencional de instrumentos que o ser humano amplia suas possibilidades de existência.

A atividade caracteriza-se pela reprodução ou repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas, devido à plasticidade do cérebro humano que possibilita a conservação de experiências anteriores e a facilitação de sua reiteração. Entretanto, se essa fosse a única característica da atividade humana, o homem se limitaria à adaptação às condições estabelecidas pelo meio ambiente (Molon, 2015, p. 94).

Nesse sentido, a autora indica que a razão pela qual o homem consegue avançar nas condições destinadas à adaptação ao ambiente está nas funções psicológicas superiores, pois “a atividade humana se caracteriza, também, pela criatividade, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. A atividade criadora do ser humano projeta o homem para o futuro e para o passado, transformando o presente” (Molon, 2015, p. 95).

Esta forma de atividade viabiliza o desenvolvimento da cultura de

maneira geral e, mais especificamente, do homem enquanto ser cultural. No ato de trabalhar, o ser humano produz sua vida biológica, a vida social e a vida psíquica. O trabalho emerge como uma atividade propriamente humana, representando a forma distintiva pela qual o ser humano se relaciona com o mundo. Ao ser compreendido como a interação dialética entre objetivação e apropriação, o trabalho revela a dinâmica da autoprodução do ser humano por meio de sua atividade social.

O homem só é homem objetivando-se, criando objetos nos quais se exterioriza. Pode se dizer, por isso, que é ao mesmo tempo sujeito e objeto e que só é propriamente sujeito humano, na medida em que se objetiva, em que se faz objeto (Vázquez, 1968, p. 59).

Sob essa perspectiva, é pelo trabalho que o homem se torna um sujeito social. O trabalho é reconhecido como atividade essencialmente humana, já que nenhum outro animal participa de um processo social tão complexo quanto o desenvolvido pela humanidade. Mesmo os animais que aparentam possuir uma estrutura social, o que determina as suas funções e atividades é o aspecto biológico diferente do que ocorre com o homem.

À passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não esta ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, que acabamos de analisar; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo (Leontiev, 1978, p. 73).

Nessa perspectiva, conforme Leontiev (1978) a transição para a consciência humana é um processo que está ligado à adoção de formas de vida humana e à atividade do trabalho, que é inerentemente social. Essa mudança não se restringe à transformação da estrutura básica da atividade humana e ao surgimento de uma nova forma de reflexão da realidade. Em vez disso, ela implica em uma ruptura: o psiquismo humano não apenas se liberta dos traços comuns aos estágios anteriores do psiquismo animal, como também adquire características qualitativamente novas.

Sobre a consciência humana Leontiev (1978, p. 68) afirma que, “a passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade [...]”. Dessa forma, o aspecto social proporcionou o aprimoramento anatômico e fisiológico do córtex cerebral, estabelecendo uma conexão elementar entre mãos, cérebro e linguagem. Esse

refinamento possibilitou uma forma distinta de relação entre o ser humano e suas circunstâncias de existência.

A mudança que redefiniu a base de sustentação da vida humana, rompendo com a simples adaptação ao ambiente, emergiu por meio de uma interação singular com a natureza, principalmente por meio do trabalho social. Ainda conforme Leontiev (1978, p. 68) “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico”.

A consciência humana, como citada acima, revela um processo complexo interligado com a qualificação da vida humana. A transição para consciência humana não se resume apenas à transformação estrutural essencial da atividade, mas está intrinsecamente ligada à adoção de formas humanas de vida e à participação em atividades laborais socialmente determinadas. Martins (2011, p. 28) afirma que “[...] a consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob a decisiva influência do trabalho e da linguagem [...]”.

Leontiev (1978, p. 79), ao abordar o desenvolvimento do psiquismo em sua dimensão ideal, esclarece que não se trata de desconsiderar a materialidade da imagem nem de estabelecer uma contraposição entre matéria e ideia. O enfoque reside em situar a imagem no contexto concreto da atividade que a constitui, sendo esta a expressão pela qual o psiquismo se revela como uma representação subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como um reflexo psíquico da realidade.

Ainda sobre a consciência humana, Martins (2011) destaca que o desenvolvimento da consciência emerge de uma teia de interações entre o sujeito e o contexto ao seu redor, revelando-se como um fenômeno fluído e que pode ser transformado ao longo das interações culturais, sociais e históricas. De acordo com Martins

[...] a imagem psíquica se desenvolve com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a que compete a captação e reconstituição no plano subjetivo (Martins, 2011, p. 28).

Dessa forma, a consciência não é um fenômeno isolado, mas um processo que se desdobra a partir da captura e reconstituição e reelaboração da realidade objetiva preexistente. Assim, a consciência se configura como um complexo conjunto de percepções da realidade objetiva que passa por uma reelaboração

psíquica envolvendo emoções e reflexões que afloram da interação entre a imagem psíquica e o ambiente.

Tomar consciência não é simplesmente a representação daquilo que é percebido, mas sim um processo psíquico que envolve a relação entre o eu e o mundo exterior. A consciência não se limita a refletir passivamente a realidade; ela desempenha um papel ativo na criação de significados. Como afirma Martins (2011, p. 28), “a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas aprendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo [...]”. Assim, cada interação, seja com o ambiente físico ou cultural, contribui para a elaboração e enriquecimento da consciência individual.

Outro aspecto relevante na compreensão da consciência é a transformação das leis que governam o desenvolvimento do psiquismo ao longo do processo de interação com a realidade objetiva. Essa transformação representa uma reconfiguração das estruturas mentais e das dinâmicas psíquicas que estruturam a percepção e a compreensão do mundo ao redor. Nesse contexto, o ser humano passa a desenvolver formas mais complexas de elaborar e interpretar a realidade, refletindo a interação entre os aspectos biológicos, culturais e sociais que sustentam sua existência.

Dessa forma, todo o processo do tornar-se a ser humano não é uma mudança de aparência, mas uma transformação profunda e basilar que redefine a própria essência do psiquismo humano e as leis que o regem. O desenvolvimento da consciência e da subjetividade são processos que promovem o acesso ao mundo e a possibilidade de estabelecer relações. Outro aspecto que deve ser destacado é a individualidade do ser, de acordo com Duarte (1993), o desenvolvimento da individualidade acontece por meio de um processo dialético entre objetivação e apropriação das criações da humanidade como um todo, e esse desenvolvimento só é viável por meio da educação.

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano (Duarte, 1993, p. 104).

A formação da identidade, segundo essa perspectiva, ocorre por meio da internalização e ressignificação das produções humanas, elaboradas historicamente. Esse processo transcende aspectos biológicos, pois envolve a apropriação dos elementos culturais e sociais que integram o gênero humano,

destacando a mediação entre o individual e o coletivo na constituição do sujeito.

A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade. São as circunstâncias concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua sobrevivência (Duarte, 1993, p. 38).

Em síntese, isso significa que a experiência de cada indivíduo é informada e enriquecida pelas conquistas, valores e práticas da sociedade em que vive. Da mesma forma, a contribuição de cada indivíduo para o desenvolvimento humano reflete não apenas suas características individuais, mas também sua interação com o legado cultural e histórico da humanidade.

Conforme Duarte (1993), há uma distinção entre os seres humanos de outros animais pela atividade vital humana. Essa atividade vital é aquela que sustenta a vida de uma espécie, onde cada membro se reproduz enquanto ser singular, garantindo, conseqüentemente, a reprodução da espécie (Duarte, 1993, p. 28).

O autor argumenta que, no caso dos seres humanos, a existência física e a reprodução biológica não garantem a sobrevivência do gênero humano, com suas características historicamente construídas. Assim, a atividade vital humana, identificada como trabalho, diferencia-se das atividades dos outros animais, pois não só assegura a existência do indivíduo, mas também a existência da sociedade.

Nesse mesmo contexto, Saviani e Duarte (2010, p. 426) afirmam que a atividade vital humana "distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social." Os autores defendem que "por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais".

Ainda de acordo com estes autores (Saviani e Duarte, 2010, p. 427), a formação e o desenvolvimento do ser humano ocorrem por meio da atividade humana objetivada na cultura, e é pelo trabalho que ocorre a expressão da individualidade. A cultura, compreendida aqui como tudo que é produzido pelo ser humano em termos materiais e imateriais, constitui um repertório rico para apropriação e desenvolvimento do indivíduo. Por outro lado, os autores explicam que o trabalho

também influencia a identidade e a singularidade de cada pessoa. No entanto, na sociedade capitalista, a riqueza produzida pelo trabalho não é totalmente apropriada pelos trabalhadores, tanto em termos objetivos quanto subjetivos.

O produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas, nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital (Saviani e Duarte, 2010, p. 427).

Nesse contexto, a manifestação da individualidade do trabalhador é limitada pelos interesses dos grupos hegemônicos que controlam a produção no sistema capitalista, resultando na apropriação de tudo que é produzido pelo capital. Conseqüentemente, o trabalhador se distancia do produto de seu trabalho, sentindo-se estranho a ele, o que o coloca em uma condição de alienação, privando-o da possibilidade de se objetivar plenamente.

[...] sob a aparência de um reconhecimento do homem, também a economia nacional, cujo princípio é o trabalho, é antes de tudo apenas a realização conseqüente da renegação do homem, na medida em que ele próprio não está mais numa tensão externa com a essência externa da propriedade privada, mas ele próprio se tornou essa essência tensa da propriedade privada. O que antes era ser-externo-a-si (sich Ausserlichsein), exteriorização (Entäusserung) real do homem, tornou-se apenas ato de exteriorização, de venda (Veräusserung). Se, portanto, aquela economia nacional inicia sob a aparência do reconhecimento do homem, de sua independência, de sua auto-atividade, e do jeito que ela desloca a propriedade privada para a própria essência do homem [...] (Marx, 2004a, p. 100).

No capitalismo, a relação do homem com o trabalho e com os produtos de seu próprio trabalho é marcada por uma profunda alienação. Sob a ilusão de reconhecer o homem como ser ativo e independente, a economia nacional, que deveria ser fundamentada no trabalho humano, na verdade reflete a negação da humanidade. Nesse sistema, o trabalho, que deveria ser uma expressão da essência do homem, torna-se apenas um meio de produção e acumulação de capital, despojando o trabalhador de sua verdadeira identidade e subjugando-o aos interesses do sistema.

Com o sujeito cognoscente sendo concebido como ser humano que atua como sujeito coletivo, inserido em um contexto social e histórico. Este desempenha um papel ativo na produção de conhecimento dentro do atual modo de produção existente, marcado pelo sistema capitalista. Nesse sentido, o modo de produção influencia diretamente as relações sociais que são permeadas pelo grupo hegemônico, manifestando-se a contradição inerente entre o capital e trabalho, uma determinação histórica que influencia a produção do conhecimento.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho,

habitações, como a abelha, castor formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz somente sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto (Marx, 2004, p. 85).

Anteriormente a alienação causada pelo capitalismo, a atividade laboral representava uma exteriorização real do ser humano, uma maneira de expressar suas habilidades e contribuir para o bem comum. No entanto, sob o regime capitalista, essa relação é distorcida, e o próprio trabalhador se torna uma mercadoria, uma força de trabalho a ser comprada e vendida no mercado. A essência do homem é reduzida ao ato de vender sua força de trabalho, enquanto a propriedade privada se torna a única medida de valor e sucesso na sociedade.

Assim, mesmo que a economia nacional se apresente como um sistema que reconhece a independência e a autoatividade do homem, na prática, ela o priva de sua verdadeira autonomia e o submete às exigências do capital. O trabalhador, ao invés de se apropriar dos frutos de seu próprio trabalho, torna-se alienado, distante de sua própria essência e submerso em um ciclo de exploração e opressão. É somente ao reconhecer e confrontar essa alienação que se pode iniciar um processo de emancipação e busca por uma ordem social justa e igualitária. Conforme Saviani e Duarte (2010, p. 428) quando superadas as relações alienadas, mudam significativamente as relações dos seres humanos tanto com os produtos já existentes na cultura, como com os produtos gerados pela atividade do indivíduo.

De acordo com Marx (2004a), o processo pelo qual o ser humano se apropria de sua essência universal é uma jornada que abarca todas as dimensões da existência humana. Cada interação do homem com o mundo ao seu redor, seja por meio dos sentidos, das emoções, dos pensamentos ou das ações, representa uma oportunidade de apropriação e afirmação de sua própria humanidade.

A objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade se transforma em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos. Igualmente, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano (Saviani e Duarte, 2010, p. 248).

Assim, Saviani e Duarte (2010) destacam, a partir da leitura de Marx, a importância da objetivação e apropriação na formação do indivíduo na sociedade. Ao realizar atividades, o indivíduo transforma sua individualidade em um objeto social

que contribui para o enriquecimento da comunidade. Da mesma forma, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura desempenha um papel fundamental na formação do ser humano. Ao se apropriar e assimilar elementos da cultura, o indivíduo se torna parte de um contexto mais amplo, adquirindo conhecimentos, valores e habilidades que contribuem para sua identidade e integração na sociedade.

A subjetividade e a expressão da individualidade são conceitos que estão relacionados e estão presentes na reflexão de Marx (2004a) sobre a sociedade e a economia. No âmbito da subjetividade, o filósofo e economista destaca a importância do trabalho no desenvolvimento da consciência e na transformação da realidade. Antes de se materializar na realidade, as ideias e projetos passam por um processo que envolve as funções psicológicas superiores, para então, as produções terem uma função social e transformar as relações que o sujeito estabelece com o mundo.

O movimento entre a subjetividade e a objetivação das ideias permite aos indivíduos verificar a validade de seus pensamentos e corrigir eventuais equívocos. Nesse sentido, a exteriorização das ideias e a transformação do mundo por meio do trabalho são momentos significativos onde tanto no mundo quanto o indivíduo se modificam. Dessa forma, a exteriorização das ideias e a transformação do mundo por meio do trabalho são momentos significantes tanto para o mundo quanto o indivíduo.

[...] o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; assim como produz o objeto, que é o acionamento imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, para a existência deste, e a existência deste para ele (Marx, 2004a, p. 106).

O sujeito, ao passar pelo processo de objetivação, adquire uma compreensão mais profunda dos aspectos sociais e culturais relacionados ao que está sendo apropriado, seja material ou imaterial. Essa apropriação culmina em uma nova situação objetiva e subjetiva, que por sua vez abre caminho para a emergência de novas possibilidades e compreensões. O trabalho produz bens materiais, mas também dá origem à ciência, à arte, à subjetividade, à alienação e à ideologia. Para Marx (2004a) esses elementos são vistos como parte de um processo contínuo de aproximação e descoberta das conexões ontológicas sobre como o ser humano se torna humano.

Marx (2004a) discute a relação entre o indivíduo e a sociedade, argumentando que o indivíduo é um ser social, pertencente à vida coletiva. Ele

ênfatiza que a manifestaçaõ de vida do indivíduo é uma expressãõ e confirmaçaõ da vida social, mesmo que essa manifestaçaõ nãõ ocorra de forma imediatamente comunitária, ou seja, mesmo que o sujeito nãõ esteja participando de atividades coletivas junto com outros indivíduos. Outro ponto ênfatizado por Marx, é que a vida individual e a vida genérica (ou seja, a vida da humanidade como um todo) nãõ sãõ separadas ou distintas. Pelo contrário, ele argumenta que a vida individual é uma expressãõ particular ou universal da vida genérica. Isso significa que as atividades individuais estãõ ligadas à vida social e à condiçaõ humana geral.

O indivíduo é o ser social. Sua manifestaçaõ de vida – mesmo que ela também nãõ apareça na forma imediata de uma manifestaçaõ comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externaçaõ e a confirmaçaõ da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem nãõ sãõ diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existênciã da vida individual seja um modo mais particular ou universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal (Marx, 2004a, p. 107).

Nesse sentido, o autor destaca a interdependênciã entre o indivíduo e a sociedade, e argumenta que a vida individual é uma manifestaçaõ da vida social e que a vida genérica humana se manifesta de maneira particular ou universal por meio das atividades individuais. Ele ressalta que nãõ existe uma dicotomia entre o individual e o social, mas sim um entrelaçamento entre eles.

A transformaçaõ da objetividade em uma expressãõ das forças essenciais humanas acontece à medida que o indivíduo se insere em um contexto social. Nesse processo, os elementos ao seu redor ganham uma dimensãõ concreta que revela as capacidades humanas fundamentais. Assim, cada objeto resulta da objetivaçaõ da individualidade do sujeito, ao mesmo tempo em que reforça e confirma sua identidade, tornando o próprio indivíduo parte ativa e transformadora desse movimento.

Em uma sociedade em que as relaçaões sociais sãõ mediadas por objetos e pela produçaõ material, os indivíduos expressam suas capacidades fundamentais na interaçãõ com esses objetos. Cada objeto representa uma manifestaçaõ das forças essenciais do ser humano, simbolizando a individualidade e o sujeito que os utiliza. Ao agir sobre os objetos de acordo com suas necessidades, o sujeito também é transformado por eles, integrando-se ao processo de objetivaçaõ.

Para o homem em sociedade a efetividade objetiva se torna em toda parte efetividade das forças essenciais humanas enquanto efetividade humana e, por isso, efetividade de suas próprias forças essenciais, todos os objetos tornam-se a objetivaçaõ em si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos seus, isto é, ele mesmo

torna-se objeto (Marx, 2004a, p. 108).

A compreensão da relação entre indivíduos e objetos na formação humana também encontra eco nos estudos de Molon (2015), que, inspirada nos trabalhos de Vigotski, explora a dinâmica dos instrumentos no desenvolvimento humano. Ao investigar a natureza dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos, Molon destaca uma distinção que influencia a forma como esses instrumentos são apropriados pelos sujeitos. Enquanto os instrumentos de trabalho são ferramentas físicas utilizadas na realização de tarefas materiais, os instrumentos psicológicos são mediadores simbólicos que desempenham um papel crucial na regulação do comportamento e na organização das atividades mentais.

[...] enquanto o instrumento de trabalho modifica o objeto da atividade e está dirigido externamente, o instrumento psicológico não altera o objeto da atividade psicológica e está orientado internamente. Este último age sobre o controle e domínio do sujeito, e o instrumento de trabalho atua sobre o controle e domínio da natureza. Desta forma, são atividades mediadas que apresentam naturezas diferentes mas que estão reciprocamente vinculadas, pois a alteração em um nível provoca transformação no outro (Molon, 2015, p. 96).

Na articulação entre o trabalho humano e o instrumento reside uma distinção: a dualidade entre o instrumento de trabalho e o instrumento psicológico. Enquanto o primeiro altera o objeto da atividade de forma externa, subjugando a natureza ao controle do sujeito, o segundo opera internamente, influenciando o controle e domínio do próprio indivíduo sobre si mesmo. A mudança em um nível repercute necessariamente no outro. Quando o sujeito manipula o instrumento de trabalho, modificando a matéria ao seu propósito, simultaneamente está transformando a própria percepção de si e do mundo.

A relação entre atividades mediadas se encontra na formação do sujeito humano e no binômio individualidade e subjetividade. Isso porque ao considerar essas duas naturezas - a psíquica e a material – considera-se os elementos fundamentais para a formação humana. O uso do instrumento de trabalho possibilita a manifestação da transformação do ambiente fixo e é também um reflexo da identidade e das motivações do sujeito por trás de suas ações. Da mesma forma, o emprego do instrumento psicológico envolve os processos mentais do indivíduo e revela as nuances de sua singularidade e perspectiva de mundo.

A ação sobre o meio ambiente reverbera no interior do sujeito, influenciando percepções, valores e crenças. Ao mesmo tempo, as transformações internas influenciam as escolhas e ações que o sujeito empreende externamente.

Assim, é possível observar como o desenvolvimento da subjetividade está atrelado à individualidade do sujeito.

Nesse sentido, compreender os processos que conectam a subjetividade às atividades realizadas pelo indivíduo permite avançar na análise da formação da individualidade. Leontiev (1978) apresenta um ponto de vista relevante, ao destacar a relação entre a atividade que uma criança realiza (neste caso, o estudo) e os motivos subjacentes que a impulsionam. O sentido atribuído ao estudo não é determinado apenas pelo conteúdo em si, mas também pelos motivos que levam à sua realização. Esses motivos influenciam tanto a percepção da criança em relação ao objeto de estudo quanto sua atitude e comportamento diante dele.

A relação do objeto direto da ação com o motivo da atividade na qual está inserido é precisamente o que chamamos de sentido. Isso quer dizer que o significado que o objeto de seus atos de aprendizado, o objeto de seu estudo, adquire para a criança é determinado pelos motivos de sua atividade de estudo (Leontiev, 1978, p. 239).

Quando Leontiev (1978, p. 239) menciona que os conhecimentos adquiridos se tornam "órgãos de sua individualidade", ele está sugerindo que o processo de aprendizado não é apenas uma aquisição de informações externas, mas também um desenvolvimento interno que afeta a maneira como a criança percebe a si mesma e ao mundo ao seu redor. Ao internalizar os conhecimentos e relacioná-los com seus próprios motivos e atitudes, a criança desenvolve uma compreensão pessoal e única do mundo, desenvolvendo sua individualidade e influenciando sua maneira de interagir com o ambiente.

O conceito de indivíduo, de acordo com Leontiev (1978, p. 146), expressa a integridade do sujeito da vida, considerando a totalidade da existência humana. Assim, para que o sujeito possa desenvolver sua individualidade, o autor ressalta a importância de fomentar o comportamento reflexivo e comprometido nas crianças em relação ao aprendizado. Ele também aponta que a individualidade pode manifestar-se nos estágios iniciais do desenvolvimento, ao contrário da personalidade, que emerge em períodos mais tardios.

[...] a personalidade constitui uma formação integral de um tipo especial. Não é uma integridade condicionada de forma genotípica: a personalidade não nasce, a personalidade se constrói. Por isso, também não falamos sobre a personalidade de um recém-nascido ou um lactente, embora os traços da individualidade se manifestem nos estágios precoces da ontogênese com clareza não menor do que nas etapas mais tardias (Leontiev, 1978, p. 146).

A individualidade, de acordo com Leontiev (1978), não é um produto acabado desde o nascimento, mas sim um processo contínuo de formação e

desenvolvimento que está vinculada à formação da subjetividade do sujeito. Conforme sua perspectiva, para que a individualidade se desenvolva é necessário a mediação e que seja ofertada à criança aquilo de mais elaborado criado pela humanidade, nesse aspecto, a escola precisa desempenhar esse papel de acesso à produção científica e fornecer recursos para que o sujeito se humanize.

A individualidade, conforme exposto por Leontiev (1978), não é algo dado ao nascer, mas um processo em constante desenvolvimento, intimamente relacionado à formação da subjetividade. Para que essa individualidade se desenvolva, é fundamental a mediação e o acesso ao que há de mais elaborado na produção cultural e científica da humanidade. Nesse contexto, a escola assume um papel essencial ao proporcionar às crianças os recursos necessários para sua humanização, oferecendo condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O desenvolvimento da individualidade requer um ambiente que estimule o comportamento reflexivo, crítico e engajado, especialmente no contexto da aprendizagem. É fundamental oferecer às crianças oportunidades para explorar, questionar, experimentar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Esse processo, no qual a criança desempenha o papel de sujeito ativo em interação com seu contexto e o meio, é essencial para a formação e desenvolvimento de sua individualidade.

Enquanto a personalidade se constitui como um processo complexo e especializado, a individualidade é uma expressão mais abrangente do desenvolvimento e da humanização do sujeito. Esta última está presente desde os estágios iniciais da vida e continua a se desenvolver ao longo do tempo, influenciada pelas apropriações, objetivações e relações do sujeito com os instrumentos culturais.

Ao analisar a relação entre subjetividade e individualidade, percebe-se que esses conceitos estão entrelaçados na formação e desenvolvimento do ser humano. De acordo com Marx (2004b) a objetivação e a apropriação na sociedade desempenham papéis fundamentais na formação da identidade individual, ao passo que Leontiev (1978) traz a reflexão sobre como os motivos subjacentes às atividades influenciam a percepção e a atitude do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento integral da individualidade.

Conforme Marx (2004a) e Leontiev (1978), compreende-se que a subjetividade emerge das interações do sujeito de forma mediada com o mundo externo, especialmente por meio do trabalho e da atividade intelectual. O indivíduo, ao se apropriar e transformar elementos da cultura e do ambiente, tanto materiais quanto

simbólicos, transforma sua subjetividade e, conseqüentemente, sua individualidade.

Dessa maneira, observa-se que a individualidade se refere à singularidade do sujeito, constituída historicamente por meio de sua inserção em práticas sociais e pela mediação das atividades que realiza. Já a personalidade é concebida como uma categoria mais ampla, que integra as dimensões da consciência e da atividade, sendo formada a partir das relações sociais e do desenvolvimento humano no contexto histórico.

Por fim, o binômio subjetividade e individualidade se concretiza pela interação entre o mundo exterior e o mundo interior, configurando-se como um processo intersíquico e intrapsíquico, em que cada aspecto influencia e é influenciado pelo outro. Portanto, ao compreender essa relação, é possível vislumbrar como o ser humano se constitui como um ser social e, ao mesmo tempo, singular, cuja existência reflete tanto a vida coletiva quanto a individual.

#### 2.4 A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO PROFESSOR

Abordar a aprendizagem escolar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural em Psicologia implica discutir um processo de aprendizagem que emerge de interações sociais. Essas interações ocorrem entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre os professores, ou seja, entre todos os participantes do ambiente educacional.

Ao entendermos a produção do conhecimento dessa maneira, não podemos conceber situações escolares que isolem indivíduos em seus processos de aprendizagem, pois isso seria inviável. Além disso, significa adotar um processo de ensino e de aprendizagem no qual cada pessoa possui um valor intrínseco que deve ser reconhecido e valorizado dentro do conjunto de potencialidades a serem desenvolvidas no grupo interativo.

Por outro lado, também implica reconhecer e até mesmo valorizar relações assimétricas, nas quais as capacidades entre os participantes da interação são desiguais, ou seja, alguns possuem conhecimentos diferenciados em natureza ou grau em relação a outros. A Teoria Histórico-Cultural oferece os fundamentos necessários para uma abordagem pedagógica consistente, ao esclarecer conceitos essenciais para compreender a evolução do sujeito e fornecer subsídios para a prática docente, permitindo intervenções que promovam o máximo desenvolvimento humano

na escola e na sociedade. Nesse sentido, a educação desejada é aquela que visa o desenvolvimento integral do sujeito, na qual ele internaliza as características humanas apropriadas ao longo da história: aprende a raciocinar, elabora sua identidade, e desenvolve sua personalidade. Por meio da educação escolar, o sujeito expande seu repertório do cotidiano para um nível mais elaborado, sistematizado e científico.

Mas para que o sujeito possa se desenvolver de forma integral, é necessário que o professor tenha bases sólidas em sua formação e que seja realizada a formação continuada. De acordo com Martins (2015, p. 4), “no seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico”. Isso ressalta a importância da formação dos professores não apenas na apresentação dos conteúdos historicamente constituídos, mas também na compreensão das necessidades individuais dos alunos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para atender a essas demandas.

A formação inicial do professor deverá proporcionar as bases teóricas e práticas essenciais para o exercício da profissão, enquanto a formação continuada permite a atualização constante diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais. “O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (Martins, 2015, p. 04).

Ao contrário de outras formas de trabalho em que o produto é material e não depende diretamente do desenvolvimento pessoal do autor, há profissões, como a do professor, em que a qualidade do produto está diretamente ligada ao engajamento e à integridade do trabalhador. “A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho” (Martins, 2015, p. 05). No caso do trabalho educativo, a alienação do professor tem um impacto significativo na qualidade do produto final, que é a educação e o desenvolvimento das crianças.

O trabalho do professor é único, pois envolve a relação interpessoal direta entre ele e o aluno. Essa relação é fundamental para o processo de aprendizagem, porque é mediada pelas interações e pelo compartilhamento de conhecimentos entre os envolvidos. A alienação do professor, ou seja, sua

desconexão emocional, intelectual ou moral com o processo educativo, compromete a qualidade dessa relação e, conseqüentemente, o êxito do ensino.

A Teoria Histórico-Cultural fornece os alicerces para uma abordagem pedagógica, ao elucidar conceitos importantes para compreender o desenvolvimento do indivíduo e orientar o trabalho dos educadores na intervenção desse processo, visando ao máximo desenvolvimento humano na escola.

[...] pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma. Nesse sentido, enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito nesse processo (Martins, 2015, p. 09).

Nessa perspectiva, pensar na formação do professor vai além da transmissão do conhecimento teórico. Significa também criar condições para que o próprio educador reflita sobre sua própria formação. Nesse contexto, destaca-se a importância da dimensão individual do processo de formação, reconhecendo que o professor é um agente ativo e protagonista de sua própria trajetória profissional.

O rigor teórico e metodológico é essencial para orientar uma abordagem pedagógica que visa ao máximo desenvolvimento humano na escola. Ao elucidar conceitos fundamentais para compreender o desenvolvimento individual, oferece aos educadores uma base sólida para intervirem de maneira significativa nesse processo.

A formação de professores se constitui como um dos atributos para caracterizar o professor, pois é por meio dela que se dispõe do instrumento primordial para o desenvolvimento do pensamento e da prática educativa. O cerne dessa reflexão reside na própria prática, pois é nela que se materializam as estratégias e os procedimentos formativos de maneira concreta. De acordo com Martins (2015), o intuito de fomentar a reflexão e o desenvolvimento profissional, a formação é concebida como um trabalho contínuo que o indivíduo em formação realiza ao longo da sua jornada profissional.

[...] o êxito profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. A capacidade de analisar situações significa, nessa perspectiva, possibilitar permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e às próprias possibilidades existentes, o que, em última instância, representa preparar os professores para as celeradas mudanças sociais características do mundo atual (Martins, 2015, p. 11).

Com o intuito de fomentar a reflexão e o desenvolvimento profissional, a formação é concebida como um trabalho contínuo que o professor em formação

realiza ao longo de sua jornada pessoal e profissional. De acordo com Martins (2015), ela se revela como uma prática de "reflexão na ação", na qual o professor constantemente questiona, analisa e ajusta suas práticas pedagógicas com base em suas experiências e aprendizados. Ressalta-se a importância de o profissional estar em contato com o conhecimento científico para que o pensamento crítico esteja sempre relacionado e contextualizado a realidade social.

A influência do pensamento pós-moderno e das políticas neoliberais na formação de professores se evidencia pela ênfase atribuída à interligação entre a formação pessoal e profissional. Este enfoque é apresentado como uma solução para superar as dicotomias entre objetividade e subjetividade, entre a realidade interna e externa, entre razão e emoção, e assim por diante.

Ao se abordar a formação de professores sob essa perspectiva, reconhece-se que a pessoa que se torna educadora é um sujeito com sua própria bagagem de experiências. Dessa forma, a integração entre a dimensão pessoal e profissional do professor se torna importante para uma prática educativa humanizadora.

O mote do pensamento pós-moderno e das políticas neoliberais transpostos para a formação de professores se expressa fortemente na grande relevância conferida à relação entre formação pessoal e formação profissional, indicada como antídoto às cisões entre objetividade e subjetividade, entre realidade interna e realidade externa, entre razão e emoção etc. (Martins, 2009, p. 451).

Na perspectiva neoliberal, a ideia de que o ensino e a aprendizagem não se limitam ao ambiente escolar é fortalecida, o que por sua vez, contribui para uma nova forma do empobrecimento da Educação Escolar. Conforme Martins (2009), isso ocorre porque, ao desvalorizar a importância da escola como espaço privilegiado de aprendizagem e transmissão de conhecimento sistematizado, corre-se o risco de enfraquecer ainda mais o papel da educação formal na formação dos indivíduos.

O que esses ideários ocultam é, por um lado, a mais absoluta desqualificação da educação escolar como direito social, como condição inalienável do efetivo desenvolvimento dos indivíduos, e por outro, o seu alinhamento à ordem do capital sobre a vida da grande maioria das pessoas (Martins, 2009, p. 452).

É importante reconhecer que, embora a educação deva estar integrada à vida cotidiana e às experiências individuais dos alunos, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Portanto, é necessário encontrar um equilíbrio entre a valorização da formação pessoal dos professores e a manutenção da qualidade e relevância da

Educação Escolar, a fim de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que possam desenvolver de forma integral.

De acordo com Martins (2009), o discurso educacional desses ideários neoliberais tende a ser permeada por uma retórica idealista, buscando enaltecer as interações dentro da escola e da sala de aula. Com isso, os representantes educacionais esperam que os escolares sejam capazes não apenas de executar tarefas (saber fazer), mas também de adquirir habilidades de aprendizagem contínua (aprender a aprender) e de pensar criticamente de forma autônoma; agir com liberdade, competência, habilidade e responsabilidade. Em suma, fala-se em formar novos indivíduos adaptados ao mundo contemporâneo, atribuindo à educação o papel primordial de aprimorá-los ou, de certo modo, produzi-los.

Este processo de produção, no entanto, está sujeito a um rigoroso controle de qualidade, especialmente à medida que se distancia do processo formativo tradicional. Não é por acaso que proliferam estratégias de avaliação institucional, sob a aparência de comprometimento com a qualidade educacional. Conforme observado por Martins (2009), o sistema educacional cede às demandas da sociedade ao estabelecer escolas diferenciadas para atender às diferentes necessidades das pessoas. Contudo, essa diferenciação é parte integrante da dominação de classe.

Ainda de acordo com Martins (2009) o sistema capitalista expressa desconfiança em relação aos resultados de seu próprio ensino, erguendo uma barreira para reiterar a ideia de que esses resultados são questionáveis, muitas vezes insatisfatórios. Assim, os estudantes sofrem as consequências de um ensino dominado pelas classes hegemônicas, sendo punidos por sua própria lacuna educacional. Ao mesmo tempo em que a qualidade do ensino é questionada, a formação de professores continua a ser um ponto frequentemente negligenciado nesse debate.

E como não poderia ser diferente, tanto a formação quanto a profissionalidade do professor adquirem novos atributos, representativos da destruição imposta à educação escolar destinada aos filhos e filhas, principalmente, da classe trabalhadora (Martins, 2009, p. 453).

Essa dicotomia entre a desconfiança no sistema educacional e a importância da formação docente reflete a complexidade do cenário educacional contemporâneo, no qual a necessidade de uma abordagem que esteja

contextualizada culturalmente e socialmente e perceba que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos e essenciais no processo de aprendizagem é cada vez mais premente. Martins (2015, p. 12) comenta que à medida que esse sistema ignora as necessidades da formação continuada do professor, existe o aumento das exigências em relação a esse profissional “[...] oriundo da inibição educativa de outros agentes de socialização, por exemplo, da família”.

Nesse contexto, é necessário reconhecer que o despreparado dos professores para o enfrentamento das mudanças educacionais decorre do processo de alienação gerado pelo sistema capitalista e pelos grupos hegemônicos que detêm os meios de produção e controlam o acesso dos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade. A influência desses grupos se reflete na “[...] a ruptura do consenso social sobre a educação e o aumento de contradições e fragmentação no exercício da docência, que geram um esvaziamento dos valores educacionais de referência” (Martins, 2015, p. 12).

Diante desse panorama, é crucial que se reconheça a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora na formação dos professores, que os capacite não apenas a transmitir conhecimentos, mas também a questionar as estruturas e desigualdades presentes no sistema educacional e a buscar formas mais inclusivas e humanizadas de ensinar e aprender.

A necessidade de revisão e implementação de mudanças na formação inicial dos professores se torna cada vez mais evidente no contexto educacional atual. Além dos critérios tradicionais de qualificação intelectual, é importante considerar os critérios do desenvolvimento da personalidade no processo seletivo. Compreender o professor como pessoa é primordial, pois aquilo que ele diz e faz é mediado por sua própria personalidade. Afinal, a personalidade do professor influencia diretamente sua abordagem pedagógica, seu relacionamento com os alunos e colegas, bem como sua capacidade de lidar com os desafios do ambiente escolar.

[...] A personalidade resulta da unidade e luta dos contrários, indivíduo e sociedade. O indivíduo constituiu-se por sua unidade com a sociedade. O indivíduo constitui-se por sua unidade com a sociedade; entretanto, sua existência enquanto tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com ela, o que lhe confere inclusive papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade (Martins, 2015, p. 77).

Como destacado por Martins (2015), a personalidade é o resultado da interação e das tensões entre o indivíduo e a sociedade. Embora os professores sejam

constituídos por sua conexão com o ambiente social e institucional em que estão inseridos, eles também exercem influência sobre esse mesmo ambiente. Sua autodiferenciação dentro da sociedade não só os define como indivíduos, mas também os posiciona como agentes ativos na elaboração e transformação do meio educacional.

Portanto, ao considerar a personalidade como um critério na formação inicial dos professores, torna-se necessário garantir que esses profissionais sejam qualificados academicamente e preparados para exercer um papel na vida acadêmica e no desenvolvimento subjetivo dos alunos. Isso implica uma formação que vá além do conteúdo teórico e prático, englobando também o desenvolvimento emocional e social dos futuros docentes.

De acordo com Martins (2015, p. 102), “a infraestrutura da personalidade compreende o conteúdo objetivo da atividade real do indivíduo concreto, o que ele faz, encerra, portanto, a realidade prática de sua existência”. Essa infraestrutura não apenas reflete as ações e comportamentos do indivíduo, mas também representa a própria realidade prática de sua existência. Além disso, a pesquisadora ressalta que essa infraestrutura é desenvolvida ao longo do tempo, sendo o tempo elemento necessário desse sistema de atividades que compõe a personalidade.

Com base nas investigações de Martins (2015), pode-se entender que a personalidade do indivíduo é configurada pelas suas ações e atividades ao longo do tempo. Cada experiência vivida, contribui para a construção dessa infraestrutura da personalidade. Assim, o modo como uma pessoa emprega o tempo está relacionado ao modo como sua personalidade se formou. “Se toda existência é existência temporal, o emprego do tempo revela a base infraestrutural da personalidade desenvolvida” (Martins, 2015, p. 102).

Segundo Martins (2015), a formação da personalidade é um processo intrinsecamente ligado ao tempo e às experiências vivenciadas ao longo da vida. Cada ação, cada atividade empreendida, contribui para a construção dessa infraestrutura da personalidade, conforme mencionado pela autora. Dessa forma, o modo como uma pessoa utiliza o tempo revela muito sobre como sua personalidade se desenvolveu e se configurou ao longo dos anos.

Essa noção se relaciona com as ideias de Leontiev (1978), que ressalta a natureza dinâmica e em constante evolução da personalidade. Conforme

acumula modificações quantitativas ao longo do tempo, a personalidade do indivíduo passa por transformações graduais que eventualmente levam a uma mudança qualitativa de suas características básicas. Assim, as interações do indivíduo com o mundo ao seu redor, bem como suas atividades e objetivações ao longo do tempo, influenciam diretamente o desenvolvimento e a configuração de sua personalidade.

No movimento da consciência individual – anteriormente descrita como um processo de transições mútuas de conteúdos e significados sensoriais direcionados que adquirem de acordo com os motivos da atividade um ou outro significado – o movimento agora se desdobra em mais uma dimensão. Em tanto que o movimento descrito acima é apresentado figurativamente como um movimento em um plano horizontal, esse novo movimento é como se operar segundo uma verticalidade, reside na correlação dos motivos entre si: uns ocupam o lugar de subordinados dos outros e parecem elevar-se acima deles; alguns, ao contrário, descem à posição dos subordinados ou mesmo perder completamente a sua função geradora de emprego. A formação desse movimento é o que expressa o estabelecimento de um sistema harmonioso de sentidos pessoais: o estabelecimento da personalidade (Leontiev, 1978a, p. 171).

Nessa nova dimensão, os motivos da atividade se correlacionam entre si, com alguns ocupando posições de subordinação em relação a outros, enquanto outros ascendem a posições mais elevadas ou perdem sua função original. Essa dinâmica resulta na formação de um sistema harmonioso de sentidos pessoais, que Leontiev associa à consolidação da personalidade. Em essência, o autor sugere que o desenvolvimento da personalidade envolve uma complexa interação entre diferentes motivos e significados, em que alguns se tornam dominantes enquanto outros são relegados a papéis secundários, culminando na formação de uma estrutura coesa e integrada de sentidos pessoais.

Segundo Martins (2015), existe uma relação entre a atividade do homem e sua personalidade, ela argumenta que na estrutura capitalista, em que a atividade é alienada, a consequência inevitável é a alienação da própria personalidade. Sob esse prisma, as relações alienadas decorrentes da propriedade privada dos meios de produção delinham as condições para a formação da subjetividade dos indivíduos. Assim, aqueles que estão imersos no sistema capitalista são, essencialmente, seres alienados, mesmo que essa alienação se manifeste de várias formas distintas.

Enquanto Leontiev (1978a) destaca a formação de um sistema harmonioso de sentidos pessoais por meio da interação complexa entre diferentes motivos e significados na atividade, Martins (2015) argumenta que na estrutura capitalista, onde a atividade é alienada, ocorre a consequente alienação da

personalidade. Essas visões contrastantes sugerem que, embora haja uma dinâmica intrínseca na formação da personalidade que envolve a hierarquização e integração de diferentes motivos e significados na atividade, a estrutura do sistema capitalista impõe uma alienação que limita essa formação, resultando em uma subjetividade comprometida e alienada nos indivíduos imersos nesse contexto econômico.

Nesse sentido, o trabalho docente desempenha o papel de emancipação do sujeito ao centra-se na formação da consciência e da personalidade dos estudantes, conforme destacado por Mello e Lugle (2014). Ao priorizar a elaboração da consciência, os professores se comprometem com a missão de cultivar estudantes críticos e pensantes.

O foco do trabalho docente é a formação da inteligência e da personalidade de suas crianças e alunos – em uma palavra, da consciência. Isto implica educar crianças e alunos participativos, curiosos, críticos e pensantes. Implica, também, professores sempre atentos para provocar e perceber os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças e dos alunos (Mello e Lugle, 2014, p. 271).

Quando um professor se dedica à formação da consciência dos estudantes, ele está, na verdade, investido no acesso aos conteúdos científicos e mais elaborados da humanidade, assim como a cultura e os aspectos sociais que estão presentes na realidade. De acordo com Martins (2015, p. 106) “o conteúdo básico do desenvolvimento psíquico da criança é o reflexo cada vez mais exato e ativo da realidade, pelo qual a conhece e a modifica, modificando-se ao conhecê-la”.

Formar uma personalidade significa proporcionar experiências e oportunidades que permitam aos alunos desenvolverem suas próprias identidades, valores e habilidades sociais e emocionais. O professor, nesse sentido, atua como um guia que ajuda os estudantes a explorarem suas potencialidades, a compreender suas emoções e a construir sua visão de mundo.

Nesse sentido, Martins (2015, p. 134) afirma que “o educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre o valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano”.

A autora ressalta que, ao superar a tensão entre o valor de uso e o valor de troca, ou seja, ao compreender que o conhecimento não deve ser meramente transacionado como uma mercadoria, mas sim valorizado como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano, o educador abre caminho para uma prática pedagógica mais significativa e eficaz. Isso implica reconhecer que a educação

vai além da mera transmissão de informações e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral do ser humano.

Dessa forma, o educador não apenas compartilha conhecimento, mas também promove habilidades como pensamento crítico, criatividade, empatia e resolução de problemas, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Ao adotar essa abordagem, o educador se torna um agente de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, ao estabelecer uma relação consciente com o conhecimento e sua prática pedagógica, o educador não só potencializa a educabilidade do ser humano, mas também abre portas para um futuro mais promissor e sustentável.

Nesse contexto, Martins (2015) destaca a importância da postura consciente do educador em relação ao conhecimento e à prática pedagógica. O autor ressalta que, ao transcender a tensão entre o valor de uso e o valor de troca, o professor é capaz de proporcionar condições ideais para a educabilidade do ser humano. Isso implica não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar um ambiente que estimule a reflexão crítica e o desenvolvimento integral dos alunos. Um educador consciente não se limita à simples transmissão de conteúdo, mas busca constantemente entender as necessidades individuais dos estudantes e adaptar sua abordagem pedagógica de acordo com essas necessidades. Dessa forma, ele se torna um facilitador do processo de aprendizagem, incentivando os alunos a explorarem, questionar e construir seu próprio conhecimento, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno de sua educabilidade.

Para que o professor possa desempenhar efetivamente esse papel, é necessário que ele mesmo esteja em constante processo de reflexão e desenvolvimento pessoal. Conforme Martins (2015, p. 135), a formação do professor necessita que seja realizada a autoinvestigação e, ao mesmo tempo que a matéria (seja objetiva ou subjetiva) encontrada em si seja transformada, para que o educador possa transformar vidas. A autora compreende “a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalho e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo”.

Diante do exposto, fica evidente que para que o professor desempenhe efetivamente seu papel na formação dos educandos, é imprescindível

que ele esteja em constante processo de desenvolvimento profissional e pessoal. A compreensão de Martins (2015) sobre a formação do educador como um processo de autoinvestigação e transformação é crucial nesse sentido. A educação do educador não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas implica em refletir criticamente sua prática pedagógica. É por meio desse processo de transformação e desenvolvimento social da personalidade que o professor terá recurso para formar sujeitos.

Como afirmado por Martins (2015), a atividade do homem é a substância básica de sua personalidade, e as relações de alienação determinadas pelo sistema capitalista podem levar à alienação da própria personalidade. Sob tais condições, é necessário que o professor esteja ciente das influências sociais e estruturais que interferem a personalidade.

A atividade alienada característica da organização capitalista pode impactar tanto o professor quanto os alunos, limitando sua capacidade de desenvolver plenamente suas identidades potenciais. Nesse sentido, a formação de professores deve incluir a compreensão crítica das estruturas sociais que configuram as experiências de vida dos alunos.

Ao cultivar essa consciência crítica, o professor contribui para o desenvolvimento integral do sujeito, o capacitando para compreender e desafiar as estruturas de alienação que podem estar presentes em suas vidas. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de uma formação inicial que esteja atenta às questões sociais e estruturais do sistema que permeiam a educação. É fundamental que os futuros professores sejam preparados para reconhecer e lidar com as diversas formas de alienação que podem afetar o desenvolvimento da integralidade do sujeito. Assim, ao investir na formação de professores, é importante considerar que esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências. Martins (2015, p. 135) enfatiza que a transformação é “apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e da sua própria humanidade”.

Capacitados para identificar e desafiar as estruturas de alienação, os professores não apenas promovem uma educação mais inclusiva e emancipadora, mas também contribuem com a formação de uma sociedade diferente com um olhar crítico e sensível. Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada dos

educadores não é apenas uma questão de prepará-los para o exercício da profissão, mas sim de fornecer instrumentos para que possam se tornar agentes da transformação e promoção da humanização tanto de si mesmos quanto de seus estudantes. Assim, é primordial que os programas de formação de professores estejam alinhados com as demandas sociais e estruturais objetivando a formação da consciência crítica e transformadora.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

A presente subseção, discute a linguagem como função psicológica superior mediadora das relações sociais e o processo em que se torna um instrumento de acesso e apropriação do mundo.

Desde os primeiros momentos de vida, a criança é inserida em um contexto social no qual suas necessidades se ampliam para além das demandas biológicas, manifestando-se também no campo social. Nesse processo, a relação com o outro tem um papel estruturante, uma vez que a comunicação, ainda que inicialmente não verbal, constitui a base para o desenvolvimento de formas mais complexas de interação.

Partindo das ideias de Vigotski (1989) e seus colaboradores, busca-se refletir sobre a interrelação entre pensamento e linguagem, direcionando-os ao processo de ensino e de aprendizagem, com um foco específico nos mecanismos da linguagem para apreensão do mundo.

Primeiramente, pretende-se apresentar as contribuições de Vigotski (1989), que inspiraram diversas investigações sobre os temas relacionados às funções acima mencionadas. Em segundo lugar, destaca-se a importância de desvendar e entender quais os princípios pedagógico-didáticos dessas ideias, a fim de clarificar o que se entende por signos e linguagem enquanto mediadores da relação entre o sujeito e o mundo. Para isso, inicia-se com um recorte da percepção de Vigotski em relação aos estudos linguísticos de Stern (1998), o primeiro dedicou-se a analisar as pesquisas de alguns estudiosos que se debruçaram sobre o estudo da linguagem, assim, a escolha pelo recorte da pesquisa de Stern se justifica pelas relações e distinções que Vigotski identificou em seus estudos sobre o pensamento e a linguagem.

De acordo com Vigotski (1989), a linguagem influencia o pensamento, e este se forma a partir dela, pois a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento. Ao defender que a linguagem não só facilita a interação e a comunicação, mas também contribui com a formação de significados compartilhados, o aspecto social é fundamental para a produção de sentido e isso se efetiva por meio da coletividade e da cultura, nos tornamos sujeitos sociais pela leitura e internalização do discurso do outro, num processo interno, que produz o desenvolvimento de si mesmo. Leontiev (2004) colaborou com essa perspectiva ao enfatizar a relação entre a linguagem, consciência e o trabalho, tornando esse trinômio essencial para a leitura consciente da realidade e da interação social. Considera-se, dessa forma, a linguagem como um produto da ação humana, produzida ao longo da história a partir da necessidade de interagir e estabelecer relações com a sociedade e o mundo.

Na intersecção entre os processos psicológicos e desenvolvimento cultural, a questão da linguagem é ressaltada em diversas esferas do desenvolvimento infantil, reconfigurando o pensamento e a percepção da realidade, nesse aspecto, Luria (2017) auxilia na compreensão da produção de sentido à medida em que as relações com a realidade concreta e a função objetiva das coisas são apropriadas pela criança e começam se aproximar do significado social.

Na segunda seção, o estudo dos signos, seus sentidos e significados, revela-se relevante, pois estão arraigados nas atividades cotidianas do ser humano e em sua existência concreta. Ao mencionar a formação de crianças em idade escolar, Vigotski (1989) aponta para a importância do significado das palavras. Nesse contexto, as crianças produzem gradualmente o significado daquilo que percebem na realidade, uma vez que os pares mais experientes atuam como mediadores, promovendo o acesso à cultura e às produções científicas humanas. Assim, a criança associa objetos aos seus respectivos significados, em um processo que, embora gradual, é transformador, pois envolve a internalização da cultura, por meio da interação contínua com o meio educativo e social.

O processo de atribuição de significados pelas crianças, como descrito por Vigotski (1989), não ocorre de maneira isolada, mas está ligado ao contexto histórico, social e ideológico em que esses signos se inserem. A internalização de significados pela criança é diferente daquele observado em adultos, tanto para a criança quanto para o adulto, é essencial que a fala dos outros se transforme em pensamento, mas para isso, é necessário que o enunciado a ser

interpretado seja relevante para gerar abstração e despertar o desejo de entender a informação transmitida pelo emissor. Enquanto a criança e o adulto podem compartilhar desejos, interesses e emoções que motivam o pensamento, a criança ainda está em uma fase de desenvolvimento em que sua compreensão dos significados e a formação de conceitos necessita de mediação para que sejam incorporados. Nesse sentido, considera-se valioso compreender a natureza dialética dos signos, ela é tanto uma expressão do mundo quanto uma forma de superá-lo, permitindo o incremento da comunicação, criação de significados e conceitos que vão além da experiência<sup>2</sup> imediata.

Na terceira seção abordaremos a criação artística na infância, analisando a relação entre a linguagem e arte como mediadora no processo de estruturação do pensamento criativo e do fenômeno expressivo que viabiliza a manifestação concreta da arte. Ao mediar a relação entre a criança e o mundo, a linguagem não apenas precede o pensamento, mas também serve como base da atividade criadora. De acordo com Vigotski (2018) a criatividade humana, entendida como a capacidade de elaborar algo novo, seja material ou imaterial, depende da memória, da plasticidade do sistema nervoso e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem, dessa forma, entendemos que é necessário que a capacidade criadora seja produzida no sujeito, porque a criação se baseia na adaptação e combinação de experiências passadas, mediada pelo aprendizado e a interação social. Assim considera-se que a linguagem é imprescindível nesse processo, pois permite a estruturação e expressão do pensamento, que por sua vez, é alicerce para que as bases da criatividade sejam desenvolvidas na criança, destacando-se que o desenvolvimento criativo resulta da formação de conceitos e do enriquecimento das funções psíquicas superiores, evidenciando a relação dialética entre subjetividade e a objetividade do mundo.

E ao mencionar as relações objetivas de produção humana, Vigotski (1999) sugere que tanto na linguagem quanto na arte, o verdadeiro potencial reside na interação entre a forma, que carrega significados históricos e culturais, os quais se

---

<sup>2</sup> Na perspectiva de Vigotski, o conceito de experiência não se alinha com a visão empirista, mas está profundamente enraizado no contexto histórico e cultural do indivíduo. Ele concebe a experiência como um processo acumulativo que acompanha o desenvolvimento do sujeito ao longo das diferentes fases da vida. Além disso, Vigotski associa a experiência ao material, que atua como fundamento para a atividade criativa, destacando que o desenvolvimento humano é produzido tanto pela trajetória pessoal quanto pelas interações com o meio cultural.

desenvolvem com o tempo e o contexto social. Nota-se que a natureza dialética entre conteúdo e forma que reside nessas atividades humanas e se produzem na constante interação entre os aspectos subjetivos e materiais, assim como as palavras possuem forma externa, interna e um significado, a arte também se estrutura em camadas de significado e expressão simbólica.

Diante dessa compreensão das relações dialéticas entre forma e significado na linguagem e na arte, as criações artísticas permitem que as crianças apreendam novos significados e fenômenos por meio de alegorias e signos, contribuindo na mudança e uma compreensão de mundo mais ampliada. Além disso, Vigotski (2018) destaca a relação da arte com o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, conforme esse pensamento o autor mostra que ao conectar a criação artística com o jogo e a dramatização na infância essas atividades promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, assim, o jogo teatral, não apenas encena o ciclo da imaginação infantil, mas também propicia autonomia para que as crianças compreendam as regras sociais.

Isso acontece porque o brincar, na infância, assume um lugar ímpar na integração da realidade social às ações da criança, bem como na apropriação da linguagem e dos instrumentos humanos. Cada fase do desenvolvimento infantil é marcada por uma atividade principal, isto é, aquela que exerce papel central na promoção do desenvolvimento psíquico em determinado período da vida, reorganizando os processos psicológicos e orientando a relação da criança com o mundo. Conforme argumentado por Leontiev (2004), o desenvolvimento humano ocorre por meio de atividades que são elaboradas em relação às condições concretas de vida em que a criança está inserida. No caso da infância, o brincar é reconhecido como a atividade principal, pois é por meio dele que a criança internaliza papéis sociais, desenvolve a imaginação, amplia suas capacidades simbólicas e estabelece relações significativas com o outro e com o meio.

Para compreender a complexidade do desenvolvimento da linguagem na perspectiva Histórico-Cultural, é essencial considerar as observações de Vigotski (1989) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ele ressalta que a linguagem humana, ao alcançar um nível de desenvolvimento mais avançado, possui um significado objetivo que pressupõe um certo grau de desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, o autor acima enfatiza a relação estreita entre a linguagem e o pensamento, influenciando-se mutuamente ao longo do processo de

desenvolvimento da subjetividade e desencadeia na formação das capacidades humanas. Portanto, compreender essa interação é fundamental para uma análise mais ampliada do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança.

Assim, essa seção se organiza inicialmente explorando as contribuições de Vigotski a partir de sua análise crítica das pesquisas de Stern (1985), buscando superar as abordagens que explicam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento por vias genéticas e biologizantes, e avançar para uma compreensão que considera os aspectos históricos e culturais como fundamentais para o desenvolvimento humano. Por meio dessa perspectiva, procura-se demonstrar como o desenvolvimento não pode ser isolado do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido, evidenciando a interdependência entre os processos psicológicos e as práticas culturais na produção da cognição e da subjetividade.

### 3.1 A LINGUAGEM COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os caminhos para compreender o desenvolvimento da linguagem são variados, e por esse motivo, optou-se por iniciar com a análise de Vigotski (1989) em contraposição à abordagem de Stern. Essa escolha é fundamentada na afirmação de Stern (1998) que denominou sua perspectiva de "personalista-genético", em contraste com a visão de Vigotski, que considera a linguagem como um instrumento essencialmente social e cultural.

Vigotski (1989) a partir de sua observação dos estudos de Stern sobre a linguagem, avança a ideia em relação ao que Stern, identificou em suas pesquisas. A apropriação da linguagem é considerada um recurso importante para promover a união social e a experiência compartilhada socialmente. Conforme Stern (1998, p. 172), "a aquisição da linguagem é potente no serviço da união e da convivência. Na verdade, cada palavra aprendida é o subproduto da união de duas mentalidades em um sistema simbólico comum, uma forja de significado compartilhado".

O ponto de vista de Stern (1992) destaca que a aquisição da linguagem não apenas facilita a interação e a comunicação, mas também propicia a formação de significados compartilhados, resultando da combinação de diferentes perspectivas e formas subjetivas. Por exemplo, é como se tivéssemos um repertório de imagens de um objeto que contemplam a sua objetividade em vários aspectos da realidade concreta. Ele afirma que a linguagem é "o meio para alcançar o próximo

nível de desenvolvimento da relação, no qual todas as questões existências serão vivenciadas” (Stern, 1992, p. 173).

No trecho acima é possível notar alguns pontos que possuem o caráter intelectualista, pois em nenhum momento é citada a necessidade de mediação para que a criança consiga desenvolver a capacidade de se apropriar dos significados e desenvolver sua subjetividade.

Stern (1992) aponta para os desafios que a linguagem apresenta à subjetividade e à capacidade de nos relacionarmos com os outros, descrevendo-as como um caminho que pode levar a várias direções, no entanto, todo esse processo é novamente tratado como inato e se aprimora apenas com o amadurecimento biológico.

Mas se todo esse processo é dado pelo aparato biológico, como as crianças conseguem acessar as produções humanas mais elaboradas sem que a mediação aconteça, seja por um adulto mais experiente, professores ou pela própria linguagem? É difícil imaginar a realidade social sem os aspectos culturais que são basilares não só para o acesso dos bens produzidos pela humanidade, mas também para a produção do pensamento crítico.

Nesse sentido, alguns aspectos da vida social seriam perdidos, pois se referiria a uma ordem, a um conjunto de sensações que escapam à linguagem, que tenta reduzir a experiência social à sua estrutura funcional. Além disso, certas vivências em outros domínios não podem ser fragmentadas para serem traduzidas em palavras, ou seja, não podem ser expressas sem perder sua integralidade, acabando por serem relegadas a um plano secundário. Mesmo que a linguagem humana seja intencional como acredita Stern (1992), a forma como ele descreve esse fenômeno é espontaneísta, o que significa que não há esforços humanos para que essa intencionalidade seja aprendida, nessa perspectiva ela se desenvolve junto ao aparato biológico o que denota uma intelectualização e objetificação do discurso.

Diante dessa perspectiva, Vigotski ainda (1989) faz referência aos estudos de Stern sobre crianças de um ano e meio a dois anos de idade e suas percepções sobre o signo, pois o segundo acredita que essas crianças já são capazes de realizar operações complexas envolvendo os signos, assim, a criança descobre o significado da palavra de forma repentina e definitiva, como se fosse uma realização única. No entanto, essa visão simplifica o processo, que é na verdade extremamente complexo e gradual, assim, a observação e os estudos experimentais sugerem que a

capacidade de entender a relação entre signo e significado se desenvolve mais tarde. Conforme Vigotski, “Stern praticamente ignora todos os caminhos intrincados que levam ao amadurecimento da função do signo; sua concepção do desenvolvimento linguístico é extremamente simplificada” (Vigotski, 1989, p. 25).

Vigotski (1989) argumenta que tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico da criança na faixa de um ano e meio a dois anos contradiz a ideia de que ela seja capaz de realizar operações intelectuais tão complexas, quanto identificar a relação entre signo e significado em objetos reais. Vigotski detalha os diferentes períodos pelos quais as crianças passam à medida que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos.

A primeira fase é o pensamento pré-verbal e a fala é pré-intelectual, neste processo as crianças se manifestam por meio do grito, do balbucio e são consideradas formas rudimentares de comunicação que ainda não estão ligadas a operações intelectuais.

A segunda fase é marcada pela interação da criança com o seu próprio corpo e pelo uso de instrumentos, é nesse momento que a criança começa a aprender as operações lógicas e estruturas gramaticais, mesmo antes de aprender as operações lógicas que essas estruturas representam.

Na terceira fase, a criança começa a realizar operações externas que auxiliam na resolução de problemas internos, um exemplo disso é o uso dos dedos para contar, é nesse momento que surge a fala egocêntrica, uma forma de discurso em que a criança conversa consigo mesma enquanto organiza seus pensamentos e ações.

A quarta fase do desenvolvimento infantil é marcada pela capacidade de realizar operações externas que começam a ser interiorizadas, resultando em uma transformação significativa na atividade psicológica da criança. Nesse momento, ocorre a interiorização das ações, o que reflete uma mudança de operações concretas para operações mentais, sinalizando o início da memória lógica. A criança começa a operar mentalmente com signos internos, por exemplo, a habilidade de contar mentalmente, demonstrando um avanço na complexidade de seus processos cognitivos.

Um ponto relevante é que, diferentemente de Stern, Vigotski (1989) não impõe uma rigidez etária para as fases do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O autor reconhece que cada criança está inserida em um contexto social

e cultural específico, o que influencia diretamente suas experiências mediadoras e, por consequência, seu desenvolvimento. A Teoria Histórico-Cultural, nesse sentido, integra os aspectos biológicos, sociais e culturais, compreendendo-os como partes indissociáveis do processo de desenvolvimento humano. Vigotski (1989), portanto, critica as abordagens que se limitam aos fatores biológicos e intelectualistas, desconsiderando a influência dos elementos sociais e culturais na constituição do pensamento e da linguagem.

Contudo, as observações de Stern não são inteiramente divergentes das ideias de Vigotski. Vigotski reconhece que “o estudo de Stern consolidou a convicção de que sua observação básica era correta, ou seja, há de fato um momento de descoberta [...]” (Vigotski, 1989, p. 25). Stern identificou corretamente um momento crucial no desenvolvimento linguístico, cultural e intelectual da criança, o que é válido. No entanto, Stern interpretou esse momento de forma intelectualista, o que Vigotski critica. A abordagem intelectualista, como aplicada por Stern, refere-se à visão de que o desenvolvimento da linguagem na criança é predominantemente um processo intelectual, com foco no papel do pensamento lógico na aquisição da linguagem. Essa perspectiva subestima as interações sociais e culturais no desenvolvimento da linguagem, atribuindo um papel exagerado ao intelecto da criança em estágios iniciais de seu desenvolvimento.

Stern aponta dois sintomas objetivos da ocorrência dessa transformação crítica: o aparecimento de perguntas sobre os nomes dos objetos e o consequente aumento, acentuado e aos saltos, do vocabulário da criança, ambos de importância fundamental para o desenvolvimento da fala (Vigotski, 1989, p. 25).

Stern (1989) observa que, em determinada fase do desenvolvimento, as crianças começam a demonstrar um interesse crescente pelos nomes dos objetos ao seu redor. Esse comportamento se manifesta por meio de perguntas, em que a criança busca ativamente o nome das coisas, revelando um desejo de organizar e compreender o mundo que a rodeia por meio da linguagem. Todavia, ao analisar essa observação, não se pode perder de vista que Stern (1992) adota uma visão em que o sujeito é uma entidade psicologicamente independente, e que a linguagem é concebida como algo que surge de uma intenção inerente à própria natureza da pessoa.

Ao explorar a teoria de Stern, é essencial considerar que o objetivo é apresentar os avanços da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores em relação ao que existia como produção científica acerca da

linguagem no mesmo período. De acordo com Vigotski (1985), a teoria de Stern é caracterizada como idealista devido à falta de uma explicação causal e genética para o desenvolvimento da linguagem. Ele argumenta que Stern adota uma abordagem intelectualista, sugerindo que a capacidade da linguagem humana, com sua intencionalidade e simbolismo, tem uma origem inata, e que não depende de circunstâncias externas para o seu desenvolvimento.

Vigotski (1989) aponta um equívoco na teoria de Stern ao deslocar as características que distinguem as formas superiores de desenvolvimento da linguagem para uma fase inicial, sugerindo que a criança já possui, em forma embrionária, capacidades e funções psicológicas comparáveis às de um adulto. Stern se engana ao não considerar adequadamente os aspectos biológicos e culturais que são essenciais para entender o desenvolvimento da linguagem.

Ele vê a criança como uma versão em miniatura de um adulto, com habilidades linguísticas e cognitivas já prontas e desenvolvidas desde o início. Essa perspectiva, no entanto, é contestada por Vigotski (1989), que enfatiza a evolução e o papel mediador do ambiente social e das interações culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme Dongo-Montoya (2021, p. 59), “Stern ignora esse processo complexo e simplifica infinitamente o processo de desenvolvimento da linguagem. Por isso, Stern substitui a via genética real por uma explicação intelectualista, logicizante: de que a criança descobre que a linguagem tem sentido e significação”.

Em suma, Vigotski (1989) faz ponderações importantes em sua análise sobre as ideias de Stern, ressaltando que o desenvolvimento infantil exige atenção cuidadosa e intencional, sendo uma etapa essencial na formação humana, em que as crianças produzem sua compreensão de si mesmas e de sua relação com o mundo. Não se pode permitir que esse processo ocorra de maneira aleatória e espontânea, sem a devida mediação. É fundamental que haja um esforço contínuo na mediação e no estímulo ao desenvolvimento da linguagem, para que a criança possa alcançar o desenvolvimento integral de suas capacidades psíquicas.

A linguagem sendo utilizada como meio para representar objetos e fenômenos foi um marco no desenvolvimento humano, esta capacidade permitiu que o homem superasse as limitações da percepção sensorial imediata, abrindo caminho para a formação de conceitos abstratos e o pensamento crítico. A linguagem é um instrumento fundamental para a sistematização do conhecimento e o avanço

intelectual, ao mesmo tempo que fornece recursos para a representação simbólica da realidade.

Na mesma linha de pensamento, Leontiev (2004), fundamentado na teoria Marxista, argumenta que a linguagem é a manifestação prática da consciência humana, sendo indissociável da própria consciência. Ela surge no processo de trabalho, tornando-se essencial para a percepção e a reflexão consciente da realidade circundante. Assim como a consciência, a linguagem é um produto da atividade humana coletiva, sendo também uma expressão da coletividade. Dessa forma, a linguagem não só reflete a consciência individual, mas também é compartilhada e existente para outros sujeitos, tornando-se um instrumento essencial para a compreensão e interação com a sociedade.

Nesse contexto, Leontiev (2004) evidencia que o nascimento da linguagem está relacionado à necessidade dos seres humanos de se comunicarem, necessidade essa que surge do trabalho. Ao trabalhar, os indivíduos são compelidos a interagir e a se comunicar entre si. Inicialmente, suas ações e o próprio trabalho se entrelaçam em um processo único. Nestas condições, o autor entende que as ações humanas desempenham uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de comunicação, que envolve a interação e a ação com os outros indivíduos.

Com o tempo, as funções das ações humanas começam a se separar, à medida em que a experiência demonstra que certas atividades de trabalho podem não gerar os resultados esperados, mas ainda assim exercem influência sobre os outros sujeitos. Assim, surgem movimentos que mantêm sua estrutura de trabalho original, mas gradualmente perdem a conexão prática com o objeto em questão. Essas ações transformam-se, então, em gestos e vocalizações, que, embora desvinculados do resultado imediato da tarefa, ainda transmitem significados e intenções essenciais para a interação social. O gesto, agora um movimento separado de sua função prática, evolui para a linguagem sonora articulada, permitindo que conteúdos e significados sejam fixados de forma mais complexa. Dessa maneira, a linguagem reflete a experiência prática dos indivíduos, ao mesmo tempo em que facilita a comunicação na produção e na satisfação de suas necessidades.

A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto

portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade (Leontiev, 2004, p. 93).

A relação entre a linguagem verbal e corporal, a consciência e o pensamento estão intimamente ligados à atividade produtiva e à comunicação material dos seres humanos. A palavra e a linguagem emergem como produtos dessa atividade, refletindo a condição primordial sob a qual os indivíduos se desenvolvem enquanto portadores do reflexo consciente da realidade. Essa relação direta entre a linguagem e a atividade de trabalho sugere que a linguagem é a expressão das experiências vividas durante a interação com o mundo material. Assim, a linguagem não é apenas a expressão verbal, mas uma manifestação do processo pelo qual os seres humanos produzem e interpretam sua realidade.

Luria (2017) aponta que as condições sociais, econômicas e culturais influenciam nas generalizações que caracterizam o pensamento. Assim, sujeitos que são privados ao acesso de bens materiais e imateriais e possuem condições sociais escassas enfrentarão dificuldades em avançar no desenvolvimento da linguagem de modo que consigam ir além da realidade concreta em seus discursos e na interpretação da própria subjetividade. O autor comenta que a estrutura semântica nesse caso tem funções diferentes da abstração, “elas são usadas não para codificar objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as relações práticas entre esses objetos” (Luria, 2017, p. 154).

Diante das condições elementares sociais, econômicas e culturais, emerge um desafio premente no contexto da Educação Escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. Para que a criança possa apropriar-se do conhecimento que lhe é apresentado, é necessário superar as relações práticas que envolvem os objetos concretos e a linguagem, uma vez que essas relações se manifestam de forma rudimentar na realidade cotidiana. Ademais, é imprescindível que essas interações sejam transformadas, visando fortalecer a conexão entre a linguagem e o objeto para que a criança seja capaz de articular suas percepções de maneira mais elaborada e significativa passando pelo processo de internalização, objetivação e abstração por meio da linguagem.

Sobre o processo de desenvolvimento humano e a relação com a linguagem, Luria (2017) compreende que a criança influenciada pela linguagem dos adultos, inicia um processo de desenvolvimento que vai além da comunicação verbal, ela passa a distinguir e estabelecer objetivos para seu comportamento, reconfigura as

relações entre os objetos ao seu redor, imagina novas formas de interação com os adultos, reavalia tanto seu próprio comportamento quanto o dos outros, e, conseqüentemente, desenvolve respostas emocionais e categorias afetivas que são enriquecidas e ampliadas por meio da linguagem, ele explica que “todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana” (Luria, 2017, p. 30).

Esse processo complexo, está ligado à incorporação da linguagem na vida mental da criança e resulta em uma reorganização do pensamento, capacitando-a para a reflexão sobre a realidade e para o próprio exercício da atividade humana. Essa interação entre linguagem e desenvolvimento converte-se na forma como a criança percebe e se relaciona com o espaço pertencente e sustenta uma transformação em seu processo cognitivo. Ao discutir o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vigotski (1989) explora como elas internalizam o diálogo em sua fala interior e pensamento. Ele examina como o desenvolvimento intelectual da criança se organiza em categorias, permitindo o uso da linguagem verbal como uma ferramenta lógica e analítica no processo de pensamento.

Antes que a criança possa realizar operações lógicas fazendo o uso da linguagem e do pensamento de modo simultâneo, ela passa pela fase em que a sua comunicação expressa suas necessidades de sobrevivência, sem que ocorra intervenção do pensamento estruturado. As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são há muito conhecidas, o balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras falas, são claramente fases do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Uma revelação significativa observada por Vigotski (1989), é que por volta dos dois anos de idade, quando as trajetórias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, anteriormente distintas, convergem e se fundem, dando origem a um novo padrão de comportamento. Nesse momento, a fala passa a atender às necessidades do intelecto, e os pensamentos passam a ser expresso verbalmente.

O pensamento e a fala são concebidos como dois domínios distintos que ocasionalmente se sobrepõem, formando um espaço de intersecção em que ocorre o conhecimento como pensamento verbal. Contudo, é crucial destacar que o pensamento verbal não engloba todas as nuances do pensamento ou da fala. Conforme Vigotski (1989, p. 41) “há uma vasta área do pensamento que não mantem

relação direta com a fala”. Essa afirmação levanta questões significativas sobre a interiorização dos signos para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, pois se trata de uma operação que inicialmente representa uma atividade externa e se reconstrói internamente, passando a ocorrer na mente da criança. Esse processo de internalização é gradual e envolve a adaptação das operações externas a novas regras internas, culminando na formação psíquica da criança.

Essa mudança implica a reelaboração da atividade psicológica com base em operações simbólicas, resultando em um comportamento culturalmente modificado e desenvolvido. Um exemplo prático desse processo pode ser observado no desenvolvimento da linguagem escrita. Inicialmente, a criança realiza a escrita de forma externa e mecânica, copiando letras e palavras com o auxílio de instrumentos sociais. Com o tempo, a mediação social, por meio da interação com professores e colegas, permite que ela compreenda os sons e os significados associados aos símbolos gráficos. Gradualmente, essas operações externas são internalizadas, e a criança passa a utilizar a escrita não apenas como uma atividade técnica, mas como uma ferramenta para organizar o pensamento e expressar ideias mais complexas.

Isso sugere que, inicialmente, a criança percebe a relação entre palavras e objetos em seu ambiente externo antes de desenvolver uma compreensão completa da estrutura simbólica subjacente. Essa fase inicial de aprendizado linguístico ressalta a importância do contexto perceptual e sensorial na formação das primeiras associações linguísticas das crianças e lança luz sobre o processo gradual pelo qual elas internalizam a linguagem como um sistema simbólico.

A ligação entre palavras e objetos é superficial, no início do desenvolvimento da linguagem na criança, não refletindo uma conexão entre os signos e seus significados, mas com as apropriações que acontece na vida do sujeito isso se modifica, pois “a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo” (Martins, 2011, p. 135). A partir dessa nova fase do desenvolvimento, a palavra assume um papel significativo na vida do sujeito como um instrumento que gera movimento internamente e externamente.

Por conseguinte, Vigotski (1989) chega à conclusão de que o diálogo interno se forma gradualmente por meio de um processo de acumulação lenta de mudanças tanto estruturais quanto funcionais. Durante esse processo, a fala interior se distingue da comunicação externa das crianças, ao mesmo tempo em que ocorre

a separação das funções sociais e egocêntrica da linguagem. Por fim, é observado que as estruturas da linguagem que a criança domina tornam-se os pilares do seu pensamento.

O processo de transformação do pensamento concreto para o teórico envolve mudanças significativas nas atividades das crianças. Quando essas atividades se concentram em operações práticas, o pensamento é considerado situacional, vinculado às circunstâncias imediatas e os objetos concretos. No entanto, quando as atividades se relacionam às operações teóricas internalizadas por meio do uso de instrumentos culturais, o pensamento se torna conceitual. Nesse contexto, a ação pedagógica deve focar na mediação da significação dos conceitos, auxiliando a superar o distanciamento entre a linguagem interna e externa. Esse distanciamento pode dificultar a comunicação precisa dos significados das palavras, e não apenas delas, mas também das formas de comunicação não verbal.

Naturalmente, ao fazer a transição do pensamento concreto para o teórico, não é imediatamente que as pessoas adquirem a capacidade de formular sucintamente suas ideias. Manifestam praticamente a mesma tendência discursiva que caracterizava seus hábitos anteriores de pensamento. Com o decorrer do tempo, contudo, superam a tendência de pensar em termos visuais e podem apresentar abstrações de maneira mais sofisticadas (Luria, 2017, p. 155).

É essencial compreender que a linguagem abrange uma diversidade de formas de expressão. Além da organização fonética, é necessário considerar as estruturas da linguagem visual, corporal e musical. Inicialmente, as crianças tendem a se expressar por meio de formas concretas e visuais, características que refletem os hábitos iniciais de pensamento. Com o tempo e mediante estímulos adequados, como o contato com experiências sociais e científicas diversificadas, elas superam essa tendência e desenvolvem a capacidade de abstrair e organizar suas ideias de maneira mais sofisticada, conforme destaca Luria (2017). Assim, essas múltiplas formas de linguagem oferecem oportunidades para que as crianças explorem e ampliem suas possibilidades de expressão e comunicação na sociedade.

Deste modo, ao fornecer estímulos elaborados e com intencionalidade de se apropriar dos instrumentos culturais, a criança nutre o seu repertório cultural e desenvolve outras possibilidades de estruturação e orientação do pensamento. Por exemplo, na movimentação no palco, nas expressões corporais e no uso do espaço cênico, há uma integração entre o verbal e o corporal, exigindo uma estruturação multiforme do pensamento. Por outro lado, ao ler, a criança é desafiada

a organizar ideias de maneira linear, utilizando as palavras para descrever ações, pensamentos e sentimentos de forma sequencial e detalhada.

Nos estudos que desenvolveu sobre a linguagem Vigotski (1989) defende que por meio dessa função psíquica, as imagens sensórias ganham uma forma de representação verbal. Ao converter essas representações em palavras, a linguagem reveste a essência do objeto em suas manifestações materiais e proporciona uma forma de generalização, abrindo caminho para o desenvolvimento do pensamento. Não é coincidência que Vigotski tenha dado um destaque significativo ao vínculo entre a fala e pensamento. Essa relação entre a linguagem e cognição revela a influência que a linguagem exerce sobre a forma como percebemos, compreendemos e interpretamos o mundo. O autor citado acima enfatiza que é por meio da linguagem que se desenrola o processo de formação de conceitos,

Nos estudos sobre a linguagem, Vigotski (1989) defende que, por meio dessa função psíquica, as imagens sensoriais adquirem uma forma de representação verbal. Ao converter tais representações em palavras, a linguagem não apenas reveste a essência do objeto em suas manifestações materiais, mas também possibilita sua generalização, criando condições para o desenvolvimento do pensamento. Não por acaso, Vigotski atribui grande destaque ao vínculo entre fala e pensamento. A relação entre linguagem e cognição evidencia a influência exercida pela linguagem na forma como o mundo é percebido, compreendido e interpretado. Ressalta-se, ainda, que é por meio da linguagem que se estrutura o processo de formação de conceitos,

um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário (Vygotsky, 1989, p. 71).

A socialização e o contato com a linguagem verbal e corporal sistematizadas permitem que as crianças em idade escolar internalizem conceitos abstratos e desenvolvam uma compreensão do que lhes foi oferecido e mediado. Além disso, ao fornecer uma estrutura para expressar e comunicar conceitos, a linguagem possibilita que as crianças explorem, ampliem e refinem suas compreensões, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento conceitual mais sofisticado.

Conforme Vigotski (1989, p. 74) “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que

direciona o seu desenvolvimento”. É imprescindível que os ambientes educacionais proporcionem experiências de aprendizagem significativas, que estimulem a aquisição de conhecimento e a formação de novos conceitos. Nesse contexto, ao considerar que tanto a educação quanto a linguagem, como argumenta Peixoto (2013), refletem as determinações do contexto socioeconômico, político e cultural em que estão inseridas. Embora a escola, sob um sistema capitalista, possa funcionar como um instrumento de reprodução social, ela também pode se tornar um espaço de humanização e emancipação. Assim, quando colocadas a serviço da transformação, a educação e as manifestações da linguagem deixam de ser reproduções do cotidiano e passam a ser veículos para despertar a consciência crítica e o desejo de mudança, mesmo em um ambiente gerido pelo sistema opressor.

O significado de uma palavra constitui-se como um elemento indispensável no processo de comunicação e no pensamento humano, pois simboliza a interseção intrínseca entre a linguagem e o pensamento, sendo por meio do significado que a palavra adquire relevância e capacidade de transmitir informações e ideias. Quando desprovida de significado, a palavra torna-se semelhante a um som vazio, incapaz de veicular qualquer mensagem ou conceito, o que evidencia a importância da dimensão simbólica no uso da linguagem.

Assim, a perspectiva teórica adotada contribuiu significativamente para os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na infância, ao destacar que a relação entre linguagem e pensamento é inseparável das interações socioculturais em que o sujeito está inserido. Além disso, evidencia-se que a linguagem, mediada por signos, desenvolve por meio de um processo dialético, no qual os significados das palavras são produzidos a partir da interação entre a realidade concreta e a subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, a próxima etapa da pesquisa abordará a importância da linguagem, dos signos e da relação entre sentido e significado para o desenvolvimento integral das capacidades psicológicas humanas.

### 3.2 A LINGUAGEM, SIGNOS, SENTIDO E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO HUMANA

Os signos, os sentidos e os significados, essenciais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, são internalizados pelo ser humano por meio de suas atividades cotidianas, realizadas em sua existência concreta. Essas atividades não se desenvolvem de maneira independente, mas sim de forma dialética,

promovendo uma rearticulação interfuncional entre esses elementos.

Vigotski (1989) destaca as novas formas de expressão psíquica e as reorganizações que ocorrem no psiquismo, evidenciando a relação dinâmica presente no processo de formação humana. Para o autor, a linguagem é caracterizada por um movimento gerador do desenvolvimento psíquico, funcionando como um mediador entre o sujeito e o ambiente sociocultural. Por meio da internalização de signos e símbolos, a criança é capaz de transformar as operações do pensamento e da linguagem.

O psicólogo russo mencionado realiza uma análise crítica sobre a formação de conceitos, argumentando que esse processo é criativo e envolve a interação entre a experiência sensorial e a linguagem. Para Vigotski (1989), a memorização de palavras e sua associação a objetos não é suficiente para a constituição de conceitos, uma vez que este não se desenvolve de maneira mecânica ou passiva. A formação de conceitos ocorre quando o sujeito é confrontado com desafios ou problemas específicos que demandam a criação de novas abstrações e generalizações. Nesse contexto, o material sensorial e a palavra desempenham papéis indispensáveis, pois permitem à criança organizar e transformar suas percepções em formas mais complexas de pensamento, promovendo, assim, um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo.

A necessidade despertada na criança é resolvida por meio da união entre o significado e a palavra. Em conformidade com Vigotski (1989, p. 104), “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele”. À vista disto, a relação entre o sentido e a palavra precisa ser mediada pelos signos e instrumentos culturais, este processo caracteriza-se pela produção de sentido e significado e de novos conceitos.

O processo de produção de significado é descrito por Vigotski (1989) como uma fase que ocorre muito precoce, mesmo antes da criança atingir o pensamento conceitual plenamente desenvolvido. No início, as crianças conseguem compreender problemas e objetivos, utilizando palavras como equivalentes funcionais, embora as formas de pensamento infantil sejam diferentes das do adulto em termos de composição, estrutura e operação, as crianças conseguem se comunicar e compreender a realidade ao seu redor. Para a formação de conceitos e

qualquer atividade dirigida a um objetivo, é essencial considerar as necessidades que motivam essa atividade e os meios e instrumentos que a criança utiliza para realizá-la. Assim, a produção de significado envolve a mobilização de recursos apropriados, como as palavras e outros instrumentos culturais, que permitem à criança organizar e direcionar seu comportamento de maneira cada vez mais sofisticada.

Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos. Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras (Vygotsky, 1989, p. 108).

Na fase inicial do desenvolvimento da capacidade conceitual, as palavras utilizadas pelas crianças desempenham principalmente uma função de nomeação e designação, referindo-se objetivamente a elementos do mundo ao seu redor. Semanticamente, o significado das palavras permite essa referência a objetos de maneira geral, sem depender de uma estrutura categorial complexa. Essa independência é essencial para que a criança se envolva efetivamente em interações verbais, já que o entendimento mútuo entre ela e o adulto referente a determinada palavra garante a comunicação eficaz, apesar das diferenças individuais na atribuição de significados. Martins (2011) afirma que nos anos iniciais da vida, as palavras para a criança não estão vinculadas ao significado,

A primeira fase, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo (Martins, 2011, p. 171).

A autora acima explica que, como as palavras representam a realidade e estão vinculadas à imagem mental dos objetos, a falta de significado para as palavras resulta em uma ausência de significado simbólico do mundo. Em outras palavras, enquanto a criança ainda não compreende plenamente os significados das palavras, ela também não consegue atribuir significados simbólicos aos objetos e eventos ao seu redor. Isso demonstra a necessidade de se apropriar das palavras e compreender seus respectivos significados que se dá no processo de apropriação do mundo objetivo e objetivação da compreensão social do que fora internalizado.

A aquisição de novas palavras pela criança marca o início de um processo de interiorização e transformação dos signos sociais e das generalizações. Para Vigotski (2009, p. 398), "generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais

autêntico e mais indiscutível do pensamento". Nesse sentido, o significado das palavras está em constante elaboração à medida que a criança se depara com novas situações de uso linguístico. Embora a elaboração conceitual comece desde cedo, a criança ainda não possui uma consciência clara da complexidade dessas operações, o que indica um desenvolvimento progressivo da compreensão conceitual.

No contexto comunicativo, a criança pode alcançar resultados semelhantes aos dos adultos ao utilizar palavras, mas os processos mentais que ela emprega são distintos. Por isto, a comunicação é considerada um aspecto imprescindível à qualificação do homem na vida em sociedade. De acordo com Vigotski (1989), enquanto o adulto utiliza operações mentais mais estruturadas e conceitualmente complexas, a criança opera de maneira diferente, empregando formas de pensamento mais simples e associativas. Em vez de formar conceitos abstratos, a criança tende a criar associações com base em características superficiais ou contextuais.

só quando este desenvolvimento se encontra completo é que a criança se torna totalmente capaz de formular o seu pensamento e compreender o pensamento dos outros. Até essa altura, a utilização que dá às palavras coincide com a que lhes dão os adultos na sua referência objetiva, mas não no seu significado (Vygotski, 1989, p. 112).

Apenas quando esse desenvolvimento está plenamente realizado é que a criança se torna capaz de utilizar as palavras não apenas em relação ao objeto que lhe foi apresentado, mas também compreendendo seu significado completo. Uma criança muito pequena, na primeira infância, entre 1 e 2 anos, pode usar as palavras de maneira semelhante aos adultos ao referir-se a objetos, mas ainda não alcança completamente a compreensão do significado subjacente. Esse processo de desenvolvimento da elaboração de sentido é fundamental para a habilidade da criança de se comunicar efetivamente, interpretar o mundo ao seu redor e interagir de forma significativa com os outros, o que ocorre por meio de um contínuo processo de interação social com o adulto por meio da fala.

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra sua realidade e a sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias (Vygotsky, 1989, p. 109).

Segundo o pensamento acima, a fala pode ser um veículo para expressar pensamentos preexistentes de maneira direta e também desempenha um

papel ativo na formação e transformação do próprio pensamento. Quando uma pessoa fala, ela não apenas transmite ideias de forma passiva, mas também desenvolve essas ideias por meio das palavras que escolhe e a maneira como as organiza. Da mesma forma, o processo de desenvolvimento da linguagem não é apenas uma questão de aprender a produzir sons ou associar palavras a objetos; é também um processo de compreensão cada vez mais avançada e sofisticada do mundo e de como expressar esse entendimento por meio da linguagem.

Destarte, é essencial considerar que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de dar forma e realidade ao nosso pensamento, influenciando profundamente a nossa compreensão e apropriação do mundo e a maneira como nos relacionamos com ele. Sobre a fusão dos planos semânticos e sonoros, no aspecto do desenvolvimento da linguagem da criança, Vigotski (1989, p. 111) afirma que “a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência”.

Nota-se que o processo em que o significado é constituído é extremamente importante para a expressão daquilo que se pensa, embora, o mecanismo da palavra e pensamento sejam diferentes como já fora mencionado, percebe-se que eles se aproximam e se distanciam em diversos momentos da formação humana. Por isso, é fundamental compreender o que o significado representa para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] na estrutura semântica de uma palavra, fazemos uma distinção entre o referente e o significado; de modo correspondente, distinguimos o nominativo de uma palavra de sua função significativa. Quando comparamos essas relações estruturais e funcionais nos estágios primitivo, intermediário e avançado do desenvolvimento, descobrimos a seguinte regularidade genética: a princípio só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independente da nomeação e significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo de trajetórias que tentamos rastrear e descrever (Vigotski, 1989, p. 112).

Para Vigotski (1989), o significado é a unidade essencial de análise, pois é por meio dele que o pensamento se materializa e se articula na linguagem. Ele argumenta que é no significado das palavras que o pensamento e a fala se entrelaçam, formando o que ele denomina de pensamento verbal.

O autor concebe o significado como uma forma de generalização que supera as experiências sensoriais e perceptuais imediatas, permitindo ao sujeito interpretar e compreender a realidade de maneira mais elevada. Essa capacidade de

produzir significado é vista como o fundamento essencial da palavra, conferindo-lhe sua essência e um sentido correspondente à produção do pensamento e não de associações de objetificadas. Ele ainda complementa que “na realidade, cada palavra não é apenas uma generalização, mas uma unidade gramatical também. Entre o conteúdo e a forma da palavra existe uma unidade dialética, não uma equivalência: a palavra pode ser complexa por seu conteúdo, porém simples por sua forma e vice-versa” (Vigotski, 2018, p. 159).

Este pensamento evidencia o caráter dialético das palavras, que podem carregar uma carga significativa e complexa em seu conteúdo, enquanto mantêm uma estrutura gramatical simples e objetiva. À medida que a linguagem é habilmente apropriada, o potencial para produzir e transformar significados é ampliado. Nesse sentido, surge a reflexão sobre a relevância de introduzir conteúdos científicos de maneira acessível na Educação Escolar, visando expandir o repertório dos alunos e promover condições para que a linguagem não seja apenas um instrumento de reprodução, mas de subversão, transformação e de pensamento crítico.

Ao discutir o caráter subversivo e transformador da linguagem, Vigotski (1989) destaca seu aspecto processual, que começa com a nomeação de objetos e avança para a capacidade de transformar a realidade concreta. Desse modo, quando o sujeito percebe que a linguagem possui o poder de alterar a percepção da realidade, os significados atribuídos aos objetos são ampliados e ressignificados. Essa transformação ocorre por meio das novas conexões estabelecidas entre subjetividade, linguagem e o mundo concreto, revelando o potencial criativo e dinâmico do pensamento verbal.

As ideias de Vigotski (1989) sobre o desenvolvimento da linguagem verbal, ressalta-se a relevância do ambiente social e histórico no processo de apropriação e interpretação da linguagem. A interação entre os indivíduos e o contexto sociocultural em que estão inseridos desempenha um papel central na construção de sentidos e significados. Nesse sentido, Muniz (2000, p. 72) “alerta para a necessidade de estabelecer um paralelo entre os enunciados, especialmente no que se refere à sua semântica discursiva, e os contextos imediatos (situação) e amplos (realidade histórica) de produção”, destacando que a linguagem está intrinsecamente ligada às condições sociais e históricas que constituem o ser humano.

Dando continuidade a essa perspectiva, Vigotski (2017) aprofunda a

discussão ao explorar como o contexto social e a interação com o meio fornecem recursos para o desenvolvimento dos significados linguísticos ao longo da vida da criança. Ele questiona se o significado das palavras usadas no meio em que a criança vive permanece o mesmo em diferentes fases de seu desenvolvimento. Por exemplo, o entendimento da palavra “fruto” ilustra claramente essa transformação. Inicialmente, para uma criança pequena, fruto pode se referir a um alimento específico que ela consome, como uma maçã ou uma banana. Nesta fase, a palavra é compreendida de forma concreta, associando-a diretamente a objetos que ela pode ver e tocar. Com o crescimento e o aprendizado sobre o mundo ao seu redor, o entendimento da criança torna-se mais generalizado e abstrato. Nesse momento, ela passa a compreender que fruto se refere à parte das plantas que contém sementes e se desenvolve a partir da flor, abrangendo uma ampla variedade de frutos.

O signo linguístico, em sua natureza dialética e socioideológica, não deve ser compreendido como um símbolo estático e imediato. Isso significa que, a partir de uma realidade material, como uma imagem sonora, ele reflete uma outra realidade, contendo representações e avaliações de um campo ideológico. Além disso, sua natureza dialógica é evidente, pois incorpora interações verbais entre indivíduos e grupos, assim como diálogos entre diferentes discursos.

À medida que o ser humano interioriza a cultura e adquire domínio sobre as funções psíquicas superiores, a utilização do signo torna-se consciente e voluntária. Em fases mais avançadas do desenvolvimento cultural, a palavra emerge como um instrumento necessário no processo da busca de novos significados e produção de novos signos. Observa-se que a linguagem gera movimento, ela está presente como uma necessidade humana fomentada pelo trabalho e, é parte do desenvolvimento e formação humana em suas variadas manifestações.

Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, Vigotski (1989) identifica uma relação intrínseca entre a apropriação da linguagem e o desenvolvimento da memória. A criança ao começar a assimilar os signos que representam os conceitos dos objetos da realidade objetiva, sua memória se manifesta de forma imediata, por meio da identificação dos nomes dos objetos nos códigos linguísticos. Com a mediação, a linguagem é transformada pela internalização dos conceitos, e a memória evolui, adquirindo uma dimensão lógico-histórica. Este processo é caracterizado por uma memória mediada por signos, que passam a assumir significados sociais mais amplos ou sentidos pessoais específicos no

contexto comunicativo.

Neste contexto, a Educação Escolar desempenha um papel fundamental, servindo como um meio privilegiado de acesso ao conhecimento científico e contribuindo decisivamente para a transformação do sujeito, promovendo o desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psíquicas superiores por meio de atividades pedagógicas intencionais.

Na Educação Infantil, é fundamental que a linguagem não seja apenas apresentada, mas internalizada e vivenciada de forma significativa pelas crianças, possibilitando o desenvolvimento progressivo de sua compreensão semântica e estrutural. O contato com diferentes formas de expressão e produção cultural é essencial para ampliar suas experiências e estimular o desenvolvimento integral. Contudo, não basta expor as crianças aos bens materiais e culturais; é preciso mediar esses recursos, criando oportunidades para que elas compreendam os mecanismos da linguagem e desenvolvam a capacidade de interpretar, questionar e se apropriar das produções culturais de maneira ativa e crítica.

Isso evidencia a importância da formação continuada de professores, garantindo que estejam aptos a oferecer aos alunos o que há de mais sofisticado na produção cultural. É fundamental que estes profissionais estejam preparados para orientar os estudantes e promover uma formação humana. Conforme observado por Martins (2015, p. 37) “o gênero humano apresenta-se, portanto, como um produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social”. Além disso, ao interagir com a cultura, o conhecimento e atividades sistematizadas que envolve ações destinadas a alterar a natureza, simultaneamente contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas e para a produção da própria humanidade. Desta forma, a educação formal exerce uma participação decisiva na formação integral da criança, ampliando suas capacidades e permitindo que ela se realize como ser humano.

Em relação à produção de conhecimento, a linguagem está diretamente ligada no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A atividade criadora do ser humano está diretamente ligada a outras funções psíquicas superiores, como a memória, a consciência, a percepção, o pensamento e, naturalmente, à própria linguagem. Esse vínculo se deve ao caráter da atividade criadora, que exige a formação de repertório e a integração dessas funções superiores para que o sujeito possa reorganizar experiências passadas e utilizá-las de maneira

significativa no processo de criação e imaginação. Portanto, é essencial considerar o percurso investigativo que abrange o desenvolvimento da linguagem, o acesso aos signos na realidade concreta, a elaboração de sentido e a formação das funções psíquicas superiores para compreender como esses elementos contribuem para a atividade criadora.

### 3.3 A LINGUAGEM, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Nesta seção, discute-se o desenvolvimento da atividade criadora na infância, com foco no entrelaçamento entre linguagem, imaginação e criação, elementos essenciais no processo de formação e desenvolvimento humano.

A linguagem, como meio de expressão e comunicação, desempenha um papel fundamental ao permitir que as crianças organizem e externalizem suas experiências, enquanto a imaginação, por sua vez, atua como a base para a criação, possibilitando a elaboração de novas ideias e representações.

A atividade criadora não é uma capacidade inata, como frequentemente se acredita no senso comum, que sugere que algumas pessoas já nascem com esta aptidão ou a nomeiam como um dom. Pelo contrário, ela resulta da internalização de signos por meio da interação com o mundo social e cultural. Como defendido por Vigotski (2018), a criatividade é uma necessidade psíquica e social que se manifesta por meio da construção de novos significados e formas de expressão, mediando a relação do indivíduo com o mundo.

Para compreender a relação entre imaginação, criação e linguagem, é necessário reconhecer que, além da atividade reprodutiva, existe no comportamento humano uma atividade combinatória ou criadora, na qual a imaginação atua efetivamente. Essa atividade permite à criança, a partir de suas experiências e do meio social, projetar cenários futuros ou reconstruir elementos do passado.

A atividade criadora do ser humano é aquela em que algo novo é elaborado, seja no mundo material ou no domínio intangível da mente e dos sentimentos, que se revela por meio das elaborações do sujeito e da linguagem. Vigotski (2018, p. 14) também se dedicou aos estudos sobre o processo de criação e imaginação humana, defende que “a base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa”. Ao mencionar sobre a atividade reprodutiva, o autor refere-se à necessidade do repertório para o processo

de criação.

A mediação de um adulto mais experiente é importante para que a criança tenha acesso ao conhecimento científico, garantindo que o conteúdo seja apresentado de maneira acessível e adequada ao seu nível de compreensão. Esse conhecimento apropriado pela criança e suas experiências anteriores são fundamentais para que a criatividade seja a florada. De acordo com Vigotski (2018), a memória funciona como uma ponte entre o conhecimento anterior e a produção de novas ideias e objetos, enquanto a plasticidade possibilita a adaptação e desenvolvimento de novas possibilidades daquilo que já existe a partir da perspectiva individual do sujeito. Sobre a memória e a plasticidade, o autor comenta que,

nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência conservam a marca dessas modificações. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que dobre no mesmo local em que ficou a marca (Vigotski, 2018, p. 14).

Essa capacidade de adaptação e aprendizagem contínua permite que o sujeito amplie suas habilidades criativas ao longo do tempo, incorporando novos conhecimentos e experiências à sua bagagem cognitiva. Enquanto é capaz de conservar e reproduzir experiências passadas, também possui a capacidade de criar e combinar novas ideias. Ainda conforme Vigotski (2018) a atividade combinatória ou criadora do cérebro permite que ele se adapte com maior plasticidade a novas circunstâncias, encontrando soluções para problemas e gerando inovações.

A capacidade criativa é uma característica essencial do psiquismo humano, permitindo tanto a preservação da vida quanto o progresso constante em busca de novos conhecimentos e possibilidades de produção. Essa habilidade qualifica o indivíduo em suas Funções Psicológicas Superiores, viabilizando avanços no pensamento e na ação. O cérebro humano, nesse contexto, não apenas registra o passado, mas também projeta o futuro, combinando experiências anteriores com novas informações e contextos. Dessa forma, o sujeito é capaz de elaborar discursos inovadores e adaptáveis às exigências do ambiente social, demonstrando a natureza dinâmica e transformadora da criatividade.

A imaginação também foi objeto de estudo de Luria (2017, p. 208), que conduziu experimentos para identificar as características da atividade imaginativa

e diferenciar a imaginação reprodutiva da criativa. Segundo ele, "os fatos disponíveis indicam que a imaginação começa a mostrar características de uma atividade motivada de forma complexa apenas relativamente tarde do desenvolvimento. Nos primeiros estágios ela continua ligada, por certo tempo, à situação imediata". Isso ocorre porque, assim como Vigotski (2018), o autor identificou que a experiência internalizada é a base para a atividade imaginativa e criativa, sendo necessário superar a relação imediata com a realidade para que a imaginação criativa seja desenvolvida e aprimorada.

Em seus estudos sobre a imaginação, Luria (2017) realizou entrevistas abertas com camponeses de uma aldeia, incluindo alguns que eram analfabetos. Ele propôs que os entrevistados fizessem perguntas ao entrevistador, mas observou que aqueles que não haviam sido alfabetizados enfrentavam dificuldades em formular questões. Quando questionados sobre sua curiosidade em relação aos entrevistadores, que vinham de outras regiões, responderam que não conseguiam fazer perguntas porque não conheciam a realidade dos entrevistadores. Essa dificuldade está associada à limitação de sua base de conhecimento, que os restringia a uma estrutura de pensamento ligada apenas à sua experiência prática imediata. Tal situação ilustra uma abordagem empirista, em que o conhecimento se origina da observação direta e da interação com o ambiente, assim, a falta de experiências diversificadas dificultava a expansão de seu entendimento e a capacidade de formular questões que fossem além de sua realidade cotidiana. Luria concluiu que, sem uma base de conhecimento mais ampla e a habilidade de operar dentro de um sistema de pensamento lógico-verbal, esses indivíduos demonstravam dificuldade em se engajar em atividades que exigiam uma imaginação criativa e independente, permanecendo presos à imaginação reprodutiva, que apenas reconstitui experiências já vividas.

A análise das respostas dos entrevistados revela não apenas a importância do conhecimento prévio, mas também a necessidade de ir além das circunstâncias imediatas para fomentar a atividade imaginativa e criativa. Luria (2017, p. 218) observa que "os dados confirmam adequadamente que a vida mental desses sujeitos muda radicalmente devido ao trabalho social e coletivo e, pelo menos, alguma instrução sistemática". A educação formal oferece acesso a informações essenciais, que servem como base para que o indivíduo estabeleça conexões com seu ambiente. Contudo, para que essa base se transforme em um motor para a atividade imaginativa,

a educação deve ser provocadora e estimular o sujeito a transcender o conhecimento adquirido, incentivando a criação de novos significados e a expansão de suas capacidades criativas.

Sobre a atividade imaginativa e criativa, Vigotski (2018) afirma que para compreendê-la é necessário considerar a relação da fantasia com a realidade, primeiramente pela constatação de que toda elaboração imaginativa é composta de elementos previamente apropriados da realidade e presentes na bagagem de experiências da pessoa. Ele ressalta que é improvável que a imaginação possa criar algo inteiramente novo a partir do nada, pois suas fontes de inspiração residem na experiência prévia.

A imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade. É verdade que, como vimos pelo trecho transcrito, a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de composição, combinando, de início, os elementos primários da realidade e, posteriormente as imagens de cunho fantástico. Porém, os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade (Vigotski, 2018, p. 22-24).

De acordo com Vigotski (2018), a atividade imaginativa e criativa são geradoras de imagens mentais, que são produzidas a partir de elementos previamente assimilados da realidade concreta. Essas imagens, embora originadas na experiência real, são reorganizadas por meio da combinação de elementos provenientes de diferentes campos semânticos, dando origem à fantasia. Vigotski enfatiza que, embora a imaginação possa criar novas composições, ela nunca opera de forma isolada da realidade; ao contrário, ela sempre depende de materiais extraídos das experiências anteriores do indivíduo. Dessa forma, a fantasia não é um produto de criação do nada, mas sim o resultado de um processo de reconfiguração de elementos reais que, ao serem combinados, produzem novas formas de representação mental.

Os elementos presentes na realidade concreta podem ser apresentados de diferentes formas, fortalecendo a imaginação e a criatividade à medida que novas conexões se formam no cérebro do sujeito. Sob essa perspectiva, a interação entre o indivíduo e o meio desencadeia o funcionamento das atividades psíquicas, promovendo a formação de novas sinapses — as comunicações neuronais — por meio do processo cognitivo. Um exemplo desse encontro entre elementos pode ser observado no conto da escritora Marina Colasanti,

[...] Acordou noite alta; quando há muito o unicórnio tinha vindo buscar o seu ginete. Assustada, não querendo faltar com a promessa e ouvindo o ressonar da rainha, rastejou para fora da cama. Lá estava o leão, deitado e imóvel. Lá estavam as patas à sua frente. Rapidamente pegou a agulha enfiada com o

longo fio de seda, e em pontos bem firmes costurou uma pata. Depois outra (Colasanti, 2015, p. 43).

O efeito criado por Marina Colasanti resulta da combinação entre elementos da realidade concreta e imaginários. Neste trecho, personagens como um leão, um unicórnio e uma rainha se movem em um espaço fictício, onde o unicórnio, em particular, é uma figura que resulta da combinação de diversos elementos. A autora ainda introduz situações que rompem com o cotidiano, como o inusitado ato de costurar as patas de um leão com fios de seda. Essas imagens capturam a atenção do leitor, expandem as possibilidades da narrativa e convidam o leitor a se aventurar na criação de imagens mentais que não encontram paralelo direto na realidade concreta, exigindo o uso da imaginação para dar vida às cenas descritas na literatura fantástica.

Embora o conto de Marina Colasanti seja uma produção da imaginação, aparentemente desvinculada da realidade concreta, é inegável que essa elaboração fantasiosa tem suas raízes na realidade concreta e é por ela influenciada. Essa realidade, no entanto, não é externa, mas sim interna, pertencente ao próprio sujeito criador. A partir dessa realidade internalizada, o autor atribui significado e sentido aos conceitos que, por meio da narrativa, são reelaborados e apresentados ao leitor. A fantasia, portanto, não é uma fuga da realidade, mas uma transformação de elementos reais, que são reorganizados e reinterpretados para criar novas possibilidades de sentido dentro da obra.

O cerne reside no fato de que a elaboração da fantasia pode ser algo completamente novo, nunca vivido pelo sujeito e sem qualquer relação com objetos realmente existentes, contudo, ao ser externamente manifestada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação pode ser materializada e passar a existir verdadeiramente no mundo e influenciar outras atividades humanas. De acordo com Vigotski (2018, p. 30-31), “essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada”.

A imaginação possui o potencial de se manifestar como um instrumento ou objeto na realidade concreta. Durante as atividades mentais, o sujeito tem a capacidade de atribuir forma à sua produção subjetiva, transformando-a em algo tangível. Essa atividade psíquica possibilita que o sujeito crie por meio da interação entre subjetividade e realidade concreta.

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 de 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 (Vigotski, 2018, p. 31).

Com base na afirmação de Vigotski (2018), os produtos da imaginação apresentam características da realidade externa, mas é da elaboração interior do sujeito que ela se constitui. Isso se torna claro a partir do relato de Colasanti sobre sua atividade criativa e imaginativa em seus contos,

A escrita não é feita só de palavras. E a minha se aproveita do meu olhar de pintora. Não é da mão que quero falar, mas da ação do olhar. O olhar não é absoluto e único, o mesmo para qualquer pessoa. Vemos de uma maneira global, é certo, mas cada olhar seleciona, do todo que vê aquilo que mais lhe interessa, e é isso que armazena no cérebro. Me atrevo a dizer que o olhar é o mais individual dos cinco sentidos (Colasanti, 2015, p. 426).

Para Colasanti (2015), a escrita é muito mais do que a combinação de palavras, é uma expressão do olhar, influenciada pela perspectiva do sujeito. Assim como o olhar de um artista plástico seleciona e interpreta a realidade objetiva, a imaginação esculpe e transforma a realidade concreta à medida que é internalizada pelo sujeito. Vigotski (2018, p. 44) complementa que “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele”. De modo geral, a criatividade envolve a interação essencial entre a apropriação e a objetivação na relação entre o ser humano e a natureza.

Vigotski (1999) deixa claro que o desenvolvimento da criatividade não ocorre isoladamente das funções psíquicas que se desenvolvem na vida da criança. Pelo contrário, ele acontece em estreita relação com outras funções, como a imaginação, o pensamento, a memória e, conseqüentemente, a linguagem. Conforme o psicólogo russo, a atividade criativa e a linguagem possuem uma relação por meio do discurso e da formação de ideias e pensamentos. Ele postula que a atividade psíquica tem um caráter mediato, em que os processos psíquicos internos se originam de atividades externas e intersíquicas, inicialmente sociais. Assim, para a efetivação da criatividade no sujeito é necessário que as atividades culturais sejam incorporadas pela subjetividade e objetivadas por meio da linguagem. Martins (2011, p. 133) destaca que, graças à linguagem, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos.

Como mencionado anteriormente, a relação entre o homem e o

mundo é mediada pela linguagem e os signos, que exerce o poder na assimilação e na atuação sobre a realidade. Por meio do discurso, o homem não apenas internaliza influências externas, mas também formula seus próprios enunciados e pensamentos, configurando um processo dialético entre a reprodução e a criação. À vista disso, a linguagem está ligada ao desenvolvimento do pensamento teórico e conceitual, promovendo a interação entre o discurso e o pensamento possibilitando novas conexões psíquicas, permitindo a criação de novas realidades a partir da experiência vivida.

Ao abordar a unidade dialética entre reprodução e criação, Saccomani (2016, p. 57) destaca que "os seres humanos precisam do passado, não no sentido saudosista de querer reviver os eventos, mas com o propósito de superá-los por meio de sua incorporação". Observa-se que ao discutir a superação dos eventos históricos, o sujeito requer a reorganização do que foi incorporado e, para isso, a linguagem é entrelaçada ao pensamento. De acordo com Vigotski (1989, p. 41), "podemos imaginar o pensamento e fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal".

O pensamento no início da sua elaboração, segundo Vigotski (1989, p. 44), é não-verbal e a fala é não-intelectual, mas, à medida que o sujeito se apropria dos instrumentos da linguagem, a palavra inicia sua relação entre a realidade concreta e a subjetividade, tornando-se parte da estrutura simbólica do pensamento. Isso significa que, antes da apropriação da língua, a linguagem se apresentava de outra forma que não o verbo; a formação de imagens é criada a partir da percepção imediata da criança, podendo desenvolver uma relação complexa. Vigotski defende que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança".

Nota-se que as Funções Psicológicas Superiores estão entrelaçadas nas atividades criativas e imaginativas, "os vínculos entre pensamento abstrato e imaginação são, portanto, tão fortes que se pode afirmar que não há imaginação sem pensamento abstrato! Assim, os conteúdos desse tipo de pensamento constituem-se em matéria-prima para a imaginação" (Saccomani, 2016, p. 73). A capacidade de abstrair e conceber ideias além do concreto se manifesta de maneira única em cada indivíduo. O sujeito ao desenvolver a imaginação, utiliza-se do pensamento abstrato, constituindo novas perspectivas da realidade tornando possível a incorporação de

conhecimentos que influenciam na percepção direta da objetividade.

Sobre as conexões entre as Funções Psicológicas Superiores, Martins (2011) comenta que o desenvolvimento dessas capacidades ocorre por meio de um processo prolongado de formação, em que a transformação qualitativa do sujeito é mais significativa do que o acúmulo de informações. Essa transformação exige a superação das formas elementares e imediatas de interação com o mundo. A palavra, nesse contexto, desempenha o papel de mediador fundamental no processo de percepção e formação de conceitos.

Nesse processo, é imprescindível a intervenção da palavra que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos (Martins, 2011, p. 111).

Ao apropriar-se dos signos, a palavra possibilita que a percepção se valha dos conhecimentos acumulados sobre as propriedades dos objetos, associando essas propriedades a uma mesma denominação verbal. Esse processo é fundamental para a generalização, que permite agrupar diversas experiências e objetos sob um conceito comum. Dessa forma, a palavra estrutura o pensamento abstrato, sendo fundamental para a formação de conceitos e a reorganização qualitativa das atividades de imaginação e criação.

De acordo com Martins, “o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, pois sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade” (Martins, 2011, p. 133). Dessa forma, a linguagem não apenas facilita a expressão criativa, mas integra e fortalece diversas Funções Psicológicas Superiores, como a memória, o pensamento, a criatividade e a imaginação. Isso permite que a criança se desenvolva de maneira integral, conectada ao seu contexto cultural e social. Nesse sentido, a imaginação, como um processo fundamental no desenvolvimento da criança, está intrinsecamente ligada à linguagem. É por meio da imaginação, mediada pela linguagem, que a criança reelabora suas experiências e produz novas significações. Assim, a imaginação, sustentada pela linguagem, não apenas reflete, mas transforma a realidade vivida, ampliando as possibilidades de compreensão e interação da criança com o mundo ao seu redor.

O processo funcional da imaginação envolve a capacidade de transformar as circunstâncias naturais com base na intencionalidade e no conhecimento detalhado dos objetos e ações. Conforme Martins (2011), esse

processo exige operações lógicas, em que o pensamento analisa, sintetiza, compara, generaliza e abstrai dados da experiência, convertendo-os em conceitos. Dessa forma, o ser humano cria uma realidade humana e conquista o domínio sobre as interconexões da realidade concreta.

A imaginação, ancorada no pensamento conceitual e mediada por conceitos científicos, permite o questionamento crítico da realidade e a elaboração de novos projetos. Saccomani (2016, p. 79) ressalta que “a imaginação ancora-se no pensamento conceitual, cuja formação se dá na idade de transição”. Nesse sentido, a imaginação não opera de forma isolada, mas está profundamente interligada ao desenvolvimento cognitivo e social. Esse processo é continuamente mediado pela linguagem e pela interação social, que são essenciais para a produção de significados e para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

O desenvolvimento psíquico envolve a intelectualização de todas as funções mentais, como percepção, atenção, memória e linguagem. Esse processo também se aplica à imaginação e criatividade, que não são capacidades independentes ou autônomas. Pelo contrário, seu desenvolvimento está intimamente ligado à formação do pensamento teórico e ao avanço conceitual. Em outras palavras, o aprimoramento dessas funções criativas depende de um alto nível de desenvolvimento intelectual, evidenciando que todas as funções psíquicas estão interconectadas e se influenciam mutuamente no desenvolvimento humano.

a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas as firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões no plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude – dado factível apenas na ação do pensamento abstrato (Martins, 2011, p. 239).

As vinculações entre o objeto e sua imagem mental, uma vez estabelecidas, permitem a criação de novas relações e a liberdade orientada da imagem em relação à sua concretude. Este processo de libertação da imagem concreta ocorre por meio do pensamento abstrato, evidenciando a capacidade de imaginar e criar que está enraizada na capacidade de pensar de forma abstrata e teórica. Saccomani (2016, p. 81) comenta que “o processo de criação acontece a partir da mediação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Quanto mais rica e mais fidedigna for a imagem subjetiva do mundo, mais rica será a criação”. Portanto, a riqueza adquirida com a experiência, por meio das produções mais elaboradas da

humanidade, faz com que a atividade mental se enriqueça e se torne mais complexa, potencializando a atividade criativa e imaginativa.

Com efeito, a atividade criativa e imaginativa opera na transformação tanto do ser humano quanto do ambiente ao seu redor. Quando o ser humano começa a modificar a natureza para satisfazer suas necessidades, ele não apenas modifica a natureza, mas também a si mesmo. Conforme Saccomani (2016), o processo de objetivação, em que o trabalho humano se materializa em produtos concretos, exige a utilização de instrumentos que carregam em si a atividade social acumulada ao longo da história. Por meio da apropriação desses instrumentos, o indivíduo aprende e internaliza as funções e operações necessárias para seu uso, promovendo assim uma transformação simultânea do sujeito e do objeto.

O movimento gerado pelas contradições da lógica dialética é fundamental para que ocorra o processo do desenvolvimento humano, o qual acontece no interior das relações sociais de produção, em que o ser humano se desenvolve e se constitui. A dialética, com suas contradições inerentes, impulsiona o desenvolvimento e a transformação. “O ser humano, nesse sentido, é síntese das relações sociais, na medida em que tais relações são objetivas e se expressam na subjetividade dos indivíduos” (Saccomani, 2016, p. 43). A atividade criativa, por conseguinte, é a corporificação dessas relações objetivas que se expressam na subjetividade e ganha forma na linguagem.

Em linhas gerais, qualquer criação surge a partir do já existente, é sempre transformação. Não se deve, portanto, perder de vista a unidade dialética entre as dimensões de reprodução e criação como uma via de mão dupla, em que se destaca a reprodução do movimento e das contradições que ele contém (Saccomani, 2016, p. 61).

A ideia de que a criação é uma transformação do já existente alinha-se com a perspectiva de que a linguagem e o pensamento estão vinculados a atividade criativa e imaginativa. Quando um sujeito cria algo novo, seja uma obra de arte, uma peça musical ou um texto literário, está inevitavelmente partindo de elementos já conhecidos e os transformando por meio de seu ponto de vista. Portanto, ao reconhecer a relação entre reprodução e criação é possível valorizar a complexidade da atividade criativa. Martins (2011) comenta que as vivências afetivas influenciam significativamente na imaginação, transformando a experiência em um movimento gerador de relações. Essas vivências se tornam a base de um repertório criativo, nas quais as emoções e experiências pessoais se entrelaçam, enriquecendo a capacidade imaginativa e proporcionando fundamentação para novas criações.

É ainda no âmbito das diversas conexões funcionais que a formação de conceitos incide também sobre a imaginação e sobre as vivências afetivas. Superada a ideia da imaginação e da criatividade como expressões naturais e livres da consciência, há que se reconhecer que apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação dos conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente (Martins, 2011, p. 238).

A formação de conceitos não apenas organiza e estrutura o pensamento, mas também funciona como um alicerce para a imaginação, criando condições para que o novo surja da interação entre o conhecimento e a realidade culturalmente mediada pelo sujeito. As conexões que se estabelecem entre conceitos, emoções e experiências concretas formam o repertório para a criação, na qual a atividade criativa é potencializada pela articulação significativa desses elementos. Esse processo permite ao sujeito superar o imediato, transformando suas vivências e conhecimentos em produções criativas. A capacidade de superar o presente e projetar o futuro, ao manejar conceitos complexos, evidencia como a criatividade está profundamente enraizada na formação de conceitos.

Nessa perspectiva, a criatividade não é uma manifestação espontânea guiada pelo acaso como outras teorias defendem, mas uma habilidade adquirida por meio de agentes mediadores diversos e que demanda trabalho para que seja desenvolvida ao longo da vida do sujeito. Saccomani (2016, p. 158) enfatiza que “o indivíduo, por meio de processos de ensino e aprendizagem, internaliza ferramentas intelectuais, automatiza procedimentos e transforma as ações em operações conscientes”. A espontaneidade é superada à medida que o sujeito incorpora as produções culturais, internalizando-as e naturalizando-as em suas operações cotidianas.

Conforme enfatiza Saccomani (2016) o desenvolvimento humano, caracterizado por sua natureza cultural, é mediado por fatores materiais e imateriais, fazendo com que processos orgânicos genuinamente imediatos sejam superados. Até mesmo esses processos, como a formação do paladar e as percepções visuais e auditivas, são mediados pela atividade humana. Essa incorporação cultural implica que as ações humanas, embora pareçam espontâneas, são de fato fundamentadas em conhecimentos e práticas culturais apropriadas anteriormente.

A aparente espontaneidade é uma manifestação de liberdade que se apoia na cultura internalizada, evidenciando que a verdadeira imediatez é um atributo da natureza, enquanto as ações humanas são sempre culturalmente mediadas.

“Pensemos em avanços da ciência que se incorporam à vida cotidiana e acabam tornando-se espontâneos, como a eletricidade (Saccomani, 2016, p. 159)”. Assim, é possível ilustrar como práticas assimiladas culturalmente podem parecer naturais e imediatas, mesmo sendo o resultado de um extenso processo de mediação cultural. Dessa forma, a espontaneidade observada no cotidiano é, na verdade, uma manifestação de ações que estão profundamente enraizadas nas estruturas culturais internalizadas pelo indivíduo ao longo do tempo.

De acordo com Vigotski (2009), a necessidade de apropriação cultural se torna evidente à medida que os instrumentos psicológicos são integrados ao processo criativo. A consciência de uma operação requer sua transposição do plano da ação para o plano da linguagem, o que implica que o sujeito deve recriar a operação em sua imaginação para poder expressá-la verbalmente. Esse processo beneficia a atividade criadora, pois, ao transformar uma ação imaginada em palavras, o sujeito não apenas internaliza o processo, mas também o refina e o aprimora. Como Vigotski (2009, p. 275) afirma, “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras.” Quando a operação não pode ser expressa verbalmente, o sujeito pode explorar diversas formas de expressão para articular o que foi organizado pelo pensamento. Dessa forma, a internalização e a expressão das operações cognitivas são fundamentais não apenas para a comunicação, mas também para o aprimoramento e a sofisticação da atividade criadora, demonstrando como a linguagem condiciona e potencializa o desenvolvimento do pensamento simbólico e da criatividade.

A criatividade, presente em todos os seres humanos, só se desenvolve plenamente quando é intencionalmente cultivada por processos educativos direcionados. Nesse sentido, a Educação Escolar deve ser vista como um espaço privilegiado para promover e nutrir a criatividade e a imaginação. A escola oferece um ambiente onde as capacidades criativas podem ser formadas e aprimoradas por meio de práticas pedagógicas elaboradas, que estimulam a interação social, a exploração de diferentes perspectivas e a apropriação crítica de saberes culturais. Dessa forma, a escola não apenas facilita o desenvolvimento das habilidades criativas, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de transformar suas experiências em novas formas de expressão e conhecimento.

O processo de ensino, longe de ser um obstáculo à criatividade, é, na

verdade, um impulsionador essencial para seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2009), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é inversa à concepção tradicional, em vez de o desenvolvimento ser visto como pré-requisito para a aprendizagem, Vigotski demonstra que a aprendizagem é, de fato, condição para o desenvolvimento. A educação não apenas fornece a base para a aprendizagem, mas também estimula o desenvolvimento das capacidades psicológicas e criativas do sujeito. Nesse sentido, a criatividade não surge espontaneamente ou de forma inata, mas é produzida por meio da mediação, da educação e do aprendizado, que atuam como mediadores no aprimoramento do potencial criativo.

A criatividade como fenômeno presente na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for formada por meio de processos educativos que visem a essa formação! É nessa direção que apontamos a necessidade tomar a educação escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade (Saccomani, p. 173).

Nesse contexto, a atividade criativa e a linguagem desempenham papéis fundamentais na vida social do sujeito. Conforme destaca Vigotski (2009), a linguagem atua como um meio de autocompreensão, permitindo que a criança compreenda a si e ao mundo de maneira diferente em comparação ao adulto. A linguagem na infância envolve atos de pensamento qualitativamente diferentes dos adultos, sendo a palavra uma imagem complexa que sintetiza conceitos de maneira semelhante a uma obra de arte. Tanto a arte quanto a linguagem criam imagens mentais ricas, possibilitando diversas interpretações e significados.

### 3.3.1 A criação artística na infância: a brincadeira como atividade principal

Nesta seção, explora-se a relação entre a criação artística e a brincadeira na Educação Infantil, destacando-se como atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças. Ambas, permeadas pela imaginação e pela mediação simbólica, oferecem às crianças a oportunidade de explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira lúdica e inventiva. Ressalta-se que as discussões propostas sobre a criação artística na infância não visam à formação de artistas, mas sim ao desenvolvimento integral e humano, valorizando a expressão individual e o potencial criativo de cada criança.

A prática artística, assim como a brincadeira, funciona como um processo no qual o conteúdo que a criança internaliza é transformado e objetivado por meio da linguagem e de outras formas de expressão. Esse processo fortalece a

capacidade de reflexão crítica e enriquece a aprendizagem ao integrar os conceitos cotidianos da criança com novos conhecimentos, promovendo um diálogo entre o individual e o coletivo. Assim, a interseção entre arte e brincadeira se revela um campo fértil para a produção e internalização de conhecimentos e para o florescimento da criatividade na Educação Infantil.

Vigotski (1999) estabelece relação entre a arte, linguagem verbal e o desenvolvimento do psiquismo humano, destacando que a atividade psíquica possui um caráter mediado e social, originando-se nas interações externas antes de se interiorizar. Na arte, especialmente na literatura, a mediação linguística manifesta-se como uma ponte que conecta a vivência individual à recepção social da obra.

Partindo dessa perspectiva, Vigotski afirma que (1999, p. 32) “em cada palavra, distinguimos três elementos básicos: primeiro a forma sonora externa, segundo a imagem ou forma interna e, terceiro o significado”. A forma sonora externa refere-se aos sons que compõem a palavra. A forma interna é o significado etimológico mais próximo da palavra, o que possibilita que ela adquira um conteúdo específico. Por último, o significado é o conteúdo que a palavra comunica. O autor observa que, ao longo do tempo, a forma interna das palavras pode ser esquecida ou obscurecida à medida que o significado se expande e evolui.

Um exemplo citado pelo autor sobre a expansão dos significados é a palavra *rato*: “Outrora, *rato* significou ‘ladrão’, e só por intermédio da forma interna esses sons conseguiram tornar-se o significado de *rato*” (Vigotski, 1999, p. 33). Essa transformação só foi possível por meio da forma interna, que carregava um significado anterior, mas foi eventualmente substituída pelo significado que hoje é atribuído à palavra. Em outras palavras, a transformação semântica das palavras envolve a substituição da imagem original pelo novo conteúdo, refletindo um conflito contínuo entre o significado inicial e sua aplicação generalizada.

A arte, conforme Vigotski (1999), constitui uma manifestação simbólica que, assim como a linguagem, estabelece-se por meio da relação entre o símbolo (a forma externa) e o significado (a forma interna). Essa conexão, embora fundamental à linguagem, também se evidencia na arte, que utiliza a linguagem como instrumento para alcançar uma elaboração estética, unindo forma e conteúdo em uma expressão cultural e sensível. O autor sugere que compreender a arte requer uma análise semelhante àquela aplicada ao estudo da linguagem, reconhecendo que ambas são formas simbólicas de comunicação que operam por meio dos processos

psicológicos

Os mesmos três elementos, que distinguimos na palavra, aqueles psicólogos encontram também na obra de arte, ao afirmarem que os processos psicológicos da percepção e da criação da obra de arte coincidem com os processos similares na percepção e na criação de determinada palavra (Vigotski, 1999, p. 34).

Nessa perspectiva, a obra de arte atua de forma semelhante à linguagem verbal, pois é por meio desta que se expressa, utilizando materialidades objetivas que possibilitam aos sujeitos tanto a percepção quanto a apreensão de novos significados. Além da linguagem verbal, a linguagem corporal também compõe o universo artístico, manifestando-se por gestos, movimentos e expressões que comunicam sentidos únicos. Essa combinação de formas de linguagem amplia as possibilidades de interpretação e interação, permitindo que a arte atinja diferentes dimensões da experiência humana. Para Vigotski (1999, p. 35), “toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou ideias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos o novo significado”.

As propriedades da atividade artística manifestam-se nas diversas formas de criação durante a idade escolar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento psíquico do sujeito, mas difere-se de outras atividades porque “a essência da lírica não pode, absolutamente, ser reduzida aos processos de conhecimento, ao trabalho do pensamento, contudo o papel determinante no vivenciamento lírico é desempenhado pela emoção” (Vigotski, 1999, p. 37). O autor refere-se a uma dimensão particular da atividade artística, caracterizada pela centralidade das emoções no processo de criação e vivência estética. Diferentemente de outras formas de atividade que priorizam o pensamento lógico, o lírico destaca-se pela intensidade da experiência emocional e sensível.

Na arte, as emoções surgem diretamente do conteúdo e podem abranger uma vasta gama de sentimentos, como dor, tristeza, compaixão, indignação e horror. No entanto, é importante notar que essas emoções, por si só, não são necessariamente líricas. O que realmente desperta essas emoções no receptor é a intencionalidade da obra, que se trata de um produto do desenvolvimento histórico e cultural, que se vincula ao processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A obra de arte expressa aquilo que o artista internalizou durante seu processo de formação, organizando e refinando essas experiências em uma rede de significados que se materializa por meio da estética, do movimento e da sinestesia.

Assim como a apreciação, a criação artística está intimamente ligada à emoção, Vigotski (2018, p. 57) comenta que “esse desejo de transmitir em palavras o sentimento ou a ideia que nos domina, o desejo de contagiar o outro com esse sentimento e, junto a isso, o sentimento da impossibilidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude”. O pesquisador defende que a criação literária e verbal desempenha um papel requerido na educação, sendo particularmente característica da idade escolar, mas também representa uma das criações mais difíceis para a criança, pois a língua possui seu próprio sistema com regras rígidas, o que difere da fala oral em que a criança tem a possibilidade de não seguir as estruturas formais.

Na realidade, a ausência de formas gramaticais na fala serve claramente como um indicador de que, no pensamento verbal e na fala designativa da criança, não se estabelece relação entre os objetos e entre os fenômenos, uma vez que as formas gramaticais são, exatamente, os sinais que expressam essa relação (Vigotski, 2018, p. 81).

De acordo com Vigotski (1999), a falta de formas gramaticais na fala das crianças indica que elas ainda não conseguem estabelecer relações entre objetos e fenômenos em seu pensamento verbal. As formas gramaticais são precisamente os sinais que expressam essas relações, portanto, sua ausência mostra que essas conexões ainda não foram feitas.

As produções textuais infantis, tanto em conteúdo quanto em técnica, costumam apresentar características primitivas, imitativas e de qualidade variável, sem uma progressão linear de complexidade. Conforme Vigotski (2018), isso se deve ao fato de as crianças basearem sua escrita diretamente na realidade, frequentemente utilizando pronomes pessoais em excesso devido ao limitado nível de abstração nessa fase. No entanto, à medida que se apropriam dos instrumentos da língua, sua habilidade de composição textual se expande, enriquecendo-se com mais detalhes e sendo fortemente influenciada pela imitação e pelas interações com as falas dos adultos ao seu redor.

O brincar é uma atividade frequente e necessária na infância, atuando no desenvolvimento criativo das crianças. Por meio da brincadeira, elas encontram um ponto de partida para suas atividades criativas, ao mesmo tempo em que se preparam para processos mais complexos, como a criação artística. Conforme Arce (2013), durante a brincadeira, as crianças expressam de forma natural os conceitos que conhecem do cotidiano, é nesse momento que a atuação pedagógica do professor enquanto mediador se torna essencial nessa atividade. Ao criar uma

situação imaginária que se baseia nesses conceitos cotidianos, o professor estabelece um espaço conceitual compartilhado, onde o pensamento colaborativo e sustentado pela atividade pode se desenvolver.

A mediação do professor no brincar é substancial para garantir as condições necessárias para que a atividade lúdica aconteça de forma significativa, sem que a intervenção pedagógica se torne enfadonha ou desconectada da realidade da criança. Essa relação entre professor e aluno nos momentos de brincadeira acaba se tornando um recurso eficaz de ensino e aprendizagem, pois proporciona o entrelaçamento do universo infantil e os objetivos pedagógicos. De acordo com Vigotski (2018, p. 92), “a brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança e, até mesmo quando dessa brincadeira sincrética comum destacam-se, separadamente, tipos mais ou menos independentes de criação infantil” (Vigotski, 2018, p. 92).

Observa-se a brincadeira como a base para a atividade criativa na infância, a partir da própria estrutura do brincar o professor pode utilizar os recursos da natureza do jogo para propor uma intervenção pedagógica. Por exemplo, ao organizar uma atividade em que as crianças representem personagens de uma história fictícia criada por elas mesmas, o professor pode estimular a criação literária. Durante a brincadeira, as crianças inventam cenários, diálogos e ações, desenvolvendo sua narrativa de maneira imediata. Posteriormente, o professor pode orientá-las a registrar essa história por meio da escrita ou do desenho, transformando a brincadeira em um exercício de elaboração textual e criatividade.

Sobre a relação entre a criação literária e a brincadeira, Vigotski (2018) comenta que na criação literária, assim como na brincadeira, as crianças expressam suas vivências e interesses de forma natural e pessoal. Isso permite que a criança explore e processe suas emoções e experiências por meio da narrativa e do jogo, integrando seu mundo interior com a realidade concreta. “Quando a criança deixa de brincar, não pode, contudo, recusar-se ao prazer que a brincadeira antes lhe proporcionava. Não pode encontrar na realidade a fonte para esse prazer, e começa a substituir a brincadeira pelos devaneios ou por aquelas fantasias [...]” (Vigotski, 1999, p. 84).

Quando a criança brinca, ela traz à tona experiências cotidianas que são modificadas pelas estruturas e regras da brincadeira, a partir disso, a narrativa interna não é mais a mesma, ela é transformada a partir da criação de um tempo e

espaço que pertence à brincadeira e a sua própria ludicidade. Ao brincar, a criança elabora suas experiências internas, dando vazão à sua imaginação e criatividade, o que contribui para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

De acordo com Vigotski (2018), a criação teatral ou dramatização é a forma de expressão artística que mais se aproxima da criação literária na infância. Tanto a encenação teatral quanto a produção verbal configuram-se como as manifestações criativas mais frequentes entre as crianças. O psicólogo russo argumenta que isso ocorre porque essas atividades estão intrinsecamente ligadas ao universo infantil por duas razões principais. Primeiramente, a dramatização permite a concretização do ciclo da imaginação: nesse processo, a imagem mental formada a partir de elementos da realidade é transformada e recriada no mundo real, ainda que de maneira simbólica. Assim, o impulso natural da imaginação, que busca dar vida e forma às ideias, encontra na dramatização uma expressão autêntica e significativa.

As crianças criam, improvisam ou preparam peças; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida (Vigotski, 2018, p. 99).

Assim como na criação literária, a brincadeira e os jogos teatrais são fundamentais para a criação teatral. Spolin (2017) defende que a transição do jogo dramático ou da brincadeira de faz-de-conta para o jogo teatral marca o desenvolvimento do pensamento egocêntrico em que a criança passa da relação de dependência para a autonomia. Ela ainda diferencia o jogo dramático do jogo teatral ao introduzir a ideia de regras e da socialização.

Traduzimos a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do atuante quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao fisicalizar (mostrar) o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo (Spolin, 2017, p. 23).

Nota-se que as ideias de Spolin (2017) coincidem com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural no que se refere à apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade e na transformação da subjetividade que passa pelo processo de objetivação no próprio corpo da criança, a autora discorre que a teoria de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>3</sup> transforma o conceito de

---

<sup>3</sup> O conceito Zona de Desenvolvimento Iminente é apontado por Prestes (2012) como uma tradução mais precisa em relação às expressões "Zona de Desenvolvimento Proximal" ou "Zona de Desenvolvimento Imediato", frequentemente utilizadas. A pesquisadora esclarece que essas últimas traduções não capturam plenamente a essência do conceito original de Vigotski, que está ligado à

avaliação. Em vez de focar no que o aluno é capaz de fazer sozinho no momento, o professor de jogo teatral passa a considerar o que ele pode alcançar com a orientação do adulto mais experiente.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação, promove, com particular facilidade, a construção das formas artísticas. No jogo teatral, por meio do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinado com a prática e a consciência da regra do jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo (Spolin, 2017, p. 25).

A Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme delineado por Spolin (2017), no jogo teatral é tratado como um princípio de avaliação que fomenta a elaboração de formas artísticas. O aprendizado estético representa um ponto de integração da experiência, em que a transposição simbólica das vivências é transformada em novas experiências por meio do objeto estético. As representações simbólicas concretizam essas experiências, incentivando novas percepções por meio da arte. Dessa maneira, o aprendizado artístico transforma-se em um processo de produção de conhecimento.

A produção de conhecimento da criação teatral só é efetiva e significativa quando as crianças possuem a liberdade para criar brincando. Vigotski (2018) alerta que a tentativa de reproduzir as ações de adultos ou atores profissionais distancia as crianças da experiência criativa que a atividade teatral pode proporcionar. Ele indica que os materiais criados a partir das improvisações e dos jogos estão mais próximos da compreensão da criança, pois faz parte do mundo simbólico apropriado dela.

Ao abordar a liberdade criadora nessa perspectiva, percebe-se que ela não se configura como uma atividade espontaneísta, desprovida de intencionalidade, sentido ou significado. Pelo contrário, a liberdade criadora só se concretiza quando o sujeito se apropria dos conhecimentos históricos acumulados e está preparado para incorporá-los em seu corpo e manifestá-los por meio de suas ações no contexto em que vive.

O que diz respeito às objetivações artísticas, a incorporação de

---

relação entre desenvolvimento e instrução, bem como à ação colaborativa com outro indivíduo. A expressão "iminente" enfatiza a potencialidade do desenvolvimento que pode ou não ser alcançada, dependendo da qualidade da instrução e da interação colaborativa, seja com um adulto ou entre pares, destacando que a instrução não garante automaticamente o desenvolvimento, mas cria condições para que ele ocorra.

significados e expressões acontece em duas etapas distintas, durante o ato criativo e no momento da apreciação. Saccomani (2016, p. 103) explica que “à medida que se relacionam com as objetivações genéricas para si, os seres humanos devem superar a cotidianidade em direção ao não cotidiano”. Nesse sentido, a Educação Escolar deve capacitar os sujeitos a alcançar a compreensão objetiva da realidade. Isso implica não apenas adquirir conhecimentos factuais, mas também desenvolver a capacidade de elaborar representações abstratas que reflitam a realidade de maneira crítica.

Novas criações são constantemente elaboradas com base nos elementos e influências previamente assimilados, aproveitando de forma significativa a herança histórico-cultural disponível. Nesse contexto, o ato de repetir ações e atividades torna-se um componente indispensável no processo de gerar inovações, pois permite transformar o conhecido em algo novo, abrindo caminho para interpretações e significados inéditos. Mencionar a repetição não implica a cópia ou a ausência de repertório por parte do professor, mas sim o direcionamento para a reinterpretção e reinvenção de um dado objeto ou atividade.

A cada vez que há a repetição, há a possibilidade de novas combinações desses elementos. O ato de criação artística é uma prática intencional de organização de material/forma/conteúdo de maneira que essa relação dialética conflitante faça emergir sentidos sociais e culturais na catarse (Sousa, 2021, p. 51).

A prática artística constitui-se como um espaço de criação e reorganização intencional de materiais, formas e conteúdos, em que elementos previamente assimilados são combinados de novas maneiras, gerando sentidos sociais e culturais que emergem de sua interação dialética. Nesse processo, o que foi internalizado pela criança é transformado e objetivado por meio de diferentes linguagens, sejam elas visuais, verbais ou de outra natureza expressiva. Essa transformação não se restringe à materialidade da atividade, mas envolve a relação entre as experiências pessoais da criança e o contexto cultural em que está inserida. A recepção da obra de arte, por sua vez, é igualmente importante, pois representa o modo como a sociedade acessa, interpreta e se relaciona com as produções artísticas e culturais.

A percepção da produção artística como uma ilustração de uma ideia geral ainda é amplamente adotada, o que leva leitores e espectadores, tanto na literatura quanto nas artes visuais e no teatro, a buscarem incessantemente a intenção do artista e aquilo que ele desejava transmitir. Essa forma de abordagem, no entanto,

é limitante, pois, ao tentar alcançar um sentido único ou a verdade da intenção do autor, restringem-se as múltiplas possibilidades interpretativas e inviabiliza-se a produção de uma relação autêntica e subjetiva do sujeito com a obra.

Vigotski (1999) argumenta que as produções artísticas permitem explorar as relações materiais, políticas e sociais que as sustentam. Contudo, sua essência vai além da reprodução da realidade, envolvendo significados que se expandem além do primeiro contato com o objeto artístico. Para que essas produções alcancem seu pleno potencial, é necessário superar a aparência, estabelecendo um diálogo simbólico e afetivo com o objeto artístico, subvertendo sua materialidade e alcançando níveis mais profundos.

O prazer artístico não é mera recepção mas requer uma elevadíssima atividade do psiquismo. Isto não aceita as exigências da arte como um saco aceita um monte de grãos, elas requerem antes a mesma germinação que requer a semente no solo fértil, e o estudo do psicólogo pode apenas descobrir os meios auxiliares de que essa germinação precisa, assim como a germinação da semente precisa de umidade, calor, algumas substâncias químicas, etc. (Vigotski, 1999, p. 258).

Dessa forma, a formação humana em arte vai além da exposição a ela, exigindo uma preparação cuidadosa e a participação ativa do professor como mediador no processo de apropriação pela criança. Para que a arte seja realmente internalizada e tenha o poder de transformar, é fundamental que a criança se engaje, trazendo consigo suas experiências, emoções e conhecimentos para estabelecer uma relação significativa com a obra. O encantamento proporcionado pelo espetáculo visto não se restringe ao momento do encontro, mas ressoa ao longo da vida, adquirindo novas tonalidades e significados em cada contexto de sua vida. A cada nova oportunidade de experimentar a arte, memórias antigas se entrelaçam com novas percepções. Generosa por natureza, a arte mantém suas portas sempre abertas a interpretações, permitindo que o sujeito descubra novos sentidos a cada experiência.

#### **4 A ARTE, LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE VISUALIDADES COMO ELEMENTOS NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA**

Ao longo desta seção, a arte é investigada à luz da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para sua influência no desenvolvimento humano, no contexto da Educação Infantil. Nessa abordagem, os seres humanos são vistos como uma totalidade psíquica, em que os aspectos emocionais e intelectuais se integram de

maneira indissociável em seu processo de formação da subjetividade.

Para Bosi (2000, p. 13), a arte é produção, “um fazer, um conjunto de atos pelos quais se muda a forma e se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Trata-se de uma criação que implica trabalho, um movimento que traz o ser do não ser, a forma do informe, o ato da potência e converte o caos em cosmos.

Vigotski (1999) interpretou a arte como uma forma desenvolvida pelo ser humano para transformar sentimentos em realidades socialmente objetivas. Dessa maneira, os indivíduos podem interagir com essas emoções como se fossem elementos externos, que posteriormente são assimilados internamente por meio do processo de catarse.

Lukács (2023) também utiliza a noção aristotélica de catarse para examinar a relação entre sujeito e objeto durante a experiência de recepção de uma obra de arte. Para ele, a catarse não se limita ao campo estético, mas tem suas raízes nas dinâmicas da vida humana. A arte, ao reinterpretar os elementos provenientes da realidade, confere-lhes uma forma que ultrapassa o imediatismo e o pragmatismo do cotidiano, oferecendo uma perspectiva transformada e elevada.

A prática pedagógica, segundo Lukács (2023), assume um papel semelhante ao da obra de arte. Assim como o artista transforma os processos reais da vida humana em uma totalidade estética, a pedagogia pode reinterpretar esses processos no contexto educativo. A partir das análises de Lukács (2023) e Vigotski (1999) sobre a relação entre o indivíduo e a obra de arte, é possível fundamentar reflexões teóricas para a elaboração de uma pedagogia crítica alicerçada no método marxista. A partir desse ponto de vista, considera-se a dialética entre a subjetividade e a objetividade, ressaltando como a interação entre o indivíduo e o objeto artístico pode fornecer contribuições valiosas para a formação humana e sua objetivação enquanto gênero.

Na Educação Infantil, as atividades artísticas são frequentemente vinculadas a datas comemorativas, priorizando a produção de enfeites, decorações e ornamentos. Essa prática, muitas vezes, negligência o cuidado necessário com a formação humana das crianças. No entanto, práticas formativas como a leitura de visualidades — que vai além da decodificação de símbolos gráficos — têm um papel essencial na ampliação das capacidades cognitivas e afetivas. Essa leitura, ao envolver a apreciação de obras de arte e outras manifestações artísticas, conecta intelecto e emoção, permitindo que a criança atribua significado ao que a cerca. Assim,

atividades artísticas sistematizadas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação.

De acordo com Duarte (2008, p. 2), a arte “reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida”. Assim, a arte proporciona o estímulo à afetividade, promovendo um espaço em que as emoções, pensamento e linguagem se entrelaçam e se materializam por meio das categorias conteúdo e forma.

Nesse sentido, a arte e as vivências estéticas, enquanto manifestações da atividade humana, possuem uma capacidade transformadora que afeta não apenas o sujeito, mas também o mundo ao seu redor, pois são ações que humanizam e transformam as materialidades da vida objetiva. As expressões artísticas, ao impactarem cada pessoa de maneira singular, refletem suas experiências pessoais, emocionais e a própria materialidade do objetivo, no entanto, essa interação não ocorre de forma isolada, ela é mediada por contextos históricos e culturais.

Na primeira subseção, empreende-se uma análise das práticas artísticas no contexto da Educação Infantil sob a perspectiva de autores alinhados ao método crítico-dialético. A partir desse pressuposto teórico tem-se a arte como uma atividade humana capaz de superar o imediatismo do cotidiano, essa manifestação é vista como um instrumento crítico e transformador com o potencial de subverter a realidade objetiva e provocar reflexões sobre as condições materiais, sociais e psíquicas.

Por conseguinte, discute-se os processos em que a arte é utilizada na humanização dos objetos e fenômenos com os quais o ser humano interage, ao atender às necessidades de afirmar sua essência por meio de expressões concretas e sensíveis. Elementos que fazem parte dos processos criativos em arte também são observados pensando no contexto escolar, portanto, as contribuições artísticas nessa pesquisa são direcionadas para prática docente.

Entre esses processos criativos, destaca-se a imitação, um comportamento socialmente aprendido e cultivado pelo ser humano, que assume um papel crucial na compreensão e reinvenção da realidade. Segundo Aristóteles (2017), a tendência para a imitação não só proporciona prazer, mas também serve como um importante instrumento de aprendizagem e compreensão do mundo ao possibilitar que

o sujeito experimente no seu próprio corpo aquilo que é percebido da realidade concreta. No entanto, esse processo de imitação vai além da reprodução de elementos existentes, trata-se de uma recriação que captura e reflete a condição humana em toda a sua complexidade e integralidade, evidenciando a capacidade transformadora da arte como mediadora entre o sujeito e o mundo que o cerca.

A segunda subseção investiga práticas que constituem possibilidades de atividade em arte-educação, como a imitação e os jogos de papéis sociais, evidenciando sua relevância no contexto da Educação Infantil. Essas atividades possuem a incumbência na transição entre a percepção inicial de si mesmo, o reconhecimento do outro e a descoberta de novas possibilidades ao interagir e internalizar a realidade concreta por meio da brincadeira. A imitação e os jogos, ao mobilizarem processos criativos e sociais, são fundamentais para o desenvolvimento humano e a formação da subjetividade, especialmente nos anos iniciais, quando as formas de pensar e se expressar apresentam características próprias, diferentes das que predominam na vida adulta.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Vigotski (1989), que evidenciou que a criança não é um adulto em miniatura, mas sim um ser em desenvolvimento, capaz de elaborar equivalentes funcionais dos conceitos. Esses conceitos, embora distintos em composição e estrutura, formam uma base essencial para o pensamento em fases mais avançadas. Assim, a arte, enquanto prática profundamente conectada aos processos sociais e culturais, precisa transcender a reprodução de imagens imediatas do mundo. Sua função deve ir além, possibilitando uma síntese elaborada pela consciência humana que contribua para o desenvolvimento intelectual e emocional ao ser internalizada por meio da interação com o mundo social.

A fruição é compreendida como uma capacidade humana de se relacionar e ser afetado pela arte, envolvendo a interpretação, a vivência e atribuição de significado à realidade objetiva. Esse processo permite ao sujeito reconhecer o trabalho humano na transformação do mundo e, simultaneamente, enriquecer sua percepção da realidade concreta. Na contemporaneidade, a fruição da obra de arte exige uma interação mais complexa, que abarca não apenas a análise formal de elementos como linhas, cores e formas, mas também a experiência subjetiva e as reflexões geradas pelas novas linguagens e meios utilizados na produção artística. Dessa forma, a fruição se torna um meio de apropriação dos conceitos e significados

historicamente constituídos, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade e da consciência humana.

Os conceitos de fruição e catarse são explorados com maior profundidade no terceiro subitem, que analisa como a catarse se manifesta no processo em que a criança entra em contato com os objetos artísticos de forma mediada e as condições para a apropriação do conteúdo e da experiência sensível são criadas. A partir desse cenário, destaca-se a missão de proporcionar às crianças práticas sistematizadas que possibilitam a superação da aparência, favorecendo a transformação da subjetividade e a produção de novos sentidos.

A experiência artística, conforme discutida por Vigotski (1999) e Lukács (2023), pode provocar a catarse, uma purificação emocional que supera a recepção sensorial. Esse processo dialético entre conteúdo e forma permite a transformação qualitativa dos sentimentos, oferecendo uma perspectiva crítica à realidade cotidiana e subvertendo seus mecanismos alienantes. A análise objetiva dos elementos artísticos, seguida por uma compreensão subjetiva, possibilita a incorporação crítica do conhecimento. Assim, a arte não só restabelece a conexão entre indivíduo e o coletivo, como também promove a sensibilização para a formação humana.

#### 4.1 A ARTE E CULTURA HUMANIZADA

A compreensão da arte como uma função essencial da sociedade implica que seu estudo seja realizado em constante interação com outros campos sociais e dentro de um contexto histórico específico. Entre as diversas abordagens, destaca-se o método crítico-dialético, reconhecido por sua coerência e profundidade, ao auxiliar na compreensão da arte não como um dom inato ou uma habilidade exclusiva a poucos, mas como uma prática fundamentada nas dinâmicas materiais e sociais de seu tempo. Essa perspectiva propõe uma análise científica da arte, aplicando os mesmos princípios utilizados no estudo de fenômenos sociais, e revela a arte tanto como manifestação quanto como agente dessas dinâmicas. Nesse sentido, ao entender a arte como produto da ação humana e do trabalho sobre a natureza, reconhece-se que sua produção e fruição não são prerrogativas de indivíduos dotados de capacidades inatas, mas sim capacidades que se desenvolvem por meio do aprendizado, da mediação e da humanização dos sentidos.

Vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social (Vigotski, 1999, p. 9).

Sob essa ótica, a discussão sobre o trabalho é retomada com ênfase na arte como forma específica de trabalho humano. A arte, ao mesmo tempo em que reflete e recria a realidade, constitui-se como uma atividade de objetivação vinculada à dimensão sensível e estética. Ela possibilita a apropriação de conteúdos culturais e subjetivos, promovendo a humanização. Assim, a arte é analisada como uma expressão particular do trabalho, capaz de transformar a subjetividade e de atuar na produção simbólica e cultural do ser humano.

No contexto do trabalho e das produções criativas, estabelece-se uma relação mediada entre o sujeito e o objeto, em que a finalidade ou o pensamento ideal — entendido como o resultado desejado que o trabalhador busca alcançar — assume um papel fundamental para a transformação da natureza. Conforme Fischer (2015), a criação de ferramentas no processo de trabalho possibilitou uma inversão na relação natural de causa e efeito.

Com o uso dessas ferramentas, o ser humano passou a antecipar os efeitos de suas ações, transformando-os em propósitos a serem realizados. Esse propósito, por sua vez, orienta e estrutura todo o processo de trabalho, governando as ações e as decisões do trabalhador. As condutas do trabalhador são influenciadas e direcionadas pelos objetivos previamente definidos, que funcionam como guia para a realização das tarefas e a concretização dos resultados almejados.

O homem tornou-se homem através da utilização de ferramentas. Ele se fez, se produziu a si mesmo, fazendo e produzindo ferramentas. Não há ferramenta sem o homem, nem homem sem a ferramenta: os dois precisam existir simultaneamente e sempre se acharam indissolúvelmente muito desenvolvido tornou-se homem trabalhando com objetos naturais (Fischer, 2015, p. 22).

Assim, o homem age de forma consciente, sabendo o que deseja alcançar antes mesmo de iniciar sua atividade e atuando consistentemente em direção a esse propósito. A criação das ferramentas parte da elaboração de potenciais soluções para as demandas da vida social. A capacidade de antecipar o resultado e ter uma imagem clara do produto do trabalho na mente é essencial para a atividade humana.

A capacidade do homem de visualizar e planejar o resultado de seu trabalho antes de começar a atividade trouxe uma transformação significativa em seu comportamento. Conforme Fischer (2015, p. 24), essa habilidade conferiu ao homem controlar conscientemente suas ações, orientando-as para a realização de um objetivo que inicialmente existia apenas em sua mente. “O processo de trabalho resulta na criação de algo que desde o princípio existia na imaginação do trabalhador, existia numa forma ideal”. Essa ação consciente fez do homem um ser consciente.

Essa concepção de trabalho humano contribui para compreender a relação entre trabalho, atividade humana e arte. Como aponta Fischer (2015, p. 21), “a arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma atividade característica do homem.” Reconhecer a arte como uma expressão do trabalho humano implica entendê-la como uma atividade específica, sustentada pelas mesmas bases que estruturam outras formas de atividade, mas dotada de características e particularidades próprias que a distinguem.

Reconhecer a arte como uma forma de trabalho humano permite compreender que ela, assim como outras atividades, não se baseia em um dom inato, mas em um processo intencional e consciente. Assim, a criação artística envolve um processo deliberado de planejamento e execução, no qual o artista deve traçar um caminho e orientar suas ações com o intuito de materializar suas ideias e emoções por meio da expressividade.

Contudo, é importante ressaltar que o resultado do que foi planejado nem sempre se revela conforme o idealizado inicialmente. O acaso é valorizado na arte, pois decorre da atividade intencional, distanciando-se da abordagem espontaneísta, que não corresponde à realidade do processo criativo. Embora o acaso desempenhe um papel significativo, ele não é fruto da aleatoriedade. Pelo contrário, o artista frequentemente aproveita as surpresas e desvios que surgem ao longo da jornada criativa, integrando-os de forma a enriquecer sua produção.

A prática artística, ao longo da história, ocupou diversas funções na vida humana, sendo uma expressão da necessidade do ser humano de criar instrumentos para adequar sua existência ao ambiente. Essa atividade criativa é constantemente exercitada, uma vez que o artista, ao buscar manipular e transformar a natureza, frequentemente lida com a própria natureza, seja ela externa ou interna.

Desde a antiguidade, a arte transformou a vida humana, conforme Fischer (2015), “o ser humano, por meio de seu trabalho, age como um mágico,

convertendo os objetos comuns da natureza, como madeira, ossos e pedras, em instrumentos que atendem suas necessidades e desejos.” Esses objetos, ao serem trabalhados, tornam-se mais do que materiais, eles se transformam em símbolos, conceitos e extensões da própria humanidade.

O processo de criar objetos é um ato artístico, pois ao modificar um pedaço de pedra e transformá-lo em um machado, o homem não apenas altera a matéria-prima, mas também redefine a si mesmo. O indivíduo passa de animal para um ser humano dotado de criatividade e propósito. Transformar e dar novos significados às coisas é a essência da arte, a mágica que reside na raiz da existência humana combina um senso de vulnerabilidade com a consciência do poder. Ao mesmo tempo em que o homem sente medo da natureza, ele desenvolve habilidades para dominá-la.

A arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais. Nos alvares da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a beleza e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência (Fischer, 2015, p. 45).

As práticas simbólicas do homem primitivo, como a imitação, a identificação, o uso de imagens, linguagem, feitiçaria e movimentos rítmicos, expressavam um esforço para compreender e interagir com a natureza e o coletivo. À medida que o ser humano começava a observar as leis naturais, identificar relações de causalidade e produzir um mundo simbólico baseado em signos, palavras e convenções sociais, era comum que surgissem interpretações baseadas em analogias imprecisas. No entanto, a arte se destacou nesse processo como um meio de ampliar o poder humano e enriquecer sua experiência. Danças tribais realizadas antes de caçadas reforçavam o senso de unidade e força coletiva, enquanto pinturas de guerra e gritos intensificavam a determinação e a confiança dos combatentes, fortalecendo sua presença diante do inimigo.

De acordo com Fischer (2015), os esforços do homem primitivo em dominar a natureza por meio da imitação, identificação, imagens, linguagem, rituais e movimento ritmo resultaram na elaboração e conscientização de signos sociais, palavras, conceitos e convenções. A criação da arte ofereceu ao homem um meio real de aumentar seu poder e enriquecer sua vida de inúmeras formas, as danças ritualísticas que precediam uma caçada, por exemplo, preparavam os caçadores para a tarefa à frente, da mesma forma, a pintura de guerra e os gritos de batalha tornavam

os guerreiros mais resolutos e capazes de intimidar seus inimigos.

Essas práticas artísticas ancestrais, portanto, tinham um efeito tangível e prático na vida social dessas pessoas, aumentando a confiança e a eficácia dos indivíduos e das comunidades. “A arte não era uma produção individual, e sim coletiva [...] a separação do indivíduo em relação ao grupo ou à tribo significava morte; o coletivo significava a vida e o conteúdo da vida” (Fischer, 2015, p. 47). O aspecto social é essencial para a arte, para sua criação, manifestação e preservação.

Para Vigotski (1999, p. 13), “a língua, os costumes e os mitos são todos resultados da atividade do psiquismo social”. Da mesma forma, a arte não é simplesmente uma produção individual, mas um reflexo da sociedade dentro do sujeito que é materializada por meio da linguagem. Mesmo quando uma obra de arte é apreciada por um indivíduo isolado, suas raízes são sociais. São essas raízes sociais, presentes na obra, que permitem à arte se aproximar da realidade social do sujeito, representando e, ao mesmo tempo, transformando-a.

Outro aspecto relevante é a transição do trabalho humano de sua função estritamente utilitária para uma dimensão estética e simbólica. Nesse processo, o objeto modificado pelo trabalho começou a adquirir certa autonomia em relação à sua finalidade prática. Como aponta Vazquez (1978), o homem pré-histórico, ao aprimorar ferramentas como o machado, não apenas buscava melhorar sua eficácia funcional, mas também as transformava em objetos de fruição, imbuídos de significado simbólico e poder mágico.

Após ter ultrapassado – através da figuração e da abstração – a significação estreitamente utilitária dos objetos de trabalho. O homem pré-histórico passa assim do trabalho para a arte, do útil para o estético; depois, convertida a arte numa técnica peculiar, dotada de um poder mágico (Vazquez, 1978, p. 79).

O refinamento dos objetos produzidos pelo homem em suas atividades laborais possibilitou que ele estabelecesse duas formas distintas de relação com esses produtos. A primeira refere-se ao interesse por sua utilidade prática e material, atendendo às necessidades básicas de sobrevivência. A segunda está vinculada à valorização desses objetos por sua utilidade “psíquica”, representando uma expressão da capacidade criativa humana. Conforme destaca Vázquez (1978), foi nesse processo que surgiu uma nova necessidade na humanidade, hoje compreendida como a necessidade estética.

De acordo com as análises de Frederico (2013), Marx percebe a arte como uma extensão do trabalho humano, pois ambas as atividades estão inseridas

no processo de objetivação material, essencial para manter o homem conectado à natureza e seus interesses vitais. Dessa forma, se considera a arte, como uma forma de objetivação do ser social, permite ao homem afirmar sua presença e poder sobre o mundo exterior, exteriorizando suas forças essenciais. Por meio da arte, o ser humano expressa e materializa suas capacidades, consolidando sua relação com o ambiente ao seu redor.

A conexão entre arte e trabalho torna-se evidente na análise de Lukács (2023), ao destacar que as atividades laborais possuem uma natureza transitória e incompleta. O trabalho, ao se aproximar da arte, como ocorre na manufatura tradicional, passa a incorporar aspectos do fazer artístico, expressando criatividade e singularidade. Por outro lado, quando o trabalho se racionaliza e busca maior eficiência, ele se alinha ao conhecimento científico e à precisão técnica. Em ambos os casos, o trabalho se articula com outras formas de atividade humana: seja pela dimensão criativa da arte ou pela objetividade científica. Essa relação revela a complexidade da experiência humana, em que criação e objetivação se entrelaçam continuamente na produção e transformação do mundo.

A relação entre a atividade criativa e o desenvolvimento humano também se manifesta em outras formas de expressão, como o jogo, que incorpora em sua estrutura formal as regras e relações presentes na sociedade. Essa atividade ocupa um espaço ímpar no desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento das capacidades cognitivas e sociais, por meio do exercício das funções simbólicas.

O jogo assume uma importância central no desenvolvimento infantil, permitindo à criança explorar sua criatividade e estabelecer novas relações com o mundo ao seu redor. Essa atividade possibilita a ressignificação de objetos e situações, promovendo a transição entre o imaginativo e o estruturado. Com base nos estudos de Vigotski (2008), o jogo é compreendido como uma atividade essencial desse processo, na qual comportamentos lúdicos e simbólicos são integrados a ações mais organizadas e socialmente regulamentadas. Exemplos como transformar uma caixa de papelão em um carro ou uma folha de papel em um chapéu ilustram a capacidade da criança de superar o significado convencional dos objetos, atribuindo-lhes novas funções e significados a partir de regras criadas por ela mesma.

Essa passagem do jogo simbólico para o jogo orientado por regras sociais demonstra como a atividade lúdica, apesar de sua natureza transitória,

contribui diretamente para a formação de competências e para o aprimoramento de práticas mais elaboradas. A conexão entre a experiência lúdica e a compreensão da realidade torna-se, assim, um elemento essencial que impacta significativamente o desenvolvimento das ações humanas.

Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p. 30).

Como exemplificado por Vigotski (2008), a brincadeira é uma atividade de transição com ações objetais em que situações podem ser simuladas, criadas narrativas e produzidos significados variados, e a cada nova atividade se oferece uma oportunidade para superar as relações imediatas do cotidiano. A arte se encontra nesse lugar de atividade laboral que subverte a realidade e transforma o outro, a natureza e a si mesmo.

Em consonância com as ideias apresentadas, Lukács (2023) afirma que essas atividades intermediárias, como o jogo, evidenciam a potencialidade das práticas lúdicas e imaginativas, revelando sua importância na formação das capacidades humanas e na transição para comportamentos mais objetivados. Um exemplo disso ocorre quando uma criança, inicialmente envolvida em jogos simbólicos, subverte a função social de uma caixa de fósforo ao atribuir-lhe um novo significado, como o de um carro, que faz sentido para ela.

À medida que a criança internaliza os conteúdos e conceitos presentes no jogo, o significado torna-se mais claro, permitindo que ela gradualmente aplique noções matemáticas simples e estabeleça relações entre as brincadeiras de papéis sociais e outros campos do conhecimento. Além disso, a criança passa a seguir regras sociais mais elaboradas em brincadeiras estruturadas. Essas atividades lúdicas, ao se transformarem, contribuem para o desenvolvimento de comportamentos mais objetivos, como a resolução de problemas concretos e a cooperação em grupo, evidenciando o avanço de suas capacidades cognitivas e sociais rumo a interações mais direcionadas e funcionais.

Para exemplificar a ideia de transição e transformação por meio do jogo e da arte, a obra *Guernica* (1937), de Pablo Picasso, serve como um marco expressivo. Criada em resposta ao brutal bombardeio do vilarejo espanhol de

Guernica, berço da cultura basca, a pintura traduz o horror do massacre de forma simbólica. Picasso, que soube do ataque enquanto estava na França por meio do jornal *Times de Londres*, respondeu ao evento com uma composição que, conforme Bernadac e Bouchet (1986), pode ser descrita como uma “bomba de vitríolo”.

Com dimensões monumentais – cerca de 3,50 metros de altura por 8 metros de comprimento – e uma narrativa visual repleta de símbolos, *Guernica* transcende a denúncia. A obra transforma o sofrimento em um painel atemporal que expressa a dor, o desespero e a resistência humana. Por meio de figuras como a mãe com a criança morta nos braços, o cavalo em lamento, o touro altivo e a mulher em chamas. Picasso não apenas retrata os horrores da guerra, mas também dá forma à resiliência e à agonia coletiva.

A ausência de inimigos ou armas explicita o foco na experiência humana: a dor e o sofrimento de inocentes. Assim como o jogo lúdico ressignifica objetos e experiências, a arte, aqui, reconstrói a realidade, oferecendo uma nova perspectiva sobre um acontecimento histórico. *Guernica* exemplifica como a criação artística permite superar as relações imediatas do cotidiano, projetando um olhar crítico e reflexivo sobre a brutalidade e a condição humana.

**Figura 1** - Guernica, Pablo Picasso, 1937



Fonte: O Globo, 2017

Não pretendemos esgotar as interpretações acerca da obra de arte, mas destacar como ela atua de maneira contundente na transformação da subjetividade do sujeito em formação. Por meio de formas projetadas em planos

fragmentados, carregadas de significados e traçadas com linhas contundentes e ferozes, Picasso sintetiza o massacre de inocentes, criando uma composição visual de grande impacto. A paleta de cores neutras reforça a atmosfera sombria da obra, enquanto o estilo cubista subverte a realidade, proporcionando ao observador uma experiência estética que estimula a reflexão e contribui para a formação de conceitos profundamente enraizados na visualidade.

De acordo com Joly (2006), a imagem, enquanto signo, está profundamente conectada ao contexto cultural e às experiências pessoais de quem a contempla. Em *Guernica*, Picasso elabora um signo visual que supera a representação literal, permitindo que sua interpretação varie conforme a subjetividade do observador, constituída por sua cultura e vivências. As formas fragmentadas e os traços intensos, combinados com a escolha deliberada de uma paleta de cores neutras, não apenas representam uma realidade, mas também provocam imagens mentais que conduzem o espectador para além da materialidade da obra, incentivando uma reflexão sobre a condição humana e os horrores da guerra.

Uma iniciação básica à análise das imagens deveria precisamente ajudar-nos a escapar desta impressão de passividade (e mesmo de ser bombardeado) e, em contrapartida, permitir-nos perceber tudo o que esta leitura natural da imagem ativa em nós de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas (Joly, 2006, p. 9).

Para retomar a relação entre o jogo e a arte, é essencial considerar como ambos se manifestam como formas de atividades humanas que transformam a realidade imediata, criando significados e possibilidades de interpretação. No jogo, assim como na arte, há uma transformação do corriqueiro em algo que vai além de sua função utilitária, criando uma condição simbólica em que novas regras e narrativas são estabelecidas. Da mesma forma que uma criança pode transformar um objeto em um símbolo carregado de significado durante o jogo, a arte, como exemplificado na obra *Guernica* de Picasso, utiliza elementos visuais para reconfigurar a percepção da realidade e do momento histórico.

Mas então, qual a relação entre arte e jogo? Ambos se destacam como formas de expressão humana que ultrapassam a realidade imediata, gerando novos significados e possibilidades de interpretação. Tanto na arte quanto no jogo, o cotidiano é ressignificado, superando sua função prática e se transformando em uma experiência simbólica, em que novas regras e narrativas são criadas. Assim como uma criança pode transformar um objeto cotidiano em algo repleto de simbolismo durante a brincadeira, a arte, exemplificada por *Guernica* de Picasso, utiliza elementos

visuais para reconfigurar a percepção do real e reconstruir a memória de um evento histórico.

No ponto de vista de Lukács (2023, p. 247), a arte não só tem relação com a natureza e a realidade concreta como é parte dela, destacando-se pela capacidade de transformar por meio da imitação, da reelaboração e produção estética. Nesse momento, a arte e a ciência ainda estão misturadas. Também estão presentes os primeiros sinais do que será a religião, todos ainda sem a clara separação que se verá posteriormente.

Por fim, a compreensão da arte sob a perspectiva do método crítico-dialético evidencia sua essência como um fenômeno social e histórico, intrinsecamente vinculado às condições materiais e culturais de sua época. Essa abordagem destaca a arte como uma prática intencional e consciente, compreendida como uma forma específica de trabalho humano. A atividade artística, portanto, não se limita a uma dimensão estética, mas se configura como trabalho criativo, expressão da capacidade humana de transformar a realidade e de objetivar suas concepções e emoções em produções sensíveis. Nesse processo, a arte, enquanto área de conhecimento, dispõe de recursos essenciais para que o professor possa se apropriar e apresentar às crianças de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua subjetividade, reafirmando, assim, seu papel na formação de novas perspectivas no contexto da experiência humana.

#### 4.1.1 Arte, imitação e aprendizagem

Mais do que uma atividade de utilidade ou expressão, a arte reflete e reforça o vínculo com a natureza humana. De acordo com Vazquez (1978, p. 71), "A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca". Isso significa que a verdadeira finalidade da arte está em atender à necessidade humana de afirmar sua essência em um objeto concreto e sensível, ou seja, a arte responde à necessidade de exteriorizar ou objetivar-se.

O homem se eleva, se afirma, transformando a realidade. humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização. Por isso, não há -, nem pode haver - arte pela arte, mas arte por e para o homem. Dado que este é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mas criado, isto é, mais humano (Vazquez, p. 48, 1978).

A arte, ao transformar a realidade concreta em uma nova realidade, cumpre a função de satisfazer uma necessidade subjetiva historicamente desenvolvida pelo homem, a necessidade de expressar a condição humana em sua integralidade. Mas para que o sujeito consiga realizar a atividade criativa ele precisa se apropriar e internalizar cultura.

A ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, a eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas (Aristóteles, 2017, p. 12).

Para Aristóteles (2017), uma das causas fundamentais da origem da arte é a capacidade do ser humano para a imitação, da qual deriva um prazer particular. Aristóteles entende que o poeta é assim chamado não apenas por escrever poesias em verso, mas por sua capacidade criadora mimética, que lhe permite criar mitos e fábulas. Sob o ponto de vista elencado, a imitação não é a reprodução do que já existe, mas a criação do existente a partir de correlações elaboradas pelo sujeito.

A imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que serve de ação e não de narração e que, por meio da compaixão (*eleos*) e do terror (*phobos*) provoca a purificação (*Katharsis*) de tais paixões (Aristóteles, 2017, p. 12).

O prazer pode ser encontrado nessa prática, por meio da observação das imitações, os sujeitos aprendem a identificar e raciocinar sobre o que cada coisa representa, fazendo comparações e reconhecendo semelhanças. Por exemplo, ao contemplar representações de eventos trágicos, o homem sente uma satisfação peculiar, pois a imitação não representa um risco para sua integridade.

Aristóteles (2017, p. 57) afirma que o prazer não decorre da imitação, mas do efeito que ela gera, “o prazer não se construirá em função da *mimese*, mas do resultado, ou da tonalidade obtida, ou de qualquer outra causa desse mesmo tipo”. O prazer que a criança sente ao brincar de dirigir não vem simplesmente da imitação dos movimentos, mas do que essa imitação representa e de sua efetivação no meio.

De acordo com Frederico (2013, p. 124), a imitação, quando vista dessa maneira, aproxima a arte da magia. “A arte, progressivamente, vai introduzindo diferenciações e reforçando o caráter evocativo, a ‘aura’ que envolve o fato reapresentado e os sentimentos, valores e significados que o acompanham”. A criança enquanto brinca tem consciência da imitação, mas também crê na sua imitação.

Ainda conforme o autor citado acima, tanto a magia quanto a religião

acreditam na veracidade de seus objetos e consideram essa esfera transcendente uma realidade mais verdadeira do que a profana. A arte, por outro lado, não deseja que sua objetivação seja confundida com a verdade, pois a arte cria, assim, formas específicas de *mimese*<sup>4</sup> da realidade, formas que nascem desta e retornam ativamente a realidade concreta, reafirmando seu caráter distinto e subversivo.

Esse caráter subversivo da arte encontra suas raízes na prática da imitação. Conforme Lukács (2023) a arte da imitação, desde os tempos mais primitivos, é sustentada pela linguagem e pelo trabalho. Mesmo quando o trabalho se resume a atos simples, a imitação tem um papel importante. Para o ser humano, mesmo nas suas formas mais rudimentares, quando a imitação se manifesta espontaneamente ela é direcionada conscientemente para alcançar um objetivo específico. Nesse caso, a espontaneidade não está condicionada a imediaticidade, pois a ação indica uma complexidade inerente à natureza humana de refletir e produzir o mundo ao redor.

A imitação, em sua forma humana, já pressupõe uma relação sujeito-objeto relativamente formada, pois claramente já está direcionada para determinado objeto, como parte, como fator do ambiente em que vive o homem, havendo nele, portanto, o certo grau de consciência de que esse objeto se defronta com o sujeito, de que ele existe independentemente dele, mas que, sob certas circunstâncias, pode ser modificado pela atividade do sujeito (Lukács, 2023, p. 246).

Conforme a relação sujeito-objeto se intensifica, a imitação não apenas reflete esteticamente a realidade, mas também se entrelaça com outros comportamentos de forma indissociável. Lukács (2023) sugere que o reflexo artístico é uma parte essencial da fixação imitativa do que foi refletido. Contudo, para que esse reflexo artístico atinja uma autonomia própria, é preciso aprimorar e reconfigurar qualitativamente essa fixação, superando o meio imitativo imediato e buscando novos caminhos para a formação e síntese do reflexo científico. Conforme o ser humano avança na conquista da realidade objetiva e no domínio de sua própria subjetividade, bem como de suas capacidades físicas e mentais, torna-se possível e necessário

---

<sup>4</sup> O conceito de *mimesis*, formulado por Aristóteles (2017) na *Poética*, é entendido como um princípio ontológico que orienta a criação artística, diferenciando-se da concepção platônica de cópia ou imitação literal da realidade. Enquanto Platão associa a *mimesis* à reprodução do mundo sensível, Aristóteles a define como um processo criativo e transformador, que busca expressar a essência e a verdade do real. Para esta pesquisa, optou-se pelo uso do termo "imitação", seguindo a tradução utilizada para *mimesis*. No entanto, adota-se a compreensão aristotélica do conceito, preservando seu sentido original.

abandonar a imitação imediata. O processo de desenvolvimento permite ao sujeito superar as reproduções e desenvolver formas mais elaboradas de interação com a realidade.

A apropriação da realidade e a formação das capacidades humanas, sobretudo por meio do surgimento e do desdobramento dos sistemas de objetivação da ciência e da arte, criam diferenças qualitativas de tal ordem que, de acordo com Lukács (2023), a comparação só se torna possível com a ajuda de generalizações.

Ao reconhecer que a apropriação da realidade e a formação das capacidades humanas se dão por meio da objetivação tanto na ciência quanto na arte, torna-se evidente que essas esferas não atuam isoladamente, o fazer artístico, assim como a atividade científica, é profundamente enriquecido pela subjetividade do sujeito que internaliza os conceitos acessados e se desenvolve psiquicamente. Nesse contexto, o sujeito não apenas desenvolve a si mesmo, mas também intensifica sua relação com a realidade concreta. A mimese, nesse processo, serve como um meio essencial para a incorporação e reelaboração dessa realidade, permitindo ao indivíduo transformar e dar novo significado ao mundo ao seu redor.

A imitação é um eloquente despertar da sensibilidade, uma dança entre o sujeito e a realidade concreta, quando o sujeito expande seu olhar, incorporando o mundo externo, ele transforma essa contemplação em uma experiência sensível e que o mobiliza como um todo. As modificações que emergem são intencionais, sendo motivadas e orientadas pelos conceitos e generalizações apropriados pelo sujeito em sua formação e desenvolvimento.

Segundo Saccomani (2016), a *mimese* desempenha uma missão social, como já ocorria na magia, atuando como uma forma ativa de realidade com um caráter evocador. Na *mimese*, a forma é sempre essencial, mesmo nos fenômenos miméticos da vida cotidiana. A missão social da ação mimética não está condicionada, como mencionado anteriormente, a reprodução da realidade cotidiana, mas de uma condensação subjetiva extrema, os aspectos essenciais da realidade. Essa perspectiva na imitação provoca um impacto emocional e, por extensão, um efeito significativo.

Por meio da arte podemos viver fenômenos, sentimentos e problemas da humanidade que não vivenciamos habitualmente ou vivenciamos de maneira superficial e alienada. A obra de arte é, pois, memória da humanidade. Temos o percurso do gênero humano como uma referência, ou podemos dizer ainda, que o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano é a fonte inspiradora e geradora do nosso desenvolvimento individual (Saccomani,

2016, p. 112-113).

Na arte, a vivência de sentimentos, emoções e sensações ocorre de maneira singular em relação ao que se experiencia no cotidiano, pois reflete a essência humana em sua profundidade, abrangendo tanto as experiências individuais quanto as raízes históricas e culturais que formam na existência do sujeito. No entanto, essa reflexão não é imediata; ela se baseia em uma compreensão mais profunda e historicamente situada do ser humano. A obra de arte, então, se apresenta como uma forma de objetivação de um mundo criado pelo artista, em que as convenções são próprias e rompem com a banalidade do cotidiano. Assim, a arte eleva a subjetividade tanto do criador quanto do receptor, intensificando a realidade e capturando não apenas a aparência da realidade, mas também a essência daquilo que se investiga.

A imitação, nesse contexto, sempre foi uma forma de interpretação, uma reelaboração que envolve uma base simbólica, a qual carrega significados que vão além da ressonância estética. Na perspectiva do encenador teatral Stanislavski (1997), o foco não está nas ações miméticas da realidade, mas sim no efeito que elas produzem e nas motivações que as originam.

O ponto principal das ações físicas não está nelas mesmas, enquanto tais, e sim no que elas evocam: condições, circunstâncias propostas, sentimentos. O fato de o herói de uma peça acabar se matando não é tão importante quanto as razões interiores que o levaram ao suicídio. Se suas razões não ficarem claras, ou não despertarem interesse, sua morte será um fato insípido, que não nos provocará nenhuma sensação mais forte. Existe uma ligação inexorável entre a ação de cena e a coisa que a precipitou. Em outras palavras, há uma perfeita união entre a essência física e espiritual de um papel (Stanislavski, 1997, p. 03).

Mesmo que o contexto da imitação não envolva a atuação de artistas profissionais, mas sim o desenvolvimento de crianças, a prática de experimentar a realidade social por meio do próprio corpo provoca e evoca mudanças internas significativas. Essas mudanças são geradas pelo movimento, pela produção simbólica e pela intencionalidade com que a criança se apropria e internaliza as situações sociais, integrando-as em sua compreensão do mundo.

No âmbito do desenvolvimento infantil, a imitação desempenha um papel essencial, pois, conforme aponta Martins (2006), é por meio desse processo que a criança consegue internalizar os comportamentos e as interações sociais que presencia ao seu redor, enriquecendo de maneira significativa seu desenvolvimento global. Essa internalização supera a mimese figurativa, configurando-se como uma representação do objeto, na qual a imagem internalizada não substitui o objeto em si,

mas integra a subjetividade do sujeito. Assim, a criança, ao imitar, não se limita a reproduzir superficialmente o que observa; ao contrário, ela se apropria dos signos e significados que possibilitam uma representação mais profunda e significativa da realidade que a envolve.

Por meio da imitação, elas são capazes de explorar diferentes aspectos da realidade de uma maneira segura e controlada, o que promove a aprendizagem e a adaptação ao mundo ao seu redor. Martins (2006) enfatiza a criação de situações simbólicas permitindo que as crianças atendam a necessidades emocionais e cognitivas presentes na realidade concreta. Utilizando substitutos lúdicos, as crianças dão forma à sua imaginação, transformando objetos comuns em elementos significativos de suas interpretações da realidade.

A brincadeira de faz-de-conta surge como uma atividade que permite que a criança explore e se relacione com o mundo dos adultos, ainda que não tenha condições reais para vivenciá-lo. Então, a criança imita as ações, objetos e experiências dos adultos, proporcionando um espaço seguro para a compreensão e internalização da vida que a cerca. Ao engajar em brincadeiras de papéis sociais, a criança sente-se no controle da realidade, o que favorece sua consciência sobre si mesma e suas interações sociais, ao mesmo tempo que desenvolve suas capacidades psicológicas e físicas.

O jogo (papéis sociais) não apenas incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas os eleva a um nível superior, transmitindo-lhes um caráter consciente e generalizado. Através do jogo, o mundo das relações sociais, muito mais complexas do que aquelas acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto. Nesse aspecto reside um dos traços essenciais do jogo, e é aí que se encontra uma de suas significações mais importantes para o desenvolvimento da personalidade infantil (Elkonin, 1987, p. 93, tradução nossa).

O brincar não se desenvolve isoladamente em relação a outras funções psicológicas superiores das crianças, como o pensamento, a memória, a imaginação, emoção e sentimento, e a vontade dentre outras. Devido à sua natureza abrangente, essa atividade contribui significativa no desenvolvimento integral da criança. Para Elkonin,

a grande importância para o desenvolvimento da personalidade da criança em idade pré-escolar não reside no fato de que processos psíquicos isolados são exercitados; ao contrário, esses processos isolados são elevados a um nível superior graças ao fato de que o jogo desenvolve toda a personalidade da criança pré-escolar e sua consciência. No jogo, o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar seus impulsos afetivos ao seu desejo (Elkonin, 1987, p. 99).

A criança aprende a prever os resultados de suas ações e a refletir sobre eles, adquirindo um autocontrole que é bastante complexo e essencial para atividades intencionais e conscientes, como a leitura e a escrita. Dessa forma, é um equívoco, ainda comum em muitas escolas de Educação Infantil, considerar que o brincar deve ocorrer de maneira esporádica, espontâneas ou apenas para preencher o tempo restante das atividades diárias. As interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil,

ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BNCC, 2017, p. 37).

Primeiramente, de acordo com os documentos oficiais, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a principal finalidade da Educação Infantil é proporcionar experiências significativas de descoberta do mundo cultural por meio das diversas linguagens, contribuindo para a formação integral das crianças. Nesse contexto, a brincadeira desempenha um papel essencial, pois o brincar, que é a atividade central na idade pré-escolar, é fundamental para o desenvolvimento da principal atividade da fase seguinte: o estudo (Elkonin, 1987). Portanto, ao reduzir o tempo, o espaço e as condições para o brincar, na tentativa de antecipar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento cognitivo das crianças, evidencia-se, mais uma vez, a falta de compreensão sobre a importância dessa atividade e sobre o próprio desenvolvimento infantil, conforme enfatizado tanto no DCNEI quanto na BNCC (2018).

Desse modo, justifica-se a necessidade de compreender a potencialidade da brincadeira no processo formativo da criança, uma vez que, conforme Martins (2006), nas brincadeiras de papéis sociais, as crianças refletem seu ambiente social por meio de suas ações, representando a realidade da maneira como a entendem.

A imitação da realidade social não apenas reproduz experiências vividas, mas também evoca outras funções psicológicas, como a imaginação e a linguagem, que se entrelaçam nesse momento de representação. Os argumentos que constituem as histórias ou temas das brincadeiras podem apresentar variações tanto em quantidade quanto em complexidade entre crianças mais novas, evoluindo à medida que essas crianças adquirem mais experiência e desenvolvem suas

habilidades sociais.

Um exemplo claro dessa dinâmica pode ser observado quando uma criança, ao brincar de “escritório”, imita o comportamento dos adultos que observa em seu entorno, organizando papéis, fingindo falar ao telefone e “escrevendo” em seu caderno, o que indica a realidade que ela entende como sendo o trabalho em um escritório. As relações lúdicas são produzidas pela natureza dos jogos e pelos conteúdos simbólicos que eles engendram, enquanto as interações reais que ocorrem entre os participantes desses jogos desempenham um papel significativo. A interação entre essas diferentes dimensões não apenas enriquece a experiência da brincadeira, mas também pode influenciar e modificar o conteúdo dessas práticas, ampliando a compreensão da criança sobre seu ambiente social.

Gradativamente é que a criança aprende a interpretar cada ação concreta em si mesma e avaliar seus significados. Neste sentido, a autoavaliação, como uma das mais importantes manifestações da consciência de si, é conquista processual facilitada sobremaneira pelo jogo de papéis nos argumentos, conteúdos e relações sociais que engendram (Martins, 2006, p. 43).

A imitação atua como uma ponte que amplia a percepção da criança em relação à realidade social, permitindo-lhe experimentar ações, situações e contextos nos quais os adultos estão inseridos. Mesmo que as ações observadas nos adultos possam não ter um significado imediato para a criança, a imitação dessas práticas se torna fundamental para que ela se sinta integrada ao ambiente e às interações sociais. Elkonin (2009) defende a participação do adulto na atividade de imitação,

Ao mesmo tempo, tanto a imitação quanto o emprego inicial de um objeto em lugar de outro, ou seja, o surgimento do símbolo, nascem no âmbito da atividade conjunta da criança com o adulto: a imitação, dentro da atividade da criança e do adulto; e o emprego de um objeto como "significante" para o outro, dentro da atividade conjunta para assimilar as ações com os objetos (Elkonin, 2009, p. 171).

A atividade conjunta entre o adulto e a criança evidencia ainda mais a importância da Educação Escolar na formação integral desse sujeito, destacando o papel fundamental do professor como um mediador qualificado que deve elaborar cuidadosamente as interações e as experiências vividas pela criança. No contexto da Educação Infantil, o jogo de papéis sociais se torna, assim, um poderoso instrumento de autoconsciência, em que a criança começa a se relacionar consigo mesma e com os outros de maneira mais elaborada. A mediação do professor nas atividades da criança possibilita a apropriação das informações, favorecendo o desenvolvimento da consciência de si.

Nesse sentido, Martins (2006, p. 43) ressalta que “gradativamente a criança aprende a interpretar cada ação concreta em si mesma e avaliar os seus significados”, processo esse que é potencializado pela mediação intencional e estruturada oferecida pelo professor. Pode-se imaginar a seguinte situação: quando uma criança imita as ações de um médico, nos jogos de papéis, ela pode inicialmente se inspirar no que já observou na prática dos adultos, como usar um estetoscópio ou receitar remédios, ao passo que a atividade progride, o professor intervém de forma estruturada, perguntando à criança por que ela está fazendo determinadas ações e o que essas ações significam. Por exemplo, o professor pode perguntar: Por que você acha que o médico precisa ouvir o coração do paciente?” ou “O que você acha que o remédio faz para ajudar o paciente?”. Essas perguntas incentivam a criança a refletir sobre suas ações e a interpretar o significado delas, além de ajudá-la a entender os conceitos de cuidado e saúde.

A criança aprende a interpretar porque, ao brincar, nunca está completamente afastada do mundo dos adultos. A brincadeira, portanto, não é uma atividade alheia à realidade, pelo contrário, ela se enraíza nas experiências concretas que a criança vivencia. Essas ações, que inicialmente podem parecer repetições ou representações, são reelaboradas pela criança, transformando-se em atividades que vão além do que foi percebido originalmente. Assim, mesmo quando brinca, a criança está continuamente em diálogo com o universo adulto, que, direta ou indiretamente, forma e dá sentido às suas atividades lúdicas, como bem destacado por Rossler (2006).

O desenvolvimento da criança e a formação do psiquismo requerem a oferta de uma diversidade de meios que possibilitam a apropriação de saberes, incluindo produções filosóficas, científicas, estéticas, morais e políticas. Nesse contexto, a brincadeira, conforme ressalta Elkonin (2009), se destaca como uma forma fundamental pela qual a criança assimila a atividade humana e as relações sociais, permitindo-lhe não apenas imitar figuras específicas, como médicos ou pilotos, mas também representar, de maneira generalizada, o portador dessas profissões.

Essa atividade lúdica envolve a identificação e a generalização de traços característicos e regras de comportamento associados a esses papéis, sendo essencial que a criança compreenda as funções sociais e normas de conduta antes de assumir um determinado papel, caso contrário, ela não se envolverá plenamente no jogo. Mesmo antes de assumir um papel, a criança já possui conhecimentos sobre

as funções sociais dessas figuras, adquiridos por meio de interações diretas, relatos de professores e leituras, que demonstra que, embora a brincadeira possa parecer uma repetição do que já é conhecido, ela também permite a diferenciação e a conscientização dessas normas, enriquecendo a experiência lúdica e contribuindo para a formação de sua consciência social.

Embora a imitação seja reconhecida como um importante instrumento na formação escolar, ela não pode ser o único recurso adotado na Educação Infantil. Isso levanta a questão: como podemos integrar diferentes formas de acesso à arte, além da imitação, para enriquecer a experiência formativa e garantir que as crianças desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada da realidade social? Considerando que a arte é uma atividade humana multifacetada, que dimensões adicionais, como a leitura e a contextualização, são essenciais para promover uma reflexão abrangente sobre a sociedade e suas complexidades? Além disso, de que maneira a inclusão desses diferentes meios de aprendizagem pode impactar a capacidade dos alunos de perceber a arte não apenas como uma forma de expressão, mas também como um reflexo das interações humanas e das estruturas sociais que a compõem?

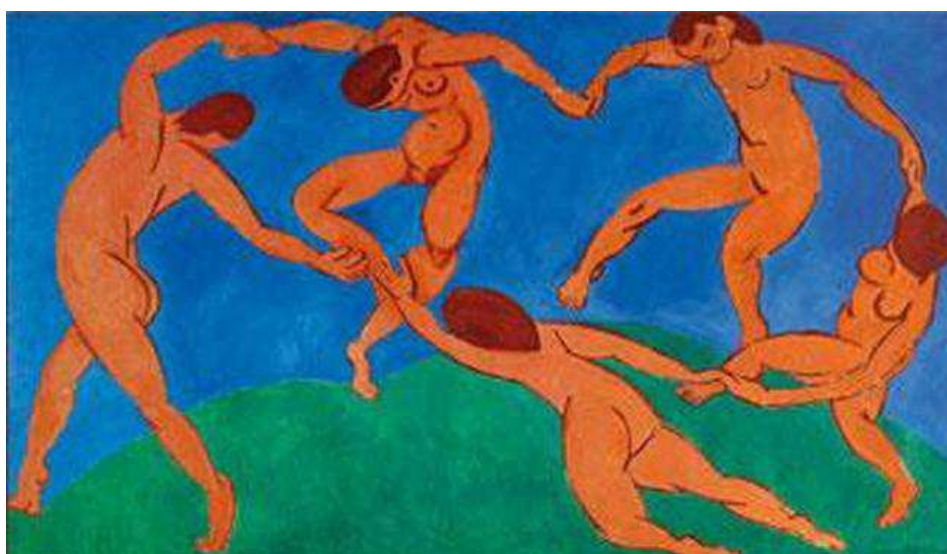
A imitação, embora seja uma das formas possíveis de introdução à arte no contexto escolar, não deve ser considerada de forma isolada, pois a complexidade da arte demanda uma variedade de abordagens que promovam uma compreensão mais significativa para a formação do psiquismo e da subjetividade humana. Nesse sentido, o fazer artístico, por mais essencial que seja, deve ser complementado pela leitura crítica e pela contextualização histórica e social, permitindo que a arte seja não apenas praticada, mas também refletida e compreendida em toda a sua potencialidade, superando o contato imediato. Além disso, é indispensável considerar o papel das imagens visuais como um recurso pedagógico de grande poder, capaz de instigar processos criativos tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Essas imagens, constituídas por elementos como cores, linhas, movimentos, texturas e volumes, possuem a capacidade de desenvolver na criança a percepção sensorial e a compreensão de sua realidade social, permitindo-lhe, assim, “refletir a realidade social, o mundo dos homens, como uma totalidade viva formada pela essência e aparência” (Frederico, 2013, p. 91).

As formas de apropriação do conhecimento em arte, como a livre expressão e a sugestão de temas ou assuntos, por si só, não garantem o

desenvolvimento integral das capacidades intelectuais e sensíveis da criança. Isso se justifica pelo fato de que, para que a criança se desenvolva, é necessário que ela seja orientada e ensinada de maneira estruturada. É essencial que a Educação Escolar vá além dessas práticas espontaneístas e incorpore caminhos para um ensino mais elaborado, produzido e mediado pelo professor. Barbosa (1985) defende que esse ensino deve incluir a orientação para ver, analisar e especular criticamente sobre as formas visuais, de modo a promover uma compreensão que supera a aparência das objetivações culturais e históricas da humanidade.

Para contemplar essa formação que proporciona condições de ultrapassar as relações imediatas e cotidianas, a abordagem triangular proposta por Barbosa (2010) é estruturada em três eixos fundamentais: a leitura, a contextualização e o fazer artístico. Essa proposta oferece meios para que as crianças desenvolvam sua capacidade crítica e interpretativa, ao mesmo tempo em que lhes proporciona a oportunidade de entrar em contato com diversas produções artísticas, ampliando seu repertório cultural e estimulando o desenvolvimento da atividade criativa. Como exemplo, podemos refletir sobre a prática de interagir com a obra "A Dança" (1956), de Henri Matisse, considerando como cada um desses eixos pode ser implementado na experiência de ensino.

**Figura 2** – A Dança, Henri Matisse, 1952



**Fonte:** História das Artes, 2018

A primeira etapa, referente à leitura, envolve a análise de obras de arte. Ao apresentar "A Dança" às crianças, é fundamental incentivá-las a "ler" a imagem. Essa atividade pode incluir discussões sobre os elementos visuais, como a

cor e a composição, bem como sobre as emoções que a obra evoca. Além disso, é importante estabelecer conexões com a literatura, introduzindo livros que abordem a vida de Matisse ou a importância da dança e da expressão artística. Dessa forma, as crianças podem estabelecer relações entre a leitura e a obra de arte, enriquecendo sua compreensão.

A contextualização, o segundo eixo da abordagem triangular, busca situar a arte dentro de um panorama histórico e cultural, sempre em constante interação com os outros dois eixos. Organizar visitas a museus e exposições é uma estratégia eficaz para que as crianças possam observar obras de Matisse e de outros artistas em um ambiente cultural distinto do espaço escolar. No entanto, em cidades que não possuem museus ou quando há dificuldade de deslocamento, a preparação de uma exposição de arte na escola pode se tornar uma atividade interessante e enriquecedora para o desenvolvimento da criança, permitindo que elas entrem em contato com a produção artística e participem ativamente do processo de curadoria e montagem. Durante essas visitas ou atividades expositivas internas, é essencial discutir o histórico das obras e o contexto social em que foram criadas, ajudando os alunos a entender como fatores externos influenciam a produção artística. Além disso, ao relacionar a obra com a realidade social das crianças, podemos explorar, por exemplo, a maneira como a obra "A Dança" reflete temas de celebração e união, incentivando os alunos a pensar sobre momentos de coletividade em suas próprias vidas, como festas comunitárias ou eventos culturais.

O terceiro eixo, o fazer artístico, envolve práticas que incentivem a expressão criativa. Promover oficinas de expressão corporal pode ser uma maneira eficaz de permitir que as crianças explorem movimentos semelhantes aos representados na obra de Matisse, como giros e danças em roda. Essas atividades estimulam a criatividade e a expressividade, criando um ambiente lúdico para a exteriorização de sentimentos e conteúdos interiorizados. Após essas atividades de movimento, as crianças podem ser desafiadas a criar suas próprias interpretações artísticas de "A Dança", utilizando outras possibilidades artísticas, como pintura, colagem ou escultura.

A integração dos eixos é fundamental no processo formativo, pois a aprendizagem artística se enriquece quando a leitura, a contextualização e o fazer artístico se entrelaçam de maneira dinâmica e não linear. Esses eixos não precisam seguir uma sequência fixa, e Barbosa ressalta a importância dessa flexibilidade ao

afirmar que o processo de ensino e aprendizagem na arte pode ser elaborado e adaptado a partir das necessidades das crianças.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver (Barbosa, 2010, p. 33).

A mudança da metáfora do triângulo para o ziguezague na abordagem pedagógica de Barbosa (2010) evidencia que não existe uma receita a ser seguida quando se trata do desenvolvimento humano. Essa flexibilidade demonstra a complexidade e a singularidade de cada processo educativo, reconhecendo que o aprendizado é vivo, fluido e profundamente interligado às experiências da realidade concreta das crianças. Por isso, é fundamental que os professores se qualifiquem continuamente, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos científicos que lhes permitam produzir práticas pedagógicas alinhadas às necessidades de aprendizagem das crianças.

Embora reconheçamos as limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não nos aprofundaremos nessa discussão neste trabalho. É importante, porém, salientar que as dimensões apresentadas pela BNCC (2018) da Ensino Fundamental I e II, apesar das críticas, oferecem uma estrutura que pode ser aproveitada para enriquecer o ensino de Arte na Educação Infantil. As dimensões de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, quando bem integradas, têm o potencial de promover o acesso, a internalização e a expressão daquilo que foi produzido e mediado pelo professor.

Essas dimensões oferecem diretrizes que podem ser adaptadas e ampliadas no contexto escolar para crianças pequenas, garantindo que a educação artística mantenha sua profundidade e relevância. No entanto, é fundamental reconhecer que a subdivisão das artes em quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – proposta pela BNCC, pode, sem um olhar atento e crítico, fomentar uma visão superficial e fragmentada da educação artística. Ao tratar cada linguagem de forma isolada, ao mesmo tempo em que propõe uma categoria de "artes integradas", o documento aparenta contradizer a necessidade de reconhecer e valorizar as especificidades de cada uma dessas expressões artísticas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes

linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2018, p. 197).

A integração das diferentes linguagens artísticas, embora relevante e necessária, não deve anular a individualidade e as particularidades de cada uma. Cada linguagem artística possui características, técnicas e processos próprios que são essenciais para o desenvolvimento pleno das capacidades expressivas e criativas dos alunos. A "arte integrada", como apresentada na BNCC (2018) do Ensino Fundamental I e II, deve ser entendida como uma oportunidade para explorar as interseções entre as linguagens, sem, contudo, diminuir a importância de cada uma como uma área de conhecimento distinta.

Essa abordagem integrada deve ser cuidadosamente planejada para evitar desvios e descuidos que possam enfraquecer o compromisso com o desenvolvimento da criança. A superficialidade e a falta de aprofundamento nas especificidades da prática artística podem resultar em uma formação que não explora todo o potencial artístico, comprometendo o acesso dos sujeitos aos conteúdos sistematizados. Portanto, cabe aos professores, dentro das limitações impostas pela BNCC (2018) e das condições de trabalho buscar maneiras de garantir que o ensino de qualidade em arte aconteça e que valorize tanto a individualidade quanto a interconexão das diferentes linguagens artísticas.

O professor da Educação Infantil enfrenta desafios constantes em sua prática, devido às múltiplas responsabilidades que permeiam sua profissão. A sistematização e a elaboração de conteúdos acadêmicos representam apenas uma dimensão de seu trabalho. Paralelamente, este profissional também desempenha um papel fundamental no cuidado das crianças, reconhecendo que o cuidado é intrínseco ao processo de educação e formação. Elementos como afeto, carinho e a construção de vínculos emocionais são essenciais para criar um ambiente acolhedor, no qual a criança pequena se sinta segura e motivada a aprender.

Nesse contexto, a discussão sobre o papel do professor enquanto mediador e a relação entre cuidado e educação torna-se essencial. Nas palavras de Pasqualini (2008, p. 77), é “[...] impossível dissociar cuidado e educação”, visto que o cuidar está presente em todos os níveis de ensino, ainda que em formatos distintos. Forçar uma separação entre o cuidar e o educar é negar à criança pequena o contato sistematizado e consciente com o conhecimento, anulando também a função do professor nesse processo. Pasqualini (2008, p. 79, grifo do autor) reforça que “É

preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar”.

Refletir sobre a relação entre arte e Educação Infantil demanda enfrentar diversas questões sobre seu entendimento. De um lado, o senso comum frequentemente associa as artes a aspectos como dom natural e espontaneidade, desconsiderando a necessidade de sistematização e intencionalidade no ensino. Paralelamente, ainda persiste a visão equivocada de que a Educação Infantil é uma etapa em que não se requer um ensino planejado e estruturado. Conforme aponta Pasqualini (2008, p. 94), há uma lacuna significativa na organização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças pequenas, o que reforça a necessidade de defender “a importância da luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade, afirmando a escola de EI como instituição de socialização do conhecimento”. Essa perspectiva reforça o papel essencial de um planejamento consciente e integrado, que reconheça o potencial transformador do ensino de Arte no desenvolvimento integral das crianças.

É necessário superar pensamentos reducionistas sobre as manifestações artísticas na Educação Infantil, abandonando as interpretações superficiais, como os chamados “desenhinhos”, “teatrinhos” ou a ideia de que “na escolinha as crianças só brincam”. É preciso evitar as banalizações que distorcem o significado e a importância dessas áreas. Ao reconhecer a legitimidade da arte, bem como a relevância de um trabalho pedagógico estruturado para essa faixa etária, ampliam-se significativamente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Dado que a arte desempenha um papel essencial na formação da subjetividade humana e na transformação da realidade concreta em uma nova realidade sensível, é fundamental entender que esse processo vai além da reprodução do mundo circundante. Assim, é necessário buscar uma formação científica que ofereça caminhos coerentes para a prática pedagógica, levando em consideração o contexto histórico e social das crianças. Além disso, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as produções artísticas é essencial para que o professor possa proporcionar uma aprendizagem significativa que realmente contemple a essência da arte, superando seu sentido ornamental e decorativo que por vezes é utilizado na Educação Infantil.

Os meios de aprendizagem discutidos, como a leitura, a

contextualização e o fazer artístico, são essenciais para a formação integral da criança. A abordagem triangular proposta por Barbosa (2010) sublinha a importância de uma educação artística que supere a prática espontaneísta, que se caracteriza pela valorização da expressão livre e espontânea da criança, sem uma orientação pedagógica estruturada. Embora a espontaneidade seja importante para o desenvolvimento da expressividade, ela por si só, não é suficiente para garantir o desenvolvimento integral das capacidades psicológicas e sensíveis da criança. Barbosa enfatiza que a educação artística deve incorporar práticas pedagógicas mais elaboradas e mediadas pelo professor, assegurando que o ensino de arte seja intencional e estruturado, guiando as crianças a um aprendizado mais profundo e significativo. A integração dessas práticas desenvolve não apenas habilidades técnicas, mas também um olhar crítico e interpretativo sobre as produções artísticas e culturais.

É fundamental destacar que não existe uma receita a ser seguida no ensino de arte. A formação humana deve considerar o contexto social e cultural de cada criança, o que exige um olhar individualizado e atento por parte do professor. Quando bem orientada, a aprendizagem em arte oferece às crianças os instrumentos necessários para superar as relações imediatas e cotidianas, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e pensamento crítico. A arte, nesse sentido, torna-se indispensável no processo de educação, pois não apenas enriquece o repertório cultural, mas também contribui de forma significativa para a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, o papel do professor é crucial, ao mediar e orientar esses processos, ele garante que a educação artística cumpra sua função de maneira profunda e significativa, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade e a compreensão da realidade pelas crianças.

Portanto, a aprendizagem por meio da arte, quando bem orientada, proporciona às crianças os instrumentos necessários para superar as relações imediatas e cotidianas, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e pensamento crítico. A arte, nesse sentido, se revela indispensável na educação, pois não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também contribui de maneira significativa para sua formação integral como sujeitos. O papel do professor, ao mediar e orientar esses processos, é crucial para garantir que a educação artística cumpra sua função de maneira que contemple as necessidades da criança a partir das exigências dos documentos oficiais para a Educação Infantil.

Como destaca Vazquez (1978), a verdadeira finalidade da arte reside em exteriorizar nossa essência, permitindo-nos compreender e reinventar a realidade, bem como produzir consciência de si por meio da percepção estética. Ao aprofundar os efeitos da arte sobre o ser humano, emerge o conceito de catarse, que é desencadeada pelo reconhecimento dessa essência. Esse processo de catarse, por sua vez, adquire um sentido singular quando estudado à luz da Teoria Histórico-Cultural, pois revela como a arte, ao promover uma transformação interna, também reflete e reforça a relação do indivíduo com o contexto histórico e social em que está inserido.

#### 4.1.2 Catarse e fruição da arte à luz da Teoria Histórico-Cultural

A fruição adquire um significado especial quando analisada à luz da Teoria Histórico-Cultural, pois transcende a apreciação passiva e envolve a interação ativa e significativa entre o sujeito e o objeto. Trata-se da capacidade do ser humano de perceber que o objeto fruído é fruto do trabalho humano, o que proporciona uma compreensão mais elaborada da relação entre o sujeito e a criação artística. Nesse sentido, a fruição não se limita à experiência de quem produziu a obra, mas se realiza naqueles que estabelecem uma relação significativa com o objeto artístico, apropriando-se de seu conteúdo e resignificando-o em suas próprias experiências.

Nesse sentido, a fruição se entrelaça diretamente com o prazer estético, pois é justamente nessa vivência sensível e significativa que a experiência estética se concretiza. Não se trata de algo separado ou acessório, mas do próprio encontro ativo entre sujeito e objeto, que desperta os sentidos, instiga o pensamento e mobiliza emoções. É nesse movimento que o objeto artístico se revela como algo vivo e sempre passível de novos significados, em vez de uma coisa fixa e acabada. Ao se desprender de sua função prática original, ele se torna símbolo, carregando traços da história e da cultura, ao mesmo tempo em que abre caminhos para que cada pessoa o reinvente a partir do seu olhar e da sua experiência. É nessa troca que o prazer estético se dá: no jogo constante entre o que o objeto é e o que ele pode vir a ser para quem o encontra.

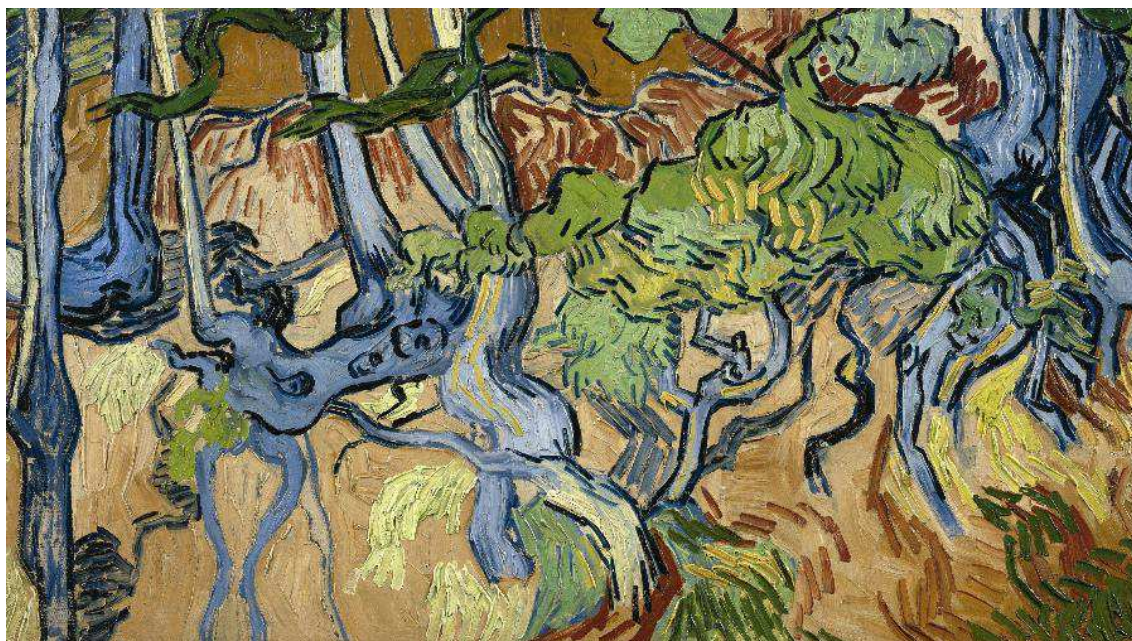
A própria essência do conceito e da generalização pressupõe, a despeito da doutrina da lógica formal, não o empobrecimento, mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com a percepção sensorial e indireta e com a contemplação dessa realidade (Vigotski, 2009, p.359).

Vigotski (2009) sublinha a ideia de que a formação de conceitos e a generalização não reduzem ou simplificam a realidade, ao contrário, ampliam e enriquecem a compreensão dela. A produção de conceitos envolve mais do que a assimilação das informações sensoriais diretas provenientes do mundo. Na criação de um conceito, não ocorre apenas a classificação ou organização linear das impressões sensoriais, como sugere a lógica formal tradicional.

Em vez disso, os conceitos e as generalizações capturam e integram múltiplos aspectos da realidade, incluindo suas complexidades e nuances, que podem não ser imediatamente evidentes através da experiência sensorial. Por exemplo, ao observar uma árvore, os sentidos captam detalhes como cor, forma e textura. No entanto, ao formar o conceito de "árvore", é incorporado muito mais do que essas impressões isoladas, inclui-se o conhecimento sobre o ciclo de vida das árvores, suas funções ecológicas, simbolismos culturais, entre outros. Esse processo de conceitualização, portanto, não empobrece a realidade ao reduzi-la a uma definição simples, mas a enriquece ao agregar camadas de significado que vão além do que é diretamente captado pelos sentidos.

Nesse sentido, a obra "Raízes da Árvore" de Vincent Van Gogh, criada pouco antes de sua morte em 27 de julho de 1890, revela-se não como uma representação visual do objeto concreto e de seu significado social, mas como um testamento simbólico do artista. As raízes retorcidas e os troncos cortados na pintura podem ser vistos como símbolos da batalha contínua entre a vida e a morte. Ao considerarmos o contexto da vida do artista, o bosque representado na obra não é apenas um cenário natural, mas um espelho da sua própria existência tumultuada. Os troncos que foram cortados e os novos brotos emergem das raízes simbolizam a persistência da vida, mesmo diante da morte iminente.

**Figura 3 – Raízes da Árvore, Vincent Van Gogh, 1890**



Fonte: Arts Dot, 2024

Ao considerar a obra "Raízes da Árvore" de Van Gogh sob a perspectiva proposta por Vigotski (1999), é possível observar como a arte pode se posicionar em oposição à vida cotidiana e subverter a percepção aparente de uma paisagem natural. Enquanto, à primeira vista, a pintura pode proporcionar ao sujeito uma sensação de alegria ou serenidade ao contemplar um bosque, o sentido que a obra direciona é outro ao refletir criticamente sobre os aspectos da efemeridade, como a vida e a morte, que estão sutilmente expressas na obra de arte.

No processo de criação e interação com a arte, os sujeitos encontram um meio de expressar sentimentos e pensamentos que podem ser difíceis de articular de outra forma, como na expressão verbal, que possui regras e determinações complexas inerentes a cada língua. Conforme Vigotski (1999), esse processo de criação e fruição da manifestação artística permite que os indivíduos enfrentem e, eventualmente, superem o desconforto social, proporcionando uma sensação de alívio e equilíbrio. De acordo com o autor citado anteriormente, a arte nasce de um estado de desequilíbrio ou de desconforto e tem como objetivo superar essa condição, esse desconforto pode ser entendido como um sentimento de insatisfação ou falta de harmonia que os indivíduos experimentam em sua interação com o mundo, tanto em termos biológicos quanto sociais.

Assim, o sentido prático da arte revela-se no social, atuando como um

mediador entre o sujeito e o coletivo, entre o eu e outro. Ela emerge como uma resposta às tensões e aos desafios do ambiente social, funcionando como uma forma de restaurar o equilíbrio psicológico e emocional dos indivíduos e das comunidades. Esse desconforto, portanto, não é apenas um mal-estar que precisa ser resolvido, mas é também uma fonte de energia criativa que impulsiona a produção artística. Assim, a arte serve como um meio de explorar e expressar aspectos da experiência humana que podem não ter um lugar claro ou uma função direta na vida cotidiana. Ela pode, por exemplo, proporcionar uma alegria excepcional ao permitir que uma pessoa, como um cidadão, contemple uma paisagem que transcende sua rotina diária e lhe oferece uma visão de beleza ou de vida que não é facilmente acessível em sua realidade cotidiana. “Em termos sociais, a arte é um complexo processo de equilíbrio com o meio. Como o (equilíbrio) biológico, nasce do desconforto e visa a superar esse desconforto; só na psicologia social revela-se plenamente o sentido prático da arte” (Vigotski, 1999, p. 364).

O desconforto, no entanto, merece uma problematização, pois não se trata de um sentimento negativo que precisa ser erradicado, mas de uma condição essencial que catalisa a relação do sujeito com a arte. Esse mal-estar pode ser visto como um impulso interno, uma energia que mobiliza o indivíduo em direção à busca de sentido e compreensão, ele representa as tensões decorrentes da experiência humana, tais como a sensação de inadequação perante as normas sociais, o sentimento de alienação em um mundo mecanizado ou mesmo a percepção de uma lacuna entre as expectativas pessoais e a realidade vivida.

A performance "O Corpo Nunca Existe em Si Mesmo", de Tales Frey, exemplifica essa relação entre mal-estar e criação, especialmente no contexto das tensões sociais e das transformações corporais. Nessa obra, o corpo não é um objeto, mas o sujeito de uma exploração artística que revela como essa sensação pode ser um indicador das mudanças em uma sociedade. Ao explorar as mutações físicas e sociais, a performance demonstra que, quando o corpo muda, é porque tudo ao redor já foi transformado, reforçando a ideia de que essa condição é uma força motriz para a criação artística e um reflexo das transformações sociais.

**Figura 4 – O Corpo Nunca Existe em Si Mesmo, Tales Frey, 2020**



**Fonte:** Revista a Palavra Solta, 2020

Essas transformações, por sua vez, encontram na fruição um canal para estabelecer conexões significativas entre o sujeito e a obra. A fruição é uma atividade conectada à natureza social e à individualidade humana. Enraizada em questões sociais, ela envolve a identificação com a obra de arte, compreendida como o ato de atribuir significado à relação entre o eu e o objeto. Esse processo possibilita que os sujeitos acessem sentimentos, ideias e experiências que podem ser compartilhados e compreendidos de forma coletiva, promovendo uma interação rica e significativa com a arte.

Finalmente, esta consciência da qualidade (ou eficácia) do objeto útil criado deve ter sido acompanhada de certo prazer, de certa satisfação consigo mesmo, que tinha sua fonte na contemplação do objeto no qual se plasmavam suas forças criadoras, isto é, na assimilação de seu conteúdo humano (Vázquez, 1978, p. 75).

Dessa forma, a relação entre o sujeito e o objeto não é orientada pela utilidade, mas pela qualidade em que a consciência humana é incorporada nas objetivações elaboradas pela humanidade. O ato do reconhecimento e apreciação do objeto artístico evoca o prazer estético derivado da consciência. Um exemplo significativo é a obra "A Fonte" (1917) de Marcel Duchamp. Neste trabalho, Duchamp pegou um urinol comum, um objeto puramente utilitário, e o apresentou numa galeria

de arte, desafiando as convenções estéticas da época. Ao deslocar o urinol de seu contexto original e assiná-lo como "R. Mutt", Duchamp transformou o objeto em uma obra de arte, exigindo que o observador e o mercado de arte reconsiderassem sua percepção e compreensão do que constitui arte. A partir desse ato, aquele urinol deixa de ser apenas um objeto funcional e se torna uma objetivação do conceito artístico, uma exteriorização da consciência que desafia as noções tradicionais de arte. Como explica Frederico (2013, p. 27), a arte "faz-se objeto de contemplação, exterioriza-se, desdobra-se, projeta-se, representa-se a si próprio e, assim, toma consciência de si". "A Fonte", portanto, não é apenas um objeto, ela se projeta como uma manifestação reflexiva que abre espaço para o questionamento e amplia o entendimento do que pode ser considerado arte.

**Figura 5** – A Fonte, Marcel Duchamp, 1917



**Fonte:** História das Artes, 2018

Ainda que a fruição de uma obra de arte supere a recepção de informações sensíveis dispostas nessas produções humanas, Vigotski foi além em seus estudos ao aprofundar-se no conceito de catarse. O conceito aparece diversas vezes em sua análise da arte e, para esta pesquisa, é crucial entender como a afetação do sujeito e suas potenciais transformações psíquicas se relacionam com a formação humana vinculada às manifestações da atividade artística. Ao explorar o impacto emocional e psicológico da arte, Vigotski (1999, p. resalta a importância da experiência estética na formação da consciência e na vivência do sujeito,

complementando a discussão sobre a relação entre o indivíduo e o objeto artístico.

Ainda que a fruição de uma obra de arte ultrapasse a recepção de informações sensíveis presentes nessas produções humanas, Vigotski investigou o efeito que a interação com a arte pode causar, concentrando-se no conceito de catarse. Esse conceito, recorrente em suas análises sobre a arte, é essencial para esta pesquisa, pois revela como a interação com manifestações artísticas pode provocar transformações psíquicas significativas no sujeito. Ao examinar o impacto emocional e psicológico da arte, Vigotski (1999) ressalta a importância da experiência estética na formação da consciência e na vivência subjetiva, ampliando a compreensão sobre a relação entre o indivíduo e o objeto artístico.

Para Aristóteles (2017), a catarse é um conceito que está vinculado à compreensão do efeito da tragédia sobre o público, derivado de práticas rituais e da medicina, que significava “purificação” ou “purgação”. Essa experiência envolve uma liberação emocional por meio da qual o espectador vivencia e, simultaneamente, purga sentimentos de medo e compaixão. Ao contemplar a representação das paixões humanas e dos dilemas morais, Aristóteles compreende essa função catártica como um benefício da tragédia, que proporciona um efeito terapêutico e educativo que contribui para a moderação e o equilíbrio das emoções humanas.

E especialmente em vista da paideia (educação) e da katharsis — o que agora denominamos simplesmente katharsis, voltaremos a esclarecê-lo melhor na Poética - e, em terceiro lugar, do divertimento, da distensão e do descanso do esforço (Aristóteles, 2017, p. 17).

Vigotski (1999) parte das ideias Aristóteles sobre a catarse e a vê como um processo de descarga de energia nervosa que se realiza de maneira contrária ao que ocorre no cotidiano. Na perspectiva dele, a catarse é um processo emocional que ocorre em direções opostas e culmina em um ponto de “curto-circuito”, em que a emoção ou o afeto se desenvolvem e, eventualmente, encontram sua resolução ou destruição. A obra teatral “Édipo Rei”, de Sófocles, ilustra o processo de catarse por abordar temas como o destino e culpa. No início da peça, o público é confrontado com a crise em Tebas, gerando inquietação ao testemunhar a dor e a injustiça enfrentadas pelos personagens. À medida que a narrativa avança, a história de Édipo revela suas tentativas de evitar a profecia que prediz seu trágico destino, levando os espectadores a uma experiência emocional entre angústia e esperança. No clímax da peça, a devastadora revelação sobre sua verdadeira identidade e ações inconscientes provoca um “curto-circuito” emocional, em que a identificação com

Édipo se intensifica, resultando em uma nova compreensão da fragilidade da vida e da inevitabilidade do destino.

De acordo com Duarte (2008), o conceito de catarse assume grande importância, sendo compreendido como um processo que evidencia o impacto do realismo presente na obra de arte sobre o indivíduo que que aprecia. Trata-se de uma experiência estética em que o receptor é conduzido a um encontro direto com a essência da realidade, possibilitando sua superação, ainda que de forma momentânea.

A catarse provoca um movimento gerador no espectador, estabelecendo uma relação dialética que se desenrola tanto no interior da obra quanto na experiência externa do público. Segundo Vigotski (1999), esse processo emocional ocorre no indivíduo que não apenas consome a obra, mas também a incorpora em sua vivência pessoal, tornando-se parte ativa do fenômeno artístico. A arte, portanto, não é apenas um objeto a ser analisado; ela atua como um catalisador que instiga reflexões e provoca reações emocionais que vão além da recepção. Como afirma Vigotski, “não basta entender a estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (Vigotski, 1999, p. 314), o que ressalta que a compreensão estética não se limita à análise formal, mas envolve uma superação das próprias emoções do espectador, permitindo assim uma experiência transformadora.

A natureza contraditória que desencadeia essa reação estética, promovendo a experiência de superação emocional reside na relação dialética entre o conteúdo e a forma, em que a catarse emerge como resultado desse processo de interação. Na análise da novela *Leve alento*, de Ivan Bunin, Vigotski (1999) refere-se a essa relação dialética que é produzida ao longo da narrativa como uma interação que reconstrói a matéria vital, ou seja, a realidade concreta produzida a partir de tensões da estrutura textual. Sobre essas tensões o autor afirma “que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética” (Vigotski, 1999, p. 199). Essa transgressão, que decorre das categorias dialéticas, é percebida pelo leitor não por sua estrutura formal, mas por seu produto estético e emocional.

Nesse sentido, ao retomar o objetivo da atual pesquisa, que é a

investigação das contribuições de ler a arte e suas potenciais influências no desenvolvimento do psiquismo humano, o conceito de catarse, entendido como uma transformação qualitativa dos sentimentos, sugere que a arte, incluindo suas diversas linguagens, pode ser uma atividade significativa na educação, capaz de subverter os mecanismos alienantes e imediatos do cotidiano. Essa relação é fundamental, pois, assim como a catarse provoca uma reflexão e superação emocional no espectador, a experiência artística pode fomentar um ambiente educacional que estimule a consciência crítica e a criatividade, permitindo que os indivíduos se libertem das limitações impostas por uma realidade muitas vezes opressiva.

Vigotski (1999) ao sugerir o método analítico objetivo produz sentido no que se refere a orientação do processo formativo e humanizante, mostra que o processo consiste em partir da materialidade, do visível e tem como ápice atingir as estruturas psicológicas do sujeito para superar o pensamento cotidiano. Ao discutir o pensamento cotidiano, refere-se a um modo de pensar que é muitas vezes superficial e limitado pela rotina e pelas convenções sociais, resultando em uma percepção descontextualizada da realidade.

a diferença que se verifica entre o objeto estético e o não-estético. Os elementos da obra de arte existem antes dele, e o seu desempenho já foi mais ou menos estudado. O fato novo para a arte é o modo de construção desses elementos. Logo, é precisamente na diferença da estrutura artística dos elementos e da sua unificação extra-estética que reside a chave para decifrar as peculiaridades da arte. O meio principal de estudo é a comparação com a construção extra-estética dos mesmos elementos. Eis por que a forma é o objeto de análise; é ela o que distingue a arte da não-arte: todo o conteúdo da arte é possível também como fato absolutamente extra-estético (Vigotski, 1999, p. 342).

Os elementos que não possuem uma natureza estritamente artística, conforme apontado por Vigotski (1999), ganham um novo significado por meio da forma artística, a qual atua como um mediador que transforma aspectos cotidianos em experiências estéticas. Esses componentes adjacentes, que muitas vezes são desconsiderados em análises tradicionais, desempenham um papel fundamental na formação das relações e interpretações que o sujeito estabelece com a obra, uma vez que sua presença contribui para a construção de significados mais complexos e profundos.

Vigotski (1999) propõe que, ao empregar esse método analítico objetivo, é possível investigar não apenas a estrutura da obra de arte, mas também a maneira como esses elementos são organizados, levando em consideração suas interações e a forma como se relacionam entre si. Na prática, o método analítico pode

ser aplicado iniciando com uma breve apresentação biográfica, por exemplo, do artista Vincent Van Gogh e do contexto histórico da obra “A Noite Estrelada”. O objetivo é situar as crianças, no contexto da Educação Infantil, no ambiente histórico e cultural, sem se deter em interpretações subjetivas. A ideia no trabalho com crianças é planejar que elas observem a obra por alguns minutos, focando nas características objetivas como cores, formas linhas e texturas. As impressões iniciais são registradas, destacando apenas os aspectos visuais, sem menções a emoções e sensações pessoais.

**Figura 6** – A Noite Estrelada, Van Gogh, 1889



**Fonte:** Guia do Estudante, 2023

Em segundo momento, os escolares são divididos em grupos, cada um responsável por analisar um elemento específico: cores, linhas, formas, composição e textura. Cada grupo examina como esses elementos contribuem para a estrutura da obra. Por exemplo, o grupo focado nas cores pode observar a paleta utilizada e discutir o impacto das escolhas cromáticas na composição.

Após esse momento, os grupos apresentam suas análises para a turma, discutindo como os elementos visuais se combinam para formar a estrutura da obra. Esse momento destaca a diferença da estrutura artística dos elementos e da sua unificação extra-estética, como descrito por Vigotski (1999).

Para encerrar a atividade, o professor pode mediar uma discussão

sobre a importância de acessar a obra de arte de forma gradual, começando pelos elementos objetivos, para garantir que nenhum componente da obra seja negligenciado. Em seguida, pode-se abordar o aspecto subjetivo, que é oferecido pela integralidade da pintura. Ao passo que os que estão envolvidos no processo se familiariza com a estrutura objetiva da pintura, ele consegue avançar na relação que estabelece com o objeto em análise. A apropriação do conhecimento sistematizado proporciona a autonomia e o distância das barreiras que a realidade imediata produz.

Esse estreito entrelaçamento de subjetividade e objetividade que decorre da essência antropomorfizadora, do objeto e do sujeito do reflexo estético não destrói a objetividade das obras de arte; pelo contrário, é ela que fundamenta sua peculiaridade específica (Lukács, 2023, p. 389).

Frederico (2013) menciona que Lukács concebe a arte como uma esfera distinta da vida cotidiana, em que se apresenta um mundo depurado das impurezas e contradições do dia a dia. Ao entrar em contato com a arte, o sujeito é conduzido a um estado de fruição estética, no qual toda sua atenção se concentra nesse mundo alternativo, temporariamente afastado das discontinuidades e alienações que marcam a existência diária. O autor ainda ressalta que a catarse é um exemplo emblemático desse processo, pois ela reestabelece o vínculo entre o indivíduo e o coletivo humano, restaurando uma conexão que tende a se enfraquecer sob as pressões do capitalismo e das forças hegemônicas que fragmentam os sujeitos na modernidade. Assim, a catarse não apenas proporciona uma liberação emocional, mas também reconstrói uma unidade perdida, permitindo que o indivíduo se reintegre a uma consciência coletiva, superando a fragmentação imposta pelos grupos hegemônicos.

Para combater a fragmentação da humanidade, Lukács propõe a arte como um meio de reconectar o indivíduo, superando as limitações impostas pela vida cotidiana. Ele argumenta que “teorias, resoluções, programas etc. só podem tornar-se fecundos quando tornam conscientes tendências fecundas da própria vida social” (Lukács, 2023, p. 490). Nesse sentido, a relação entre forma e conteúdo na arte revela que, mesmo quando não há uma reflexão direta sobre a realidade, as influências do contexto social e histórico permanecem inevitáveis e determinantes.

Essa conexão é fundamental para que o sujeito seja afetado pela arte, sem o reconhecimento social é como se a produção artística estivesse desvinculada de qualquer processo humano. Quando o indivíduo encontra na obra elementos que o fazem refletir seja objetivamente ou subjetivamente, a capacidade de criar junto da

obra e ser tocado por ela se torna possível. Nesse ponto de vista, Martins (2011) afirma que a catarse opera as transformações psíquicas.

A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados (Martins, 2011, p. 228).

Portanto, a catarse, por meio da experiência artística, pode transformar qualitativamente os sentimentos do sujeito e o seu comportamento cultural, promovendo ação que supera as convenções da vida cotidiana. É evidente que para a formação humana, os mecanismos limitantes da vida cotidiana precisam ser superados, a fim de garantir ao sujeito o acesso ao conhecimento artístico e científico de forma crítica. Assim, percebe-se que a arte como atividade humana se fundamentou da sensibilização da vida, afinal, a sua história vem da necessidade de existir e significar.

A interação entre arte, imitação e aprendizagem destaca a arte como uma prática essencialmente humana, não se limitando à expressão, mas também à transformação da realidade, ao atender às necessidades de humanização do indivíduo. Nesse contexto, a imitação desempenha um papel central, funcionando como um mecanismo por meio do qual as crianças assimilam comportamentos e entendem as dinâmicas sociais, participando ativamente e incorporando esses elementos em suas vivências. A atividade lúdica, em particular nos jogos de papéis sociais, ultrapassa a simples reprodução de experiências imediatas, favorecendo uma reconfiguração significativa, na qual, ao interagir com o universo adulto, as crianças desenvolvem competências cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para sua constituição e amadurecimento.

Para que essa formação seja efetiva, é necessário superar a abordagem puramente mimética, integrando diversas formas de acesso à arte, como a leitura crítica e a contextualização histórica e social. O desenvolvimento do psiquismo e da subjetividade humana demanda um ensino com rigor metodológico e intencionalidade, que vá além de práticas espontaneísta e promova a reflexão crítica sobre as produções e o fazer artístico. A articulação da leitura, contextualização e prática artística, oferece um caminho para enriquecer a experiência formativa das crianças, possibilitando-lhes compreender a arte como uma manifestação das interações humanas e das complexidades sociais que a envolvem.

Observamos que, segundo Lukács (2023) e Vigotski (1999), a arte é

capaz de oferecer uma experiência de fruição estética que permite o sujeito uma conexão com o coletivo humano. Coletividade que foi distanciada do indivíduo pelas pressões alienantes do capitalismo. Reconhece-se que o método analítico objetivo provoca uma abordagem crítica da realidade de forma que considera o objetivo e o subjetivo. Assim, abre-se a discussão para a próxima seção, que objetiva discutir a arte como um princípio para a leitura de mundo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A arte, mais do que um meio de expressão ou utilidade prática, representa uma manifestação essencial da condição humana, pois permite ao sujeito transformar a realidade concreta em uma nova realidade impregnada de significados. Sua finalidade supera o material e responde à necessidade humana de humanizar o mundo, afirmando a própria essência por meio de produções sensíveis. Por meio dela, vivências, emoções e experiências são elevadas a uma dimensão simbólica que não apenas reafirma a individualidade do sujeito, mas também intensifica sua conexão com a realidade histórica e cultural, resgatando o essencial e o universal do ser humano.

O ensino, por sua vez, envolve questões atemporais, pois aquilo que é ensinado pode atravessar gerações e permanecer como um legado para o futuro. Assim, pode-se afirmar que os frutos do que se produz na educação estarão sempre disponíveis como referência para novas análises, críticas e práticas. Tanto na arte quanto a educação perduram enquanto houver pessoas dispostas a mediar esses processos e acreditar em seu poder transformador.

Esta pesquisa buscou revisitar o passado para compreender e embasar discussões no presente, almejando contribuir para o futuro. Com o objetivo de investigar a tríade Arte, Ação Docente e Educação Infantil como possibilidade para o desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo humano na infância, com ênfase no ato de ler arte como atividade central desse processo. Incluir a arte de forma sistematizada na Educação Infantil frequentemente implica ir contra a corrente, considerando que documentos oficiais, a formação de professores e algumas abordagens pedagógicas nem sempre oferecem respaldo suficiente para essa prática. É fundamental engajar-se na superação dessas barreiras, garantindo às crianças um contato enriquecedor e subjetivo que favoreça a superação de imposições sociais e

promova a criação a partir das vivências individuais.

Conforme Duarte (2010), há aspectos em que a vivência estética se aproxima da atividade educativa, especialmente pelo fato de que nenhuma delas transforma diretamente a sociedade ou a vida do indivíduo. Contudo, ambas têm o potencial de influenciar de maneira decisiva tanto a transformação social quanto a individual. A arte, isoladamente, não possui a capacidade de humanizar a vida; porém, diante da necessidade de humanizar a própria existência e a dos outros, inclusive em níveis como o político e o moral, a arte oferece um parâmetro e desempenha a função de suporte sentimental e intelectual, contribuindo para a transformação.

Embora existam semelhanças entre a vivência estética e a atividade educativa, é importante reconhecer suas diferenças. No contexto educacional, a presença do professor é fundamental como mediador entre o aluno e o conhecimento, seja ele relacionado à ciência, à arte ou à filosofia. O ensino, nesse caso, é indispensável, pois estabelece a ponte entre o indivíduo e o saber dentro do ambiente escolar. O professor atua de forma intencional, buscando alcançar os objetivos em relação à aprendizagem das crianças, mantendo, ainda, um contato direto e contínuo com eles durante o processo educativo. Esse contato direto não ocorre, por exemplo, na relação entre uma criança em contexto escolar e um artista visual. A interação do público é com a obra em si, seja uma pintura, escultura ou instalação, e é apenas por meio dela que se estabelece uma conexão indireta com o artista. De maneira semelhante, no teatro, a relação do espectador é mediada pela encenação e pela interpretação dos atores, sem um vínculo direto com o encenador ou mesmo com os próprios atores fora do contexto da apresentação.

Pensando na Educação Infantil, é essencial que o professor atue como mediador na relação das crianças com as linguagens artísticas, uma vez que a escola pode representar o primeiro, e talvez único, espaço de contato intencional com a arte nessa etapa da vida. Esse trabalho não exige que o professor seja o criador original das obras ou dos conhecimentos artísticos que apresenta, mas sim que ele proporcione experiências significativas que aproximem os alunos do universo da arte.

Ao revisar as questões centrais da pesquisa, observou-se, na segunda seção, como o homem, ao longo da história, produziu seus meios para transformar a natureza e, simultaneamente, a si mesmo, em um movimento contínuo e dialético. A relação entre sujeito e objeto, mediada pelo trabalho e pelas condições materiais, revelou-se essencial para compreender o desenvolvimento humano e

social. Nesse processo, o homem não apenas modifica o mundo ao seu redor, mas também é modificado por ele, configurando uma dinâmica de interação que evidencia a construção histórica e coletiva da existência. Essa abordagem permitiu analisar como as estruturas econômicas e sociais não surgem de forma isolada, mas são produtos de ações concretas e de relações sociais específicas que refletem as contradições de cada período histórico. O método crítico-dialético, ao integrar a análise das condições objetivas e as possibilidades subjetivas, contribuiu para destacar como o trabalho, as categorias sociais e as práticas humanas são determinantes na superação da alienação e na busca por novas sínteses que promovam o desenvolvimento da consciência e da sociedade.

No entanto, dentro do contexto econômico e social regido pelo capital, percebe-se uma lógica comercial que impacta até mesmo o trabalho do professor e as condições de sua prática pedagógica, incluindo a sistematização do ensino de arte. Ainda em meio as adversidades, a arte se destaca por sua profundidade e capacidade de provocar reflexões sobre a vida humana, atuando como uma prática social entre os sujeitos e seu entorno.

Na terceira seção, as discussões focaram no universo da linguagem reconhecendo-a como uma função psicológica superior que ocupa o papel de mediadora das relações sociais e do processo de apropriação do mundo. Fundamentada na perspectiva Histórico-Cultural, foi investigado a interdependência entre pensamento, linguagem e cultura, evidenciando como a comunicação serve como base estruturante para o desenvolvimento humano. Além disso, destaca-se o papel da linguagem na criação artística, demonstrando sua relação com o pensamento criativo e a subjetividade, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Embora as linguagens artísticas, incluindo as artes visuais, dança, música e teatro, estejam presentes no cotidiano pedagógico da Educação Infantil, muitas vezes são utilizadas sem intencionalidade ou integração real com o currículo. Diante disso, defende-se a formação docente voltada para a compreensão das linguagens artísticas como promotoras do desenvolvimento infantil, especialmente no estímulo à criatividade e imaginação das crianças.

A quarta seção desta pesquisa evidencia como a arte, no contexto da Educação Infantil, contribuiu para o desenvolvimento das crianças ao integrar de maneira indissociável os aspectos emocionais e intelectuais na formação da

subjetividade. A prática docente assume o compromisso da mediação das linguagens artísticas, criando condições para que a fruição e a catarse emergentes da experiência estética favoreçam a produção de novos sentidos e contribuam significativamente para a formação integral dos sujeitos em desenvolvimento.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que os desafios encontrados não representaram barreiras insuperáveis, mas oportunidades para reavaliar e ressignificar práticas pedagógicas. Trabalhar com a subjetividade exige flexibilidade e abertura para lidar com contratempos, sem perder de vista os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a prática. A arte, como produção da ação humana, deve ser garantida no ambiente escolar, proporcionando às crianças o acesso às produções culturais mais elaboradas e favorecendo sua formação integral.

Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de esgotar o tema, ela abre caminhos para novas reflexões e inquietações sobre a relação entre arte, ação docente e Educação Infantil como possibilidade para o desenvolvimento da subjetividade e do psiquismo humano na infância. O estudo evidencia a necessidade de uma formação continuada para os educadores, pois a formação inicial frequentemente aborda as linguagens artísticas de maneira superficial. Assim, defende-se uma educação que reconheça a relevância do ato de ler arte, compreendido como uma prática que vai além da decodificação de imagens e expressões artísticas, mas que exige uma atribuição de significado às experiências vivenciadas. Como afirma Bajard (2021, p. 141), “para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora”, evidenciando que a leitura da arte contribui para ampliar a percepção e o entendimento de mundo das crianças, tornando-se um elemento indispensável no processo formativo.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 313-325, 2007.
- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? In: Arce, A. (Org) **interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 2. Ed. Trad. Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARTS DOT, 2024. **Raízes da Árvore, Vicent Van Gogh**. Disponível em: <<https://pt.artsdot.com/@/@/8XZ53K-Vincent-Van-Gogh-Ra%C3%ADzes-da-%C3%A1rvore>>. Acessado em: 05/04/2024.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** Élie Bajard; organização e revisão dos manuscritos Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena. São Paulo: Cortez, 2021.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BARBOSA, A. M; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BERNADAC, M. L; BOUCHET, P. D. **Picasso, o sábio e o louco**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 1986.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia America. Latina [online]**. fev. 2004, no.1 Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n1/n1a02.pdf>>. ISSN 1870-35. Acessado em: 03/02/2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 21 de agosto de 2024.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega. 1984.
- COLASANTI, M. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015.
- DONGO-MONTOYA, A. O. A teoria de Stern e o erro de Vygotsky. In: **Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2021, pp. 57-63. ISBN: 978-65-5714-050-5.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. Reunião Anual da Anped**, v. 31, p. 1-99, 2008.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

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

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

GUIA DO ESTUDANTE, 2023. **A Noite Estrelada, Van Gogh**. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/a-noite-estrelada-entenda-a-obra-de-vincent-van-gogh>>. Acessado em: 21/04/2024.

HISTÓRIA DAS ARTES, 2018. **A Dança, Henri Matisse**. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-danca-henri-matisse/>>. Acessado em: 03/04/2024.

HISTÓRIA DAS ARTES, 2018. **A Fonte, Marcel Duchamp**. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/fonte-marcel-duchamp/>>. Acessado em: 15/04/2024.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 10ª ed. Trad.: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. 8º Ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LÚKÁCS, G. **Estética: a peculiaridade do estético**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Filosofia. Bauru, p. 250. 2011.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004a.

MELLO, S. A. Cultura, Mediação e Atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 14, n.2, p. 259-274, maio 2014. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142014000200259&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142014000200259&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 27/02/2024.  
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p259-274>.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNIZ, C. R. O **signo linguístico em Bakhtin**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 21, v. 1, n. 39, p. 70-76, 2000.

O GLOBO, 2017. **Guernica, Pablo Picasso**. Disponível em:  
<<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/ha-80-anos-pablo-picasso-comecava-pintar-guernica-21279653>>. Acessado em: 24/03/2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 27, 2008.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte, Humanização e o ensino da arte**. In: Anais do XI Congresso Nacional da Educação Educere, Curitiba- Paraná/PR.2013.

PLATT, A. D et al. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**, 2018. 163 p.

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

REVISTA A PALAVRA SOLTA, 2020. **O Corpo Nunca Existe em Si Mesmo**. Disponível em: <<https://www.revistaapalavrasolta.com/post/o-corpo-nunca-existe-em-si-mesmo-uma-conversa-com-tales-frey>>. Acessado em: 10/04/2024.

ROSSLER, J.H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTOS, C. C. **Centro de Educação Infantil Reverendo Jonas Dias Martins**, Londrina-PR, 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SOUSA, M. A. A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados. In: Pederiva, P. L. M., Oliveira, D. A. A. (Org) **Educação estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. p. 45-55.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STANISLAVSKI, C. **Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STERN, D. **The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology**. Karnac Books, 1998.

STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STRINGER, E. T. **Action Research: a Handbook for Practitioners**. 3 Ed. Sage, 2007.

VAZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos – 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução Solange Afeche. Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S.; A. R. LURIA. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Editor Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.